



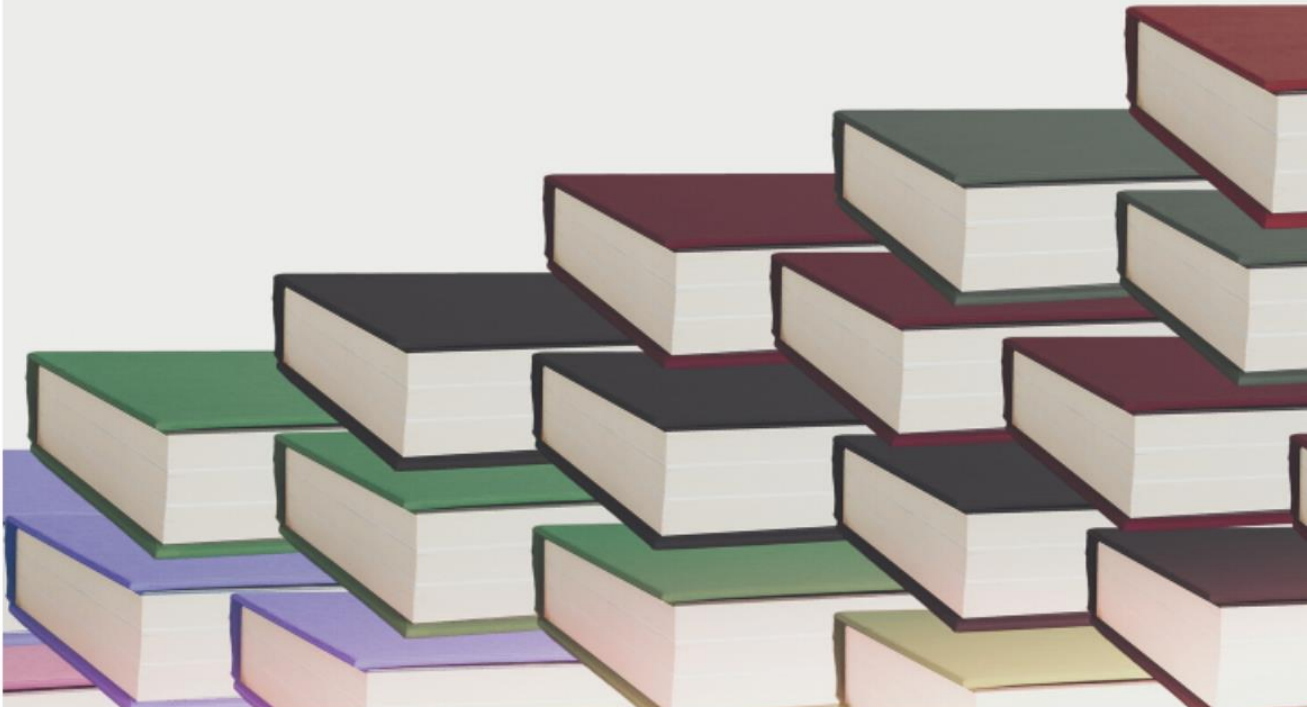
ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ERZİNCAN UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

2022
AGÜSTOS
AUGUST
2
SAYI
ISSUE
24
CİLT
VOLUME



ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
ERZİNCAN UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

Sahibi / Owner

Dekan / Dean
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Sorumlu Müdür / Responsible Manager

Doç. Dr. Erdem YAVUZ

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Mustafa EŞKİSU

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Alper KAŞKAYA
Dr. Alpaslan AY
Dr. Anıl TÜRKELİ
Dr. Burcu ÇILDIR
Dr. Ebru GÜLER
Dr. Ersin TÜRE
Dr. Esra TELLİ
Dr. Fulya EZMECİ
Dr. Mustafa KÖROĞLU
Dr. Namık Kemal HASPOLAT
Dr. Özkan Yılmaz
Dr. Şükran CALP
Dr. Talip GÖNÜLAL
Dr. Taner ULUÇAY
Dr. Zeynep ÇAKMAK GÜREL

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Dr. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor

Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ

Kapak Tasarımı / Cover Design

Hamza Fatih SAPANCA

Bu dergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.
This journal is published electronically three times per year.

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.
It is a double-blind peer reviewed journal.

ISSN: 2148-7758

e-ISSN: 2148-7510

Cilt: 24 Sayı: 2 Yıl: 2022

Volume: 24 Issue: 2 Year: 2022

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yalnızbağ Kampusu, 24100, Erzincan, Türkiye
Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Yalnızbag Campus, 24100, Erzincan, Turkey

<http://dergipark.gov.tr/erziefd>
eefdergi@erzincan.edu.tr

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adile Aşkıım KURT

Anadolu Üniversitesi-Türkiye (Anadolu University-Turkey)

Prof. Dr. Ahmet IŞIK

Kırıkkale Üniversitesi-Türkiye (Kırıkkale University-Turkey)

Prof. Dr. Alipaşa AYAS

Bilkent Üniversitesi-Türkiye (Bilkent University-Turkey)

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI

Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye (Yıldız Teknik University-Turkey)

Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI

Ohio State Üniversitesi-Amerika (Ohio State University-USA)

Prof. Dr. Hüseyin Hüsnu BAHAR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Kimberly A. NOELS

Alberta Üniversitesi-Kanada (University of Alberta-Canada)

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Rouen Normandie Üniversitesi-Fransa (Université de Rouen Normandie-France)

Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi-Türkiye (Yıldız Teknik University-Turkey)

Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY

Atılım Üniversitesi-Türkiye (Atılım University-Turkey)

Prof. Dr. Metin DALİP

Tetova Üniversitesi-Kuzey Makedonya (University of Tetova-North Macedonia)

Prof. Dr. Mukaddes ERDEM

Hacettepe Üniversitesi-Türkiye (Hacettepe University-Turkey)

Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Türkiye (Erzincan Binali Yıldırım University-Turkey)

Prof. Dr. Ramesh SHARMA

Ambedkar Üniversitesi Delhi-Hindistan (Ambedkar University Delhi-India)

Prof. Dr. Raphael VELLA

Malta Üniversitesi-Malta (University of Malta-Malta)

Prof. Dr. Rita IRWIN

British Columbia Üniversitesi-Kanada (The University of British Columbia-Canada)

Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN

Atatürk Üniversitesi-Türkiye (Atatürk University-Turkey)

Prof. Dr. Selami AYDIN

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İstanbul Medeniyet University-Turkey)

HAKEM KURULU / REFEREES

Dr. Ahmet BALCI

Dr. Ali BATTAL

Dr. Ali Osman ALAKUŞ

Dr. Barış ÇİFTÇİ

Dr. Betül KÜÇÜK-DEMİR

Dr. Burcu ÇILDIR

Dr. Burhan UZUN

Dr. Demet DENİZ YILMAZ

Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN

Dr. Duygu ARABACI

Dr. Ebru SAKA

Dr. Esin ERGÜN

Dr. Etem YEŞİLYURT

Dr. Gürcan KAYA

Dr. Hacı YOLCU

Dr. Hale ILGAZ

Dr. Hatice Kübra KOÇ

Dr. Hüseyin ANILAN

Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN

Dr. İhsan ÜNLÜ

Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

Dr. Melda Meliha ERBAŞ

Dr. Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI

Dr. Mithat TAKUNYACI

Dr. Muhittin ŞAHİN

Dr. Recep GÜR

Dr. Nevzat GÜMÜŞ

Dr. Nilüfer SERİN

Dr. Onur ZAHAL

Dr. Özge CAN ARAN

Dr. Saadet KÖSRELİ

Dr. Selma TAŞKESEN

Dr. Talip GÖNÜLAL

Dr. Tefvik DARIYEMEZ

Dr. Tuğba Cevriye ÖZKARAL

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makaleleri

Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları
Turkish Teachers' Needs for In-Service Training

Atilla Dilekçi.....186-197

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Sorunlarının Çözümünde Eğitim İçerikli Filmlere İlişkin Görüşleri
Opinions of Social Studies Teachers on Educational Films in Solving Classroom Problems

Nalan Altay.....198-207

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Kullandıkları Filmlerin Eğitsel Açından İncelenmesi: Charlie ve Çikolata Fabrikası
The Educational Examination of the Films Used by Teachers in Social Studies Lesson: Charlie and the Chocolate Factory

Yaşar Çelik.....208-217

Pandemi Döneminde Çevrimiçi Yaratıcı Drama
Online Creative Drama During the Pandemic

Belgin Bal İncebacak218-230

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde Matematik Eğitimi Alanındaki Yayınların İncelenmesi
Analysis of Publications in the Field of Mathematics Education in the Erzincan University Journal of Education Faculty

Rüveyda Kandal, Ahu Ölme, Yusuf Mor, Furkan Yıldız, Adem Topcu, Ferdi Yalçın, Melike Batmaz ve Oben Kanbolat232-243

Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Kapsamında İşlenen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Evaluation of Teachers' Views Regarding the Social Studies Lesson Taught Within the Scope of Distance Education During the Epidemic Period

Yusuf Yıldırım244-256

Investigation of the Metacognition-Themed Articles Consisting of a Mathematical Content and Published in Turkey
Türkiye'de Yayımlanan ve Matematiksel Bir İçerik Barındıran Makelelere Yönelik İnceleme

Fatih Baş ve Meryem Özturan Sağırh.....257-271

Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Şarkı Söyleme Becerilerine Etkisi
The Effect of Song Teaching Practices with Virtual and Acoustical Instrument Accompaniment on Singing Skills

Ferdi Karaönçel ve Ersan Çiftci272-286

COVID-19 Pandemisinde Değerler Eğitimi: Millî Eğitim Bakanlığının Hazırladığı "Arkadaş" Kitapları Örneği*
*Values Education in the COVID-19 Pandemic Process: An Example of "Arkadaş" Books Prepared by the Ministry of National Education**

Gökçe Demiryürek287-298

Second Language Acquisition Instructional Models in English-Medium International Schools: Past, Present, and Future
İngilizce Eğitim Veren Uluslararası Okullarda İkinci Dil Edinimi Eğitim Modelleri: Dünü, Bugünü ve Geleceği

Clayton Lehman ve Brett Welch.....299-305

2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programları Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması
Comparison of 2013 and 2018 Science Teaching Programmes' Learning Outcomes According to Revised Bloom Taxonomy

Halil Dündar Cangüven ve Gülşen Avcı.....306-318

Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Yürütülen Uzaktan Matematik Öğretimine Yönelik Görüşlerindeki Farklılıkların İncelenmesi
Examining the Differences in Secondary School Students' Views of the Distance Math Education during the Covid-19 Pandemic

Hamza Polat ve Emre Baysal319-332

Görsel Sanatlar Eğitimi Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik ve Yarar Algısı
The Self-Efficacy and Benefit Perception of Visual Arts Education Instructors towards Distance Education

Songül Molloğlu ve Nimet Keser.....333-340

Küreselleşmenin Medya ve Sosyal Medya Üzerinden Yarattığı Toplumsal Değişme ve Yabancılaşmanın Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi
Examination of Social Change and Alienation Caused by Globalization Through Media and Social Media With Teachers' Opinions

Emrah Uyar, Ali Meydan ve Ülkü Uyar341-351

Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Sıklıkları ile Cinsiyetleri, Okulu/Dersleri Asma ve Okula Geç Kalma Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
An Examination of the Relationships Between the Students' Frequency of Exposure Peer Bullying and Their Gender, Skipping School/Classes, and Arriving Late for School Behaviors

Bilgesu Çüm ve Sait Çüm352-362

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları: Ölçek Uyarlama Çalışması
The Beliefs of the Primary Teachers About Mathematics: A Scale Adaptation Study

Hasan Güllü ve Ahmet Oğuz Akçay363-375

Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Turkish Teachers' Needs for In-Service Training

Atilla Dilekçi¹ 

¹ dilekciatilla@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

11.08.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

27.12.2021

*Sorumlu Yazar

Atilla Dilekçi
Bolu İl Millî Eğitim
Müdürlüğü, Bolu, Türkiye
dilekciatilla@gmail.com

Öz: Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırma tarama modeline göre yürütülmüştür. 98 Türkçe öğretmenine hizmet içi eğitim ihtiyaçları anketi uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS 23.0. programıyla analiz edilmiştir. Bu veriler betimsel ve karşılaştırmalı istatistikler kullanılarak alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür temalarına göre üç boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin daha çok etkili iletişim ardından okuma, yazma, konuşma yöntem ve teknikleri eğitimlerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin diksiyon ve beden dili konularında kendilerini geliştirmek istedikleri anlaşılmaktadır. COVID-19 salgınıyla birlikte eğitimde dijitalleşmenin artmasına ve eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına paralel olarak hem kadın hem de erkek öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri konularında hizmet içi eğitim talepleri de artmıştır. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında cinsiyete ve hizmet yılına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genel olarak öğretmenlerin değişime açık oldukları ve bilgilerini güncellemek istedikleri söylenebilir. Araştırmada belli aralıklarla öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hizmet içi eğitim, eğitim ihtiyaçları, mesleki gelişim, Türkçe öğretmenleri

Abstract: The aim of this research is to determine the in-service training needs of Turkish teachers. The research was carried out according to the scanning model. An in-service training needs questionnaire was applied to 98 Turkish teachers. Data obtained from the questionnaires analyzed by the SPSS 23.0. program. The data were analyzed using descriptive and comparative statistics based on three themes: field knowledge, professional knowledge, and general knowledge. The results showed that participants needed training in effective communication and reading, writing, and speaking methods and techniques. It is also understood that teachers want to improve themselves in diction and body language. An increase in digitalization and the widespread use of technology in education parallel with the COVID-19 pandemic, in-service training demands of both female and male teachers on information and communication technologies have also increased. There was no significant difference in the in-service training needs of Turkish teachers according to gender and experience. In general, it can be said that teachers are open to change and want to update their knowledge. In the research, it has been suggested to plan in-service trainings by determining the training needs of teachers at regular intervals.

Keywords: In-service training, training needs, professional development, Turkish teachers

Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 186-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.981621>

Giriş

Eğitim her yaş dönemi ve her meslek grubu için sürekli olan bir süreçtir. Yaşam boyu devam eden bu eğitim, insanın bilgi ve becerilerinin gelişimi için gereklidir. Eğitimin rehberi konumundaki öğretmenlerin, öğretim çabalarının amacına ulaşması için öncelikle kendi eğitimlerinin yeterli düzeyde olması gerekir. Öğretmen adayları lisans döneminde alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanında eğitimler görmektedir. Öğretmenler edindiği bu bilgi ve becerilerle mesleğe başlamaktadır. Fakat zaman içinde yaşanan gelişmeler nedeniyle öğretmenlerin bilgileri yetersiz, becerileri çağın gerisinde kalabilmektedir (Şahin, 2013). 21. yüzyılda eğitim ve öğretimde yaşanan değişim öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini güncellemelerini zorunlu kılmıştır.

Geçmiş zamanlarda bilginin sabit olduğu inancına bağlı olarak öğretmenler lisans eğitiminde edindiği bilgiler ile meslek yaşamını sürdürebilmiştir. Öğretmenlerden beklenen edindiği bilgileri aynen aktarmasıydı. Bilginin hızlı değişimi ve teknolojik gelişmeler öğretmenin artık günceli takip etmesini zorunlu kılmıştır (Dilekçi, 2021). Bu da öğretmenlerin mesleki kariyerleri boyunca gelişim içinde olmaları gerektiği anlayışını ortaya çıkarmıştır. Bu anlayışa göre öğretmenlerin mesleğini uzmanlık düzeyinde

sürdürebilmeleri içinde buldukları çağ becerilerini edinip etkili kullanmalarına bağlıdır.

Değişim, bilgi ve teknolojideki gelişmeler öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimleri ortaya çıkarmıştır. Hizmet içi eğitim; kamu veya özel kurumlardaki personelin, mesleğe girişten emekliliğe kadar iş verimliliklerini arttırmak; bilgi ve becerilerini güncellemek, yeni durumlara karşı uyumlu olmalarını sağlamak ve üst görevlere hazırlamak için yapılır (MEB, 1988). Hizmet içi eğitimler çalışanın yeterlilikleri ile yaptığı işin gerektirdiği nitelikler arasındaki farkı gidermeye yönelik yapılan geliştirici faaliyetlerdir (Budak, 1998). Budak (1999)'a göre öğretmenler için hizmet içi eğitim; eğitimde hedeflenen standartlara ulaşmak için öğretiminin gerekli olduğu düşünülen bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçler bütünüdür. Hizmet içi eğitimler görev başında yapılması dolayısıyla “yaparak” ve “deneyimleyerek” daha somut ve kalıcı öğrenmeler edindirmeye imkân vermektedir (Tortop, 1994). Hizmet içi eğitim, kısaca meslek çalışanlarına zamanın gerektirdiği niteliği kazandırmadır (Babacan ve Özey, 2016). Bu eğitimler öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemek üzere kurgulanmıştır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Bu bilgilerden hareketle hizmet içi eğitim şöyle tanımlanabilir: Meslekteki bireye çağın ihtiyaçları, mesleğin gereklilikleri, işle ilgili

değişen uygulamaları ve güncel bilgileri vermek üzere gerçekleştirilen eğitimlerdir.

Öğretmen yeterliklerinin artırılması, becerilerinin gelişimi için lisans eğitimlerinin ve görev sürecindeki eğitimlerin birbirini tamamlaması gerekir (Saban, 2000). Her meslek için hizmet içi eğitimler önemli olmakla beraber öğretmenlik mesleği için bu eğitimlerin ayrı bir önemi vardır. Varış (1973)'a göre bu önem; öğretmenlerin devletin eğitim politikasını uygulaması ve toplumun beklediği insan tipini yetiştirme sorumluluğundan gelmektedir. Bu meslek grubunun üzerine yüklenen sorumluluklar dikkate alındığında hizmet içi eğitimler oldukça önemlidir.

Öğretmenler, meslek yaşamları boyunca farklı bölge okullarında çeşitli öğrencilerle karşılaşmaktadır. Bunlar; değişik yaş gruplarında, farklı bilişsel düzeylerde ve çeşitli sosyo-ekonomik yapıda olabilmektedir. Öğretmenler birbirinden farklı gruplarla karşılaştığında; insan yapısına, coğrafi şartlara göre yaklaşım sergilemeli, duruma göre çeşitli strateji ve yöntemlerden yararlanmalıdır (Seferoğlu, 2003). Öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları öğrenci gruplarının çeşitliliği, bilişsel düzeylerinin farklılığı dikkate alındığında öğretmenlerin bu konularda desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin yetkinliği artırılarak okullardaki öğretimin niteliği artırılabilir.

Öğretmenler için yapılan hizmet içi eğitimler çeşitli amaçlara yönelik düzenlenmektedir. Bunlar; lisans döneminden kalan öğrenme eksikliklerini gidermek (Gültekin ve diğerleri, 2010), okula yeni başlayan bir öğretmene kurum kültürü kazandırmak ve uyum sağlamasını kolaylaştırmak (Baskan, 2001), mesleki ve teknolojik alandaki yeni gelişmelerden haberdar etmek ve bu bilgi ve becerileri edindirmektir. Ayrıca zaman içerisinde oluşabilecek mesleki tükenmişliğin önüne geçmek için motivasyonu artırıcı eğitimler yapılabilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin bir diğer nedeni de süreç içerisinde değişen öğretmen rolleri ve öğretmene yüklenen yeni görevlerin tanıtımı, iş ve işlem basamaklarının öğretilmesidir. Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenden beklentilerinin karşılanması ve verilen görevlerin tam olarak yerine getirilebilmesi için bu eğitimler yapılabilmektedir.

Belli dönemlerde eğitim felsefesi ve öğretim programları güncellenmektedir. Bu güncellemelerin amacına ulaşması için yeni öğretimsel bakışın öğretmenlere anlatılması gerekir. Bu değişimlerin okullarda hayat bulması ancak öğretmenlerin bunları bilip okullarda uygulaması ile mümkündür. Eğitimde yapılan reformların başarılı olması öğretmenlerin yeni görev ve sorumluluklarını tam olarak öğrenmesi ve buna uygun davranması ile mümkündür (Cherubini ve diğerleri, 2002). Yeniliklerin amacına ulaşması ve uygulamada birlik sağlanması için süreç içerisinde eğitimler yapılmaktadır.

Hizmet içi eğitimlerin birincil amacı öğretim niteliğini artırmak, ikincil amacı öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimini sağlamaktır. Bu eğitimler öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel niteliklerini artırılmasına ve uzman olarak gelişimine imkân verir (Haris, 1989). Dolayısıyla bu eğitimler öğretmenlere mesleki doyum sağlamaktadır. Ayrıca sınıf içi etkileşimi ve okul iklimini olumlu etkilemektedir.

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleğinde gerekliliği açıktır. Öğretmen ihtiyaçlarının çağın gereksinimlerine göre belirlenmesi ve onların öğrenme eksikliklerini gidermek için gerekli adımların atılması önemlidir. Bu ihtiyaçlar

belirlenirken iyi bir planlama ile öğretmenler için teorik bilginin yanında uygulamaya dönük eğitimlerin düzenlenmesi faydalı görülmektedir (Cemaloğlu, Kukul, Üstündağ, Güneş ve Arslangilay, 2018). Bu durumda önemli olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri konuları belirlemektir. Buna yönelik sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Ergin ve diğerleri, 2012; Karadağ, 2015; Serin ve Korkmaz, 2014; Şahin, 2013; Turgut, 2012; Uçar ve diğerleri, 2007), okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Şen, 2011); müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Öztürk ve Öztürk, 2019); coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Babacan ve Özey, 2016); fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri (Gönen ve Kocakaya, 2005); biyoloji öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Öztürk Akar, 2007); çeşitli branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve görüşleri (Cemaloğlu, Kukul, Üstündağ, Güneş, ve Arslangilay, 2018); okul yöneticilerine ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin incelenmesi (Erdem ve Şimşek, 2013); ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi (Baştürk, 2012); araştırılmıştır. Ayrıca hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009); hizmet içi eğitimlerin kurum içi iletişim aracı olarak kullanılması (Gürel, 2009); hizmet içi eğitimlerin teknolojiler yoluyla gerçekleştirilmesi için e-hizmet içi eğitim (Yılmaz ve Düğenci, 2010) çalışmaları yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe öğretmenlerin meslek yaşamlarında ihtiyaç duydukları öğrenme konularının belirlenmesi öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılmasına yönelik işlevsel bir hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin meslek yaşamına girdikten sonra ihtiyaç duydukları eğitimlerin, bilgi ve becerilerini güncellemeleri için öğrenmek istedikleri konuların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür konularındaki eğitim taleplerinin belirlenmesi onların gelişimine yönelik eğitimlerin planlanması açısından önemlidir. Bu belirlemelerden hareketle işlevsel bir hizmet içi öğretim programı oluşturulabilir (O'Sullivan, 2001). Bu durum dikkate alındığında Türkçe öğretmenlerinin görev sürecinde eğitim ihtiyaçlarını inceleyen bir araştırmanın hizmet içi eğitim planlayıcılarına yol gösterici olacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?

Alt Problemler

- Türkçe öğretmenleri hangi hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadır?
- Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları onların cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermekte midir?
- Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları onların hizmet yılına göre bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere nicel araştırma yöntemlerinden tarama çalışmasına göre desenlenmiştir. Tarama çalışmalarında, belirli bir grubun özelliklerine yönelik veriler toplanır. Ulaşılan veriler üzerinden değişkenler arasındaki farklılıklar incelenir (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin ihtiyaçları ortaya konulmuş ve çeşitli değişkenler açısından durum karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırma evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Bolu il merkezindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş, evrenin bütününe ulaşılmaya çalışılmıştır. 108 öğretmene ulaştırılan anket 102 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Eksik veriler nedeniyle 98 Türkçe öğretmeninden elde edilen anket değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	60	61
	Erkek	38	39
Hizmet Yılı	0-5 yıl	13	13
	6-10 yıl	29	30
	11-15 yıl	29	30
	16-20 yıl	20	20
	21-25 yıl	4	4
	26 yıl ve üzeri	3	3

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 60’ı kadın, 38’i erkektir. Mesleki hizmet yılı olarak öğretmenlerin 13’ü 0-5 yıl, 29’u 6-10 yıl, 29’u 11-15 yıl, 20’si 16-20 yıl, 4’ü 21-25 yıl ve 3’ü 26 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Verilerin Toplanması/Süreç

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 2021/13) araştırma 01.02.2021 tarihli 2021/01 toplantısında etik olarak uygun bulunmuştur. Araştırma sürecinde yayın etiğine uyulmuştur.

Veri toplama araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu anket ile öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, hizmet yılı) ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bilgiler toplanmıştır. Anket maddelerinin oluşturulmasında ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır. Bunun sonucunda iki alan uzman tarafından eğitim konuları ile ilgili bir sorudan oluşan anket hazırlanmıştır. Ankette kapsam geçerliğinin sağlanması için öğretmenlerde bulunması gereken temel nitelikler olan alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür belirlenmiştir. Bu temel niteliklerden alan bilgisi ile ilgili 8, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili 12 ve genel kültür ile ilgili 8 eğitim konusu belirlenmiştir. Hazırlanan bu anket 10 öğretmene uygulanarak pilot uygulaması yapılmış, genel kültür ile ilgili 8 eğitim konusu 5’e düşürülmüş ve ankete

son hali verilmiştir. Anket alan bilgisi ile ilgili 8, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili 12 ve genel kültür ile ilgili 5 olmak üzere 25 eğitim konusunu içermiştir. Yapılandırılmış bu anket çalışmasında öğretmenlerin eğitim görmek istedikleri konuları işaretlemesi yoluyla veriler toplanmıştır.

Anket, öğretmenlere ulaşım ve zaman planlaması ile ilgili oluşan ihtiyaçtan dolayı elektronik ortamda ulaştırılmıştır. Anket cevapları Google Forms üzerinde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada 98 öğretmenden toplanan nicel veriler SPSS 23.0. paket programında analiz edilmiştir. Karşılaştırma analizlerinden hangilerinin kullanılacağı verilerin normal dağılımına göre belirlenir. 2 grubun karşılaştırılmasında veriler normal dağılmadığında Mann Whitney U testi; 3 ve üzeri grubun karşılaştırılmasında veriler normal dağılmadığında Kruskal Wallis H testi kullanılır. Bu araştırmada ulaşılan verilerin normal dağılımına bakılmış, verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Normallik dağılım sonuçları Tablo 2 ve Tablo 3’te verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler normal dağılmadığından Mann Whitney U testi; hizmet yılı değişkenine göre elde edilen veriler normal dağılmadığından Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırma analizleri yapılmıştır. İstatistiklerden yararlanılarak tablolar oluşturulmuş ve verilerin istatistiki dağılımları verilmiştir. Böylece öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültüre yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Hangi tür analizlerin yapılacağına karar vermek için öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet yılı verilerinin normallik dağılımı incelenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre normallik dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre normallik dağılımı

Tema	Grup	İstatistik	Sd	p
Alan bilgisi	Kadın	0,282	60	,000
	Erkek	0,61	38	,000
Öğretmenlik meslek bilgisi	Kadın	0,203	60	,000
	Erkek	0,777	38	,000
Genel kültür	Kadın	0,292	60	,000
	Erkek	0,72	38	,000

Not. Sd = Serbestlik derecesi

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları anketinde kadın ve erkek öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür frekansları normallik varsayımını karşılamamıştır ($p < 0,05$). Cinsiyet değişkenine göre temalar arasındaki karşılaştırma analizleri nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hizmet yılı değişkenine göre normallik dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’e göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları anketinde hizmet yılına göre gruplandırılan öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür frekansları normallik varsayımını karşılamamıştır ($p < 0,05$). Hizmet yılı değişkenine göre temaları karşılaştırmak için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Hizmet yılına göre normallik dağılımı

Tema	Grup	İstatistik	Sd	P
Alan bilgisi	0-5 yıl	0,745	13	,002
	6-10 yıl	0,612	29	,000
	11-15 yıl	0,755	29	,000
	16-20 yıl	0,625	20	,000
	21-25 yıl	0,773	4	,620
Öğretmenlik meslek bilgisi	0-5 yıl	0,817	13	,011
	6-10 yıl	0,752	29	,000
	11-15 yıl	0,794	29	,000
	16-20 yıl	0,744	20	,000
	21-25 yıl	0,895	4	,406
	26 yıl ve üzeri	0,750	3	,000
Genel kültür	0-5 yıl	0,761	13	,002
	6-10 yıl	0,646	29	,000
	11-15 yıl	0,726	29	,000
	16-20 yıl	0,612	20	,000
	21-25 yıl	0,729	4	,024
	26 yıl ve üzeri	0,750	3	,000

Not. Sd = Serbestlik derecesi

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları

Tema	Eğitim İçeriği	f	%
Alan bilgisi	1. Etkili iletişim	30	31
	2. Okuma yöntem ve teknikleri	22	22
	3. Hızlı okuma teknikleri	22	22
	4. Yazma yöntem ve teknikleri	20	20
	5. Diksiyon	18	18
	6. Konuşma yöntem ve teknikleri	17	17
	7. Dinleme yöntem ve teknikleri	17	17
	8. Beden dili	16	16
Öğretmenlik meslek bilgisi	9. Dijital içerik üretme araçları	25	26
	10. Öğretim yöntem ve teknikleri	24	24
	11. Soru hazırlama teknikleri	24	24
	12. Eğitimde yeni yaklaşımlar	23	23
	13. Eğitim teknolojileri	22	22
	14. Rehberlik ve psikolojik danışma	17	17
	15. Öğretim materyali hazırlama	15	15
	16. Sınıf yönetimi	12	12
	17. Ölçme ve değerlendirme	11	11
	18. Öğrenme ve öğretme durumları	10	10
	19. Öğrenme psikolojisi	10	10
	20. Öğretim programının felsefesi ve amaçları	6	6
Genel kültür	21. Drama	23	23
	22. Medya okuryazarlığı	12	12
	23. Bilgi okuryazarlığı	12	12
	24. Değerler eğitimi	9	9
	25. Uluslararası sınavlar	7	7

genel kültür olmak üzere 3 ana tema ve 25 alt temada toplanmıştır.

Alan bilgisi

Öğretmenlerin, Türkçe eğitimi alan bilgisi ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 98 öğretmenden 30'u etkili iletişim, 22'si okuma yöntem ve teknikleri, 22'si hızlı okuma teknikleri, 20'si yazma yöntem ve teknikleri, 18'i diksiyon, 17'si konuşma yöntem ve teknikleri, 17'si dinleme yöntem ve teknikleri ve 16'sı beden dili konularında hizmet içi eğitim talep etmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi

Öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 98 öğretmenden 25'i dijital içerik üretme araçları, 24'ü öğretim yöntem ve teknikleri, 24'ü soru hazırlama teknikleri, 23'ü eğitimde yeni yaklaşımlar, 22'si eğitim teknolojileri, 17'si rehberlik ve psikolojik danışma, 15'i öğretim materyali hazırlama, 12'si sınıf yönetimi, 11'i ölçme ve değerlendirme, 10'u öğrenme ve öğretme durumları, 10'u öğrenme psikolojisi ve 6'sı öğretim programının felsefesi ve amaçları konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır.

Genel kültür

Öğretmenlerin, genel kültür ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 98 öğretmenden 23'ü drama, 12'si medya okuryazarlığı ve 12'si bilgi okuryazarlığı, 9'u değerler eğitimi ve 7'si uluslararası sınavlar konularında eğitim görmek istemişlerdir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre nasıl dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre eğitim ihtiyaçları Tablo 5'te sunulmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasındaki farkın anlamlılığı nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış ve sonuçların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere 3 ana tema ve 25 alt temada toplanmıştır.

Alan bilgisi

Araştırmaya katılan 60 kadın öğretmenden 21'i etkili iletişim, 16'sı hızlı okuma teknikleri, 14'ü okuma yöntem ve teknikleri, 14'ü diksiyon, 13'ü yazma yöntem ve teknikleri, 11'i dinleme yöntem ve teknikleri, 11 beden dili ve 10'u konuşma yöntem ve teknikleri konularında hizmet içi eğitim talep etmiştir.

Araştırmaya katılan 38 erkek öğretmenden 9'u etkili iletişim, 8'i okuma yöntem ve teknikleri, 7'si konuşma yöntem ve teknikleri, 7'si yazma yöntem ve teknikleri 6'sı hızlı okuma teknikleri, 6'sı dinleme yöntem ve teknikleri, 5'i beden dili ve 4'ü diksiyon konularında eğitim görmek istemiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi

Araştırmaya katılan 60 kadın öğretmenden 18'i soru hazırlama teknikleri, 17'si eğitimde yeni yaklaşımlar, 15'i dijital içerik üretme araçları, 14'ü eğitim teknolojileri, 14'ü rehberlik ve psikolojik danışma, 13'ü öğretim yöntem ve teknikleri, 9'u öğretim materyali hazırlama, 8'i sınıf yönetimi, 8'i öğrenme ve öğretme durumları, 6'sı ölçme ve değerlendirme, 6'sı öğrenme psikolojisi ve 4'ü öğretim programının felsefesi ve amaçları konularında hizmet içi eğitim talep etmiştir.

Araştırmaya katılan 38 erkek öğretmenden 11'i eğitimde yeni yaklaşımlar, 10'u soru hazırlama teknikleri, 8'i rehberlik ve psikolojik danışma, 6'sı dijital içerik üretme araçları, 6'sı eğitim teknolojileri, 6'sı öğretim materyali hazırlama, 5'i öğrenme ve öğretme durumları, 4'ü öğrenme psikolojisi, 4'ü sınıf yönetimi, 3'ü öğretim yöntem ve teknikleri, 2'si ölçme ve değerlendirme ve 2'si öğretim programının felsefesi ve amaçları konularında eğitime ihtiyaç duymuştur.

Genel kültür

Araştırmaya katılan 60 kadın öğretmenden 17'si drama, 8'i medya okuryazarlığı, 7'si bilgi okuryazarlığı, 7'si uluslararası sınavlar ve 3'ü değerler eğitimi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymuştur.

Araştırmaya katılan 38 erkek öğretmenden 6'sı drama, 6'sı değerler eğitimi 5'i bilgi okuryazarlığı ve 4'ü medya okuryazarlığı konularında eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları

Tema	Eğitim İçeriği	Kadın		Erkek	
		f	%	f	%
Alan bilgisi	1. Etkili iletişim	21	35	9	24
	2. Okuma yöntem ve teknikleri	14	23	8	21
	3. Hızlı okuma teknikleri	16	27	6	16
	4. Yazma yöntem ve teknikleri	13	22	7	18
	5. Diksiyon	14	23	4	11
	6. Konuşma yöntem ve teknikleri	10	17	7	18
	7. Dinleme yöntem ve teknikleri	11	18	6	16
	8. Beden dili	11	18	5	13
Öğretmenlik meslek bilgisi	9. Dijital içerik üretme araçları	15	25	10	26
	10. Öğretim yöntem ve teknikleri	13	22	11	29
	11. Soru hazırlama teknikleri	18	30	6	16
	12. Eğitimde yeni yaklaşımlar	17	28	6	16
	13. Eğitim teknolojileri	14	23	8	21
	14. Rehberlik ve psikolojik danışma	14	23	3	8
	15. Öğretim materyali hazırlama	9	15	6	16
	16. Sınıf yönetimi	8	13	4	11
	17. Ölçme ve değerlendirme	6	10	5	13
	18. Öğrenme ve öğretme durumları	8	13	2	5
	19. Öğrenme psikolojisi	6	10	4	11
	20. Öğretim programının felsefesi ve amaçları	4	7	2	5
Genel kültür	21. Drama	17	28	6	16
	22. Medya okuryazarlığı	8	13	4	11
	23. Bilgi okuryazarlığı	7	12	5	13
	24. Değerler eğitimi	3	5	6	16
	25. Uluslararası sınavlar	7	12	0	0

Tablo 6. Cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim analiz sonuçları

Tema	Grup	N	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamları	U	p
Alan bilgisi	Kadın	60	52,78	3166	943	,124
	Erkek	38	44,33	1684		
	Toplam	98				
Öğretmenlik meslek bilgisi	Kadın	60	52,31	3138	971	,208
	Erkek	38	45,07	1712		
	Toplam	98				
Genel kültür	Kadın	60	50,64	3038	1071	,577
	Erkek	38	47,7	1812		
	Toplam	98				

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Cinsiyete değişkenine göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6'da sunulan sonuçlara göre alan bilgisi (U=943; p=0,124), öğretmenlik meslek bilgisi (U=971; p=0,208) genel kültür (U=1071; p=0,577) boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları mesleki hizmet yılına göre nasıl dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Hizmet yılına göre gruplandırılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasındaki farkın anlamlılığı nonparametrik

testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin hizmet yılına göre eğitim ihtiyaçları Tablo 7'de verilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hizmet yılına göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür 3 ana temada toplanmıştır.

Alan bilgisi

Öğretmenlerin, Türkçe eğitimi alan bilgisi ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. 1-5 yıllık hizmet yılı olan 13 öğretmenden 5'i etkili iletişim, 3'ü okuma yöntem ve teknikleri, 3'ü yazma yöntem ve teknikleri, 2'si konuşma yöntem ve teknikleri, 2'si dinleme yöntem ve teknikleri, 1'i hızlı okuma teknikleri ve 1'i beden dili konularında hizmet içi eğitim talep etmiştir.

Tablo 7. Hizmet yılına göre Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları

Tema	Eğitim İçeriği	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21-25 yıl		26+ yıl	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alan bilgisi	1. Etkili iletişim	5	38	7	24	10	34	6	30	2	50	0	0
	2. Okuma yöntem ve teknikleri	3	23	7	24	8	28	3	15	1	25	0	0
	3. Hızlı okuma teknikleri	1	8	6	21	8	28	7	35	0	0	0	0
	4. Yazma yöntem ve teknikleri	3	23	5	17	8	28	2	10	2	50	0	0
	5. Diksiyon	0	0	4	14	11	38	2	10	1	25	0	0
	6. Konuşma yöntem ve teknikleri	2	15	5	17	8	28	1	5	1	25	0	0
	7. Dinleme yöntem ve teknikleri	2	15	5	17	7	24	2	10	1	25	0	0
	8. Beden dili	1	8	3	10	10	34	2	10	0	0	0	0
Öğretmenlik meslek bilgisi	9. Dijital içerik üretme araçları	1	8	10	34	7	24	5	25	1	25	1	33
	10. Öğretim yöntem ve teknikleri	6	46	9	31	4	14	5	25	0	0	0	0
	11. Soru hazırlama teknikleri	3	23	7	24	9	31	5	25	0	0	0	0
	12. Eğitimde yeni yaklaşımlar	3	23	6	21	7	24	5	25	2	50	0	0
	13. Eğitim teknolojileri	3	23	4	14	8	27	4	20	1	25	2	67
	14. Rehberlik ve psikolojik danışma	1	8	4	14	7	24	3	15	1	25	1	33
	15. Öğretim materyali hazırlama	1	8	6	21	5	17	2	10	0	0	1	33
	16. Sınıf yönetimi	1	8	4	14	4	14	2	10	0	0	1	33
	17. Ölçme ve değerlendirme	1	8	3	10	4	14	3	15	0	0	0	0
	18. Öğrenme ve öğretme durumları	3	23	2	7	3	10	1	5	0	0	1	33
	19. Öğrenme psikolojisi	1	8	5	17	2	7	2	10	0	0	0	0
	20. Öğretim programının felsefesi ve amaçları	1	8	3	10	1	3	1	5	0	0	0	0
Genel kültür	21. Drama	4	31	7	24	7	24	4	20	1	25	0	0
	22. Medya okuryazarlığı	3	23	4	14	3	10	1	5	0	0	1	33
	23. Bilgi okuryazarlığı	4	31	3	10	1	3	3	15	0	0	1	33
	24. Değerler eğitimi	1	8	4	14	2	7	2	10	0	0	0	0
	25. Uluslararası sınavlar	0	0	3	10	2	7	1	5	1	25	0	0

6-10 yıllık hizmet yılı olan 29 öğretmenden 7'si etkili iletişim, 7'si okuma yöntem ve teknikleri, 6'sı hızlı okuma teknikleri, 5'i yazma yöntem ve teknikleri, 5'i konuşma yöntem ve teknikleri, 5'i dinleme yöntem ve teknikleri, 4'ü diksiyon ve 3'ü beden dili alan bilgisi konularında eğitim görmek istemiştir.

11-15 yıllık hizmet yılı olan 29 öğretmenden 11'i diksiyon, 10'u etkili iletişim, 10'u beden dili, 8'i okuma yöntem ve teknikleri, 8'i hızlı okuma teknikleri, 8'i yazma yöntem ve teknikleri, 8'i konuşma yöntem ve teknikleri ve 7'si dinleme yöntem ve teknikleri konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymuştur.

16-20 yıllık hizmet yılı olan 20 öğretmenden 7'si hızlı okuma teknikleri, 6'sı etkili iletişim, 3'ü okuma yöntem ve teknikleri, 2'si yazma yöntem ve teknikleri, 2'si diksiyon, 2'si dinleme yöntem ve teknikleri, 2'si beden dili ve 1'i konuşma yöntem ve teknikleri konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

21-25 yıllık hizmet yılı olan 4 öğretmenden 2'si etkili iletişim, 2'si yazma yöntem ve teknikleri, 1'i okuma yöntem ve teknikleri, 1'i diksiyon, 1'i konuşma yöntem ve teknikleri ve 1'i dinleme yöntem ve teknikleri konularında eğitim talep etmiştir.

26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan 3 öğretmen alan bilgisi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlik meslek bilgisi

Öğretmenlerin, meslek bilgisi ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. 1-5 yıllık hizmet yılı olan 13 öğretmenden 6'sı eğitimde yeni yaklaşımlar, 3'ü dijital içerik üretme araçları, 3'ü eğitim teknolojileri, 3'ü rehberlik ve psikolojik danışma, 3'ü ölçme ve değerlendirme, 1'i öğretim yöntem ve teknikleri, 1'i öğretim materyali hazırlama, 1'i sınıf yönetimi, 1'i öğrenme ve öğretme durumları, 1'i öğrenme psikolojisi, 1'i soru hazırlama teknikleri ve 1'i öğretim programının felsefesi ve amaçları konularında eğitim görmek istemiştir.

6-10 yıllık hizmet yılı olan 29 öğretmenden 10'u soru hazırlama teknikleri, 9'u eğitimde yeni yaklaşımlar, 7'si dijital içerik üretme araçları, 6'sı eğitim teknolojileri, 6'sı öğretim materyali hazırlama, 5'i öğrenme psikolojisi, 4'ü rehberlik ve psikolojik danışma, 4'ü öğretim yöntem ve teknikleri, 4'ü sınıf yönetimi, 3'ü öğrenme ve öğretme durumları, 3'ü öğretim programının felsefesi ve amaçları ve 2'si ölçme ve değerlendirme konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymuştur.

11-15 yıllık hizmet yılı olan 29 öğretmenden 9'u dijital içerik üretme araçları, 8'i rehberlik ve psikolojik danışma, 7'si soru hazırlama teknikleri, 7'si eğitim teknolojileri, 7'si öğretim yöntem ve teknikleri, 5'i öğretim materyali hazırlama, 4'ü eğitimde yeni yaklaşımlar, 4'ü sınıf yönetimi, 4'ü öğrenme ve öğretme durumları, 3'ü ölçme ve değerlendirme, 2'si öğrenme psikolojisi ve 1'i öğretim programının felsefesi ve amaçları konularında hizmet içi eğitime talep etmiştir.

16-20 yıllık hizmet yılı olan 20 öğretmenden 5'i soru hazırlama teknikleri, 5'i eğitimde yeni yaklaşımlar, 5'i dijital içerik üretme araçları, 5'i eğitim teknolojileri, 4'ü rehberlik ve psikolojik danışma, 3'ü öğrenme ve öğretme durumları, 3'ü öğretim yöntem ve teknikleri, 2'si öğretim materyali

hazırlama, 2'si sınıf yönetimi, 2'si öğrenme psikolojisi, 1'i ölçme ve değerlendirme ve 1'i öğretim programının felsefesi ve amaçları öğretmenlik meslek bilgisi konularında eğitim görmek istemiştir.

21-25 yıllık hizmet yılı olan 4 öğretmenden 2'si eğitim teknolojileri, 1'i soru hazırlama teknikleri, 1'i öğretim yöntem ve teknikleri ve 1'i rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenlik meslek bilgisi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan 3 öğretmenden 2'si rehberlik ve psikolojik danışma, 1'i soru hazırlama teknikleri, 1'i öğretim yöntem ve teknikleri, 1'i öğretim materyali hazırlama, 1'i sınıf yönetimi ve 1'i ölçme ve değerlendirme öğretmenlik meslek bilgisi konularında eğitim görmek istemiştir.

Genel kültür

Öğretmenlerin, genel kültür ile ilgili eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. 1-5 yıllık hizmet yılı olan 13 öğretmenden 4'ü drama, 4'ü bilgi okuryazarlığı, 3'ü medya okuryazarlığı ve 1'i değerler eğitimi gibi genel kültür konularında hizmet içi eğitim talep etmiştir.

6-10 yıllık hizmet yılı olan 29 öğretmenden 7'si drama, 4'ü medya okuryazarlığı, 4'ü değerler eğitimi, 3'ü bilgi okuryazarlığı ve 3'ü uluslararası sınavlar gibi genel kültür konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

11-15 yıllık hizmet yılı olan 29 öğretmenden 7'si drama, 3'ü medya okuryazarlığı, 2'si değerler eğitimi, 2'si uluslararası sınavlar, 1'i bilgi okuryazarlığı gibi genel kültür konularında eğitim görmek istedikleri belirlenmiştir.

16-20 yıllık hizmet yılı olan 20 öğretmenden 4'ü drama, 3'ü bilgi okuryazarlığı, 2'si değerler eğitimi, 1'i medya okuryazarlığı ve 1'i uluslararası sınavlar gibi genel kültür konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

21-25 yıllık hizmet yılı olan 4 öğretmenden 1'i drama ve 1'i uluslararası sınavlar gibi genel kültür konularında eğitim görmek istemiştir.

26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan 3 öğretmen 1'i bilgi okuryazarlığı, 1'i de medya okuryazarlığı konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymuşlardır.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hizmet yıllarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8'de öğretmenlerin hizmet yılı gruplarına göre alan bilgisi frekansları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(5)}=6,453$; $p=0,265$). Öğretmenlerin hizmet yılı gruplarına göre öğretmenlik meslek bilgisi frekansları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur ($X^2_{(5)}=2,288$; $p=0,808$). Öğretmenlerin hizmet yılı gruplarına göre genel kültür frekansları karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir ($X^2_{(5)}=1,767$; $p=0,88$).

Tablo 8. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim analiz sonuçları

Tema	Grup	N	Sıra Ortalamaları	sd	x ²	p
Alan bilgisi	0-5 yıl	13	47,12	5	6,453	,265
	6-10 yıl	29	44,43			
	11-15 yıl	29	57,03			
	16-20 yıl	20	49,58			
	21-25 yıl	4	57,38			
	26 yıl ve üzeri	3	25,00			
Öğretmenlik meslek bilgisi	0-5 yıl	13	44,81	5	2,288	,808
	6-10 yıl	29	50,95			
	11-15 yıl	29	53,95			
	16-20 yıl	20	45,08			
	21-25 yıl	4	40,00			
	26 yıl ve üzeri	3	55,00			
Genel kültür	0-5 yıl	13	55,42	5	1,767	,880
	6-10 yıl	29	51,86			
	11-15 yıl	29	47,97			
	16-20 yıl	20	44,75			
	21-25 yıl	4	48,75			
	26 yıl ve üzeri	3	48,20			

Tartışma ve Sonuç

Hizmet içi eğitimler, bir meslek grubundaki bireylere çeşitli bilgi ve beceriler edindirmek için yapılan, planlı ve kurumsal bir süreçtir. Eğitim ve öğretimden sorumlu öğretmenlerin görev süresince öğrenme eksiklerini tamamlamak ve onlara yeni bilgi, beceriler edindirmek oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerden; edindikleri bilgi ve becerileri çevresine aktaran, öğrencilerine uygun bir model olması beklenir. Öğretmenlerin eğitimdeki etki gücü dikkate alındığında onların donanımlı ve nitelikli olması gerekir. Bunun için araştırmada Türkçe öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür temaları altında toplanmıştır. Türkçe alan bilgisi özelinde öğretmenlerin daha çok etkili iletişim eğitimine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ardından okuma, yazma ve konuşma yöntem ve teknikleri konularında eğitim görmek istemişlerdir. Bu konular lisans dönemi Türkçe programında ders olarak yer almaktadır. Yine de öğretmenlerin bu dil becerileri konularında eğitim almak istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin dil becerilerinde kendilerini geliştirmek istemelerinin nedenleri; branşlar arasında yapılan değişimler ile başka branşlardaki öğretmenlerin Türkçe öğretmeni olarak görevlendirilmesi olabilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda branş değiştiren öğretmenlerin alan bilgilerinin ve yöntem/teknik bilgilerinin eksik olduğu, sınıf yönetiminde ve değişen programa uyum sağlamada zorlandıkları belirlenmiştir (Ersözülü ve diğerleri, 2014; Eskiçumalı ve diğerleri, 2014). Belirtilen bu nedenlerden dolayı öğretmenler bu konularda eğitim görmek istedikleri söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin, diksiyon ve beden dili konularında kendilerini geliştirmek istedikleri belirlenmiştir.

Bozkurt ve Kaya (2019)'ya göre Türkçe öğretmenlerinin kendi konuşma becerilerini yeterli bulmadıklarını bulgulamıştır. Özellikle Türkçe öğretmenlerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması gerekir. Türkçe öğretmenlerinin buna yönelik hizmet içi eğitimler istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, meslek bilgisi ile ilgili eğitim ihtiyaçlarına bakıldığında eğitim teknolojilerine yönelik ilgilerinin olduğu belirlenmiştir. COVID-19 salgınıyla birlikte eğitimin dijital ortam üzerinden gerçekleşmesi (Bozkurt, 2020; Sözen, 2020) ve eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması (Turgut, 2012) bu konulara ilgiyi artırmıştır. Dijital yetkinlikleri gelişmiş bir öğretmenin dersi daha iyi organize edebileceği ve yeni kuşak dijital neslin doğasına uygun öğretim faaliyetlerini planlayabileceği söylenebilir (Dilekçi, 2021). Yine öğretmenlerin eğitimdeki yeni yaklaşımlardan haberdar olmak istedikleri belirlenmiştir. Uçar ve diğerleri (2007) de araştırmalarında öğretmenlerin öğretimdeki yeni yaklaşımlarla ilgili eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyali hazırlama, öğrenme ve öğretme durumları, öğrenme psikolojisi, öğretim programları, sınıf yönetimi, rehberlik ve psikolojik danışma konularında eğitim görmek istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca MEB'in yeni nesil soru, beceri temelli sorularla liselere geçiş sınavlarını yapmayı hedeflediği son dönemlerde öğretmenler bu yeni duruma uyum sağlamak için ölçme ve değerlendirme, soru hazırlama teknikleri konularında eğitim görmek istemektedir. Bu araştırmadaki sonuçlara benzer Uçar ve diğerleri (2007) de araştırmalarında öğretmenlerin öğretim yöntem teknikleri ve öğretim programları ile ilgili eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2013) de öğretmenlerin ara sıra meslek bilgisi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve

teknik bilgisine sahip olmaları Türkçe dersinin etkili bir şekilde öğretimini destekleyecektir.

Öğretmenlerin, son dönemde gündem olan drama, değerler eğitimi ve uluslararası sınavlar gibi genel kültür konularına ilgi duyduğu; medya ve bilgi okuryazarlığı konularını öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Bu bulgu ile öğretmenlerin gündemi takip ettikleri ve bu genel kültür konularında gelişmek istedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre alan bilgisi hizmet içi eğitim ihtiyaçları değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenler etkili iletişim, hızlı okuma teknikleri, diksiyon, okuma, yazma, dinleme, konuşma yöntem ve teknikleri konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Özellikle dört dil becerilerinin öğretimi üzerine kurgulanmış Türkçe dersinin etkili öğretimi için sözlü ve yazılı anlatımın kuramsal bilgilerine sahip olmak gerekir.

Kadın ve erkek öğretmenlerin dijital içerik üretme araçları ve eğitim teknolojileri konularındaki eğitimlere ilgilerinin olduğu belirlenmiştir. Bu ilginin temelinde COVID-19 salgınıyla birlikte eğitimin dijital aygıt ve uygulamalar üzerinde gerçekleşmesi (Bozkurt, 2020; Sözen, 2020) ve son dönemde eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması (Turgut, 2012) olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin 21. yüzyılda dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir. Kadınların en çok soru hazırlama teknikleri, erkeklerin ise en çok öğretim yöntem ve teknikleri konularında kendilerini geliştirmek istedikleri belirlenmiştir.

Genel kültür özelinde değerlendirildiğinde kadın ve erkek öğretmenler drama eğitimine; ardından erkekler değerler eğitimine, kadınlar uluslararası sınav konularına ilgi duymaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetten bağımsız olarak bilgi ve medya okuryazarlıkları konularına ilgilerinin az olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre analiz edildiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgulanmıştır (Şahin, 2013; Uçar ve diğerleri, 2007).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görev süresine göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları alan bilgisine göre değerlendirildiğinde 1-26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan bütün öğretmenler etkili iletişim konusunda eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. İletişimin öğretmenliğin temeli olduğu düşünüldüğünde bu oldukça önemlidir. Ardından 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenler okuma ve yazma yöntem ve teknikleri, 6-10 yıl hizmet yılı olan öğretmenler okuma yöntem ve teknikleri, 11-15 yıl hizmet yılı olan öğretmenler diksiyon ve beden dili, 16-20 yıl hizmet yılı olan öğretmenler hızlı okuma teknikleri ve 21-25 yıl hizmet yılı olan öğretmenler yazma yöntem ve teknikleri konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Burada en dikkat çekici bulgu 26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin Türkçe alan bilgisine ilgili herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını düşünmesidir. Oysa lisans dönemlerinde dil beceri derslerinin programda ağırlığının az olduğu dikkate alındığında; yeni bilgilerin ortaya çıkması, eski bilgilerin yerini güncel bilgiye bıraktığını düşündüğümüzde hizmet yılı yüksek öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaç duymaları gerektiği söylenebilir. Hizmet içi eğitimlerin genellikle isteğe bağlı olarak gerçekleştiği düşünüldüğünde hizmet yılı yüksek

öğretmenlerin bu konuda isteksiz oldukları anlaşılmaktadır. Bu isteksizliğin nedeni olarak öğretmenlerin hizmet yılına bağlı olarak artan mesleki tükenmişlikleri gösterilebilir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinde tükenmişlik artmaktadır (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Gündüz, 2004; Tuğrul ve Çelik, 2002). Öğretmenlerin hizmet yılına bağlı olarak artan mesleki tükenmişlikleri ve hizmet içi eğitimlere katılmadaki isteksizlikleri aşılması gereken engeller arasında olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görev süresine göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları öğretmenlik meslek bilgisine göre değerlendirildiğinde 1-5 yıl hizmet yılı olan öğretmenler eğitimde yeni yaklaşımlar, 6-10 yıl hizmet yılı olan öğretmenler soru hazırlama teknikleri, 11-15 yıl hizmet yılı olan öğretmenler dijital içerik üretme araçları, 16-20 yıl hizmet yılı olan öğretmenler soru hazırlama teknikleri, 21-25 yıl hizmet yılı olan öğretmenler eğitim teknolojileri, 26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler rehberlik ve psikolojik danışma konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca 26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin yeni öğrenci kuşağına yaklaşım konusunda zorlandıkları buna bağlı olarak öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma konularında eğitim istemişlerdir. Hizmet yılı arttıkça dijital becerilerin azaldığı (Aksoy ve diğerleri, 2021) ve buna bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojileri konularındaki eğitimlere talebin arttığı anlaşılmaktadır. Hizmet yılı az olan öğretmenler sınıf yönetimi eğitimlerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bu bulgu Uçar ve diğerlerinin (2007) araştırmalarındaki bulgu ile benzerlik göstermiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görev süresine göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları değerlendirildiğinde çok azı genel kültür eğitimlerine ihtiyaç duymaktadır. 1-20 yıl hizmet yılı olan öğretmenler drama, 21-25 yıl hizmet yılı olan öğretmenler drama ve uluslararası sınavlar konusunda eğitim ihtiyacını belirtmişlerdir. 26 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenler bilgi ve medya okuryazarlığı konularında hizmet içi eğitim talep etmişlerdir. Hizmet yılı az olan öğretmenlerin genel kültür eğitimleriyle ilgili oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu 10-15 yıl çalışan öğretmenlerin genel kültür alanında diğer kıdem gruplarına göre daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları bulgusuyla kısmen benzeşmektedir (Şahin, 2013). Deneyime bağlı olarak kültürel birikimin olduğu düşünüldüğünde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere genel kültür konularında hizmet içi eğitim olanağı sunulabilir.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları onların hizmet yılına göre analiz edildiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuca benzer olarak Uçar ve diğerleri (2007) de sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hizmet yıllarına göre anlamlı bir fark olmadığını bulgulamışlardır. Şahin (2013) farklı kıdem gruplarındaki sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi ve meslek bilgisine yönelik konularda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamıştır. Ancak bu çalışma sonucundan farklı olarak 10-15 yıl çalışan öğretmenlerin genel kültür alanında diğer kıdem gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Serin ve Korkmaz (2014), araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları onların hizmet yılına göre analiz edildiğinde 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki deneyime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır.

Yapılan araştırmalarda bazı öğretmenler talep ettikleri eğitimlere sınırlı kontenjandan dolayı katılamazken; bazı öğretmenlerin de bu eğitimlere zorunlu olarak katıldıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler bu eğitimlerin mesleki getirisinin olmamasından yakınmaktadır (Öztürk Akar, 2007). Susar Kırmızı (2000) araştırmasında Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarını hem nicelik ve hem de nitelik bakımında yetersiz görmektedir. Bunlar dikkate alınarak öğretmen beklentilerine göre eğitimlerin şekillendirilmesinde fayda vardır. Ayrıca zorunluluk söz konusu olduğunda öğretmenler açısından eğitimler verimsiz olabilmektedir.

Genel olarak öğretmenler hizmet içi eğitimlerin verimli olmadığına yönelik kanaate sahiptir. (Epeçan ve Erzen, 2008; Gül ve Aslan, 2009; Uçar ve İpek, 2006; Karadağ, 2015; Karasolak ve diğerleri, 2013). Ayrıca öğretmenlere göre hizmet içi eğitimler yetersizdir (Şen, 2011). Bu bulgular dikkate alındığında bu olumsuz tutumun altındaki nedenler araştırılmalıdır. Bu olumsuz tutumun değiştirilmesi için yeni yöntemlerle eğitimlerin kurgulanması gerekebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerine yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Hizmet içi eğitimlerin niceliği ve niteliği artırılabilir.
- Hizmet içi eğitim programları öğretmen isteklerine göre oluşturulabilir.
- Belli aralıklarla öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenebilir ve bunlardan hareketle hizmet içi eğitimlerde verilecek dersler planlanabilir.
- Türkçe öğretmenlerine oryantasyon, tamamlama, geliştirme ve özel alan eğitimleri planlanabilir.
- Türkçe derslerinde görevlendirilen öğretmenlere branşın ihtiyaçlarına yönelik eğitimler verilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda (Protokol No. 2021/13) 01.02.2021 tarihli 2021/01 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazar bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını bildirmektedir.

Kaynaklar

- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894. <https://doi.org/10.18094/josc.871290>
- Azar, A. ve Çepni S. (1999). Yeni öğretmenlerin iş basında gelişimini destekleyen modelleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 39-45.
- Babacan, Ş. ve Özey, R. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 1-24. <https://doi.org/10.14781/mcd.17180>
- Baskan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algı ve beklentileri (Denizli ili örneği)*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 96-107.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde toplam kalite yönetimi açısından öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve programlarına bir yaklaşım. *Millî Eğitim*, 140, 35-38.
- Budak, Y. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve etkili okulun gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin önemi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 251, 35-38.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Arslangilay, A. S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 399-420.
- Cherubini, G., Zambelli, F. ve Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00069-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00069-5)
- Dilekçi, A. (2021). *21. yüzyıl becerilerine göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Epeçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202. <https://doi.org/10.24315/tred.580427>
- Erdem, A. R. ve Şimşek S. (2013). Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin İrdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ersöz, Z. N., Maviş, F. Ö., Özel, Ö. ve Kürşadoğlu, A. E. (2014). Alan Değişikliği Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Geçtikleri Alanla İlgili Uyum Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Politika Analizi*, 3(1), 8-23.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Erdoğan, D. G. ve Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 0-2.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gül, T. ve Aslan, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin küreselleşme, toplumsal gelişme ve hizmet içi eğitim

- programlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 881-894.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim-öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürel T. (2009). Hizmet içi eğitimlerin kurum içi iletişim aracı olarak kullanımına yönelik bir öneri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 19-34.
- Harris, B. (1989). *In-service education for staff development*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- IBM Corp. (2015). *IBM SPSS statistics for windows, version 23.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/uefd.16380134>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 997-1010.
- Kaya, Ö. ve Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Yeterliklerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 670-691.
- MEB, (1988). *Hizmet içi eğitim, kuruluş, gelişme, faaliyetler 1960-1987*. Ankara: MEB Yayınları.
- O'Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: an effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *International Journal of Educational Development*, 21, 93-117. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00026-2](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00026-2)
- Öztürk Akar E., (2007). Biyoloji öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32, (143), 68-79.
- Öztürk, G. ve Öztürk, Ö. (2019). Müzik Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları (Tokat İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1921-1934. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3001>
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar, *Millî Eğitim Dergisi*. 145 (1), 25-27.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Seferoğlu, S. S. (2003). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Sivas.
- Selimoğlu, E. ve Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5,(1). 1-12.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma* (Uşak ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Sözen, N. (2020). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Susar Kırmızı, F. (2000). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Tuğrul, B ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 12.
- Turgut S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Uçar, A., Başar, M. A. ve Hamarat S. (2007). Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ Bahar*, 140, 103-127.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, III (I), 34-53.
- Variş, F. (1973). *Cumhuriyetin 50. yılında Türkiye'de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz H. ve Düğenci, M. (2010, Şubat). *Hizmet İçi Eğitime Farklı Bir Yaklaşım: E-Hizmet İçi Eğitim*. XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Extended Summary

Introduction

Education is a continuous process for all occupations and at all ages. Education is a lifelong process that helps people acquire new knowledge and develop skills. Teachers interested in achieving teaching goals should first have adequate knowledge because they are the guides of education. Undergraduate students (preservice teachers) receive training in field knowledge, professional knowledge, and general knowledge and put that knowledge into practice in professional life. However, teachers sometimes have difficulty keeping up with new developments in technology and education (Şahin, 2013). Teachers should constantly update themselves in the face of developments in education in the 21st century.

Advances in science and technology have paved the way for in-service training tailored to teachers. In-service training has three goals targeting public or private staff: (1) increasing work efficiency, (2) helping them update their knowledge and skills, and (3) encouraging them to adapt to changes (MoNE, 1988). According to Budak (1999), in-service training for teachers aims to help them acquire the knowledge and develop the skills necessary to provide effective teaching and attain educational goals.

In-service training for teachers has various goals: filling in the gaps of their knowledge they were supposed to acquire during their undergraduate years (Gültekin et al., 2010), helping new teachers internalize institutional culture and adapt to the new setting (Baskan, 2001), informing them of new developments in technology and their fields of expertise, and providing motivational activities to prevent burnout.

In-service training for teachers also aims to keep them updated about the changing roles and job requirements and teach them job and process steps. Teachers in Turkey are provided with such training so that they live up to the expectations of the Ministry of National Education and practice their job as effectively as possible.

Teachers need in-service training. What is important at this point is to determine what teachers know and do not know. To promote professional development, we should identify the gaps in teachers' knowledge and design in-service teaching programs accordingly. Therefore, this study focused on Turkish teachers' needs for in-service training.

Method

This study adopted a quantitative survey design to determine Turkish teachers' needs for in-service training. Researchers adopt survey models to collect data on the characteristics of specific groups and then examine the data for differences among variables (Karasar, 2012). This study identified Turkish teachers' needs for in-service training and investigated the situation based on different variables. The study population consisted of all Turkish teachers working at middle schools in Bolu/Turkey in the 2020-2021 academic year. We did not perform any sampling because we aimed to reach the whole population. We sent the survey to 108 teachers. One hundred and two teachers filled it out. We excluded four surveys due to missing data. Therefore, the sample consisted of 98 teachers. The researcher developed the survey. It consisted of items on demographic characteristics

(gender, work experience, etc.) and needs for in-service training. The data were collected online (Google Forms) for accessibility and time concerns. Quantitative data collected from 98 teachers in the study were analyzed using descriptive and comparative statistics. Thus, in-service training needs of teachers for field knowledge, teaching profession knowledge and general culture were tried to be determined.

Findings, Discussion and Results

Participants' needs for in-service training were grouped under three themes: field knowledge, professional knowledge, and general knowledge. As for field knowledge, participants needed training in effective communication skills the most, followed by reading, writing, and speaking methods and techniques. Participants stated that they had gaps in their knowledge of those topics, although the undergraduate Turkish curriculum addressed them.

It is understood that Turkish teachers want to improve themselves in diction and body language. Teachers demanded in-service training for this purpose.

As for professional knowledge, participants were interested in education technologies. This is probably because education has shifted to digital platforms since the COVID-19 pandemic began.

Overall, participants with more work experience were not interested in in-service training, which may be due to professional burnout that comes with age. Therefore, we should seek alternative ways to encourage them to improve themselves. Moreover, participants with more than 25 years of work experience needed guidance and psychological counseling because they had difficulty connecting and communicating with younger teachers.

Author Contribution Rate

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Bolu Abant İzzet Baysal University (Ethics Committee's Decision Date: 01.02.2021, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2021/13).

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Sorunlarının Çözümünde Eğitim İçerikli Filmlere İlişkin Görüşleri

Opinions of Social Studies Teachers on Educational Films in Solving Classroom Problems

Nalan Altay¹ 

¹ Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye, nalankoglu@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

25.06.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

08.11.2021

**Sorumlu Yazar*

nalankoglu@gmail.com

Öz: Bu çalışma eğitim içerikli filmlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarına etkisini ortaya koymak için yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış; durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmada katılımcı grup sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklı sınıf içi sorunların çözümünde eğitim içerikli filmlerden en az birini izleyen sosyal bilgiler öğretmenleridir. Bu amaçla İzmir ilindeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan dokuz öğretmenin tamamının “Özgürlük Yazarları” filmini izlediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle yapılandırılmış görüşme formu bu filme göre düzenlenerek veri toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İzlenen filmin, öğrencilerin gelişimini destekleyen bir yaklaşım geliştirme ve öğrenciyle iletişim kurma boyutunda öğretmenlik mesleğine katkı sağladığı görülmüştür. Sınıf içi sorunların çözümünde film, değer ve beceri öğretimi alanında öğretmenleri motive etmiştir. Ayrıca filmi izleyen öğretmenler öğrencilerin dezavantajlarının göz önüne alınarak eğitim sürecinin yapılandırılma konusunda da filminden etkilenmiştir. Filmin akılda kalıcı sahnelerinin içeriği ise öğrenciyi kazanma ve öğretmen niteliklerine ilişkin sahnelerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen görüşleri, eğitim içerikli filmler, dezavantajlı öğrenciler, özgürlük yazarları

Abstract: This study was conducted to reveal the effect of educational films on social studies teachers' classroom practices. Qualitative research method was used in the study; designed as a case study. In the research, the participant group was social studies teachers who watched at least one of the educational films about solving in-class problems arising from socio-economic differences. For this purpose, data were collected from social studies teachers working in secondary schools in İzmir. During the data collection process, it was revealed that all of the nine teachers participating in the research watched the movie "Freedom Writers". For this reason, the semi-structured interview form was arranged according to this film and data were collected. The collected data were analyzed by content analysis method. It has been seen that the watched movie contributes to the teaching profession in terms of developing an approach that supports the development of students and communication with students. In solving classroom problems, the film motivated teachers in the field of value and skill teaching. In addition, the teachers who watched the movie were also influenced by the movie in terms of structuring the education process by considering the disadvantages of the students. The content of the catchy scenes of the movie is the scenes related to acquiring students and teacher qualifications.

Keywords: Social studies, teacher opinions, educational films, disadvantaged students, freedom writers

Altay, N. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi sorunlarının çözümünde eğitim içerikli filmlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 198-207. <https://doi.org/10.17556/erziefd.952485>

Giriş

Ülkemiz kentlerinde yoğun iç göç, kentli bireyler arasında ekonomik farklılıkların derinleşmesinin temel nedenlerinden birini oluşturmuştur. Son yıllarda özellikle Afganistan, İran, Irak ve Suriye gibi ülkelerde yaşanan çatışmalar nedeniyle sığınmacı göçüne de maruz kalan ülkemizde, özellikle kentler farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıların bir arada yaşadığı yerleşimler haline almıştır. Kente göç edenler iş bulma, barınma, kentliler tarafından kabul görme, ötekileştirilme gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır (Şahnagil & Güler, 2019). Kente göç edenler için kentsel yaşama uyum ve farklı sosyo-kültürel gruplarla bir arada yaşayabilme süreci kentleşme açısından önemli bir durumdur. Kimi zaman bu süreç kente uyumsuzluk, çatışma ve kültürler arasında iletişim kopukluklarını doğurmuştur (Akıncı, Nergiz, & Gedik, 2015). Günümüz şehirleri, sosyal düzensizlik, dışlanma, damgalanma ve kentsel yoksulluk üzerine inşa edilen hiyerarşik sosyal yapısı, bu yapıya dayalı siyasi ve kültürel kalıpları ile sosyal eşitsizliğin yeni mekânları haline gelmiştir (Aytaç, 2016). Bu eşitsizlikler

eğitim-öğretim faaliyetleri açısından da yeni sorunları doğurmuştur.

Bir birey, fiziksel yapı, cinsiyet, yetenek, ruhsal yapı, gelişim yönleri, motivasyon, tutum ve algı, sosyal ve kültürel yönler gibi özellikleri ile diğerlerinden ayırt edilir. (Akpan, Essien & Okure, 2013). Kentlerimize yoğun göç, eğitim öğretim sürecinde dikkate alınması gereken bu bireysel farklılıklara sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıkları da eklemiştir. Yapılan çalışma yoğun göçe maruz kalmış ve dolayısıyla sosyo-ekonomik yapı farklılığının derin bir şekilde hissedildiği büyükşehirlerimizden biri olan İzmir'deki devlet okullarında gerçekleştirilmiştir.

Balkar (2008), sınıf içi öğrenci ilişkilerini en fazla etkileyen unsurun farklı sosyo-ekonomik özelliklerden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Erkan (2011) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere göre yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. UNESCO (2016) öğrencilerin sahip oldukları sosyal-ekonomik ve kültürel farklılıkların bazen bir dezavantaj oluşturduğunu vurgulamıştır. Yaşlarına uygun olmayan ve risk içeren bir

yaşam süren çocuklar dezavantajlı çocuklar olarak adlandırılır (Uçuş, 2016). Dezavantajlı çocukların ekonomik, manevi ve duygusal olarak yoksunluk yaşadıkları söylenebilir. Bu kesim mekânsal, sosyal veya kültürel ayrımcılık nedeniyle dışlanmaya maruz kalabilmektedir (Adaman & Keyder, 2005). Diğer yandan dezavantajlı öğrencilerin yeterli akademik gelişme ve başarı gösteremedikleri ve okul gibi sosyal alanlarda kişisel gelişim ve güven sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Özbaş, 2018). Çocuğun duygusal ve zihinsel gelişiminde ailenin yetersiz kalması durumunda okul bu eksikliği giderebilecek önemli bir kurum olarak karşımıza çıkar. Ancak okulun öğrenciyi toplumsallaştırma işlevini yerine getirememesi de bu öğrencilerin sorunlarını daha aşılabilir hale getirmektedir. Örneğin, hırsızlık, okuldan kaçma gibi olumsuz davranışlar daha da derinleşebilmektedir (Kazu, 2018). Öte yandan sosyo-ekonomik yetersizliği olan ailelerde büyüyen çocukların genel olarak akademik başarılarının da düşük olduğu gözlenmiştir (Şirin, 2005). Yine göç yaşamış sosyo-ekonomik profili düşük öğrencilerle yapılan bir çalışmada bu öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edilmeme ve dışlanma gibi sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada bu öğrencilerin diğer öğrencilerle kavga etme, küfretme gibi olumsuz davranışlar sergilendiği de ortaya konmuştur (Bozan & Kaştan, 2018). Göç etmiş ailelerin çocukları ile yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı da ortaya konmuştur (Uluocak, 2009). Küçükali ve Özdemir (2018) tarafından yapılan çalışmada ise göç etmiş ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının yeterince eğitim alamadıkları; bu öğrencilerin keyifli ve neşeli bir eğitim ortamına ihtiyaç duyduğu ifade edilmiştir.

Sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar pek çok sinema filmine konu olmuştur. Ancak okullarda sosyo-ekonomik eşitsizliklerin yol açtığı sorunları konu edinen eğitim içerikli filmlerin de olduğu bilinmektedir. Filmler bir eğlence aracı olsalar da kültür ve ideoloji yaymak gibi işlevleri de vardır. Filmler ürettikleri toplumun şartlarından bağımsız olarak düşünülemezler; dolayısıyla o toplumun yapısını yansıtırlar (Sevinç, 2014). Filmler aracılığı ile aktarılmak istenen düşünce, oyuncularla, senaryoyla, söylemlerle, görüntü ve seslerle beyaz perdeye taşınır. İzleyicilerin kendinden, kültürlerinden, inanış ve yaşamışlıklarından kesitler bulduğu filmlerden etkilenmemesi mümkün değildir (Gündüz & Altınbaş, 2018). Filmler geniş kitlelere hitap etme, gerçekleri kurgusallaştırarak sunma, olayların farklı boyutlarını yansıtmaya, akılda kalıcılığı kolaylaştırma ve seyirciyi güdüleme gibi özelliklerinden dolayı önemli etkileşim araçlarından biridir (Tofur, 2018). Eğitim içerikli filmler ise eğitim sistemini, onun sorunlarını, bu sorunların arkasında yatan nedenleri yansıtmaktadır.

Alanyazında filmlerin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımının sonuçlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde Türk sinemasının 1965-2007 yılları arasında okul yöneticilerini tasvirini içeren 23 filmin analiz edildiği Gündüz ve Altınbaş (2018)'a ait çalışma dikkati çekmektedir. Bu araştırma sonucunda Türk sinemasında okul yöneticilerinin olumsuz özelliklerle tasvir edildiği ortaya konmuştur. Kezer ve Çetiner (2019) Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere önerilen eğitim içerikli filmlerin ölçme değerlendirme öğelerini incelemiştir. Ünal (2020) ise eğitim içerikli filmleri içerdiği değerler açısından incelemiştir. Bu filmlerde sevgi, yardımseverlik, saygı, dayanışma ve

çalışkanlık değerlerinin sıklıkla işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. İmİK –Tanyıldızı ve Karabulut (2018) okul öncesi öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin televizyon programlarına yönelik tercihlerini incelemiştir. Berber, Anılan, Odabaş ve Alkan (2019) fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimde çizgi filmlerin kullanılmasına yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adayları çizgi filmlerin uygun konu, karakter ve davranışları içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Öztaş, Anıl ve Kılıç (2013) tarihi diziler ve filmlerin tarih bilimine yönelik ilgiyi artırdığını ortaya koymuş; Oruç ve Sarıbudak (2015) ise eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarında kullanımının olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Tanase (2013) ABD’de bir üniversitede Sınıf Yönetimi dersinde Özgürlük Yazarları filmi izleyen 71 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada filmde tanık oldukları bazı stratejileri belirleyip bunların öğrencilerine sağlayacağı faydaları ortaya koyan bir çalışması mevcuttur.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın tavsiye ettiği eğitim içerikli filmler listesinde yer alan "Kalk ve Diren", "Sınıf", "Tepetaklak Nelson" ve "Özgürlük Yazarları" gibi filmleri okullarda sosyo ekonomik ve kültürel farklılıkları konu edinmektedir. Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümünde eğitim içerikli filmlere ilişkin görüşleri nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problem çerçevesinde oluşturulan alt problemler şunlardır:

1. Eğitim içerikli filmler sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yaklaşımlarını nasıl etkilemiştir?
2. Eğitim içerikli filmler sınıf içi sorunların çözümünde sosyal bilgiler öğretmenlerini nasıl etkilemiştir?
3. Eğitim içerikli filmlerin sosyal bilgiler öğretmenlerini etkileyen sahnelerinin içerikleri nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, güvenilirlik ve geçerlik, veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın deseni, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması betimsel bir araştırma yöntemidir ve görece az sayıda öğretmenle eğitim içerikli bir film hakkında ayrıntılı bilgi edilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacı belli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçları ile derinlemesine inceleyerek, durumları ve duruma bağlı temaları ortaya koyar (Creswell, 2007).

İçinde bulunduğumuz süreçte yoğun göçe maruz kalmış kentlerimizde farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip öğrencilerin farklı bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim gösterdikleri ve bu süreçte de çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Öğrencilerin sosyalleşmesinde etkili bir ders olduğu düşünülen sosyal bilgiler dersi kapsamında sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sınıf için sorunların çözümünde eğitim içerikli filmlerin rolü ortaya konmaya çalışılmıştır. Başka bir deyişle çalışmada durum sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümünde eğitim içerikli filmler hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilindeki devlet okullarında görev yapan 9 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacı Covid-19 salgını nedeniyle katılımcılara telefon aracılığı ile ulaşmıştır. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara Ö.1, Ö.2, Ö.3 Ö.9 şeklinde temsiller verilmiştir.

Verilerin Toplanması/Süreç

Veri toplama süreci öncesi öncesinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulu tarafından 19/03/2021 tarih 2021/04 sayılı etik kurul kararı ve İzmir Valiliği İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü E-12218877-601,01,02-24956302 sayılı araştırma izni alınmıştır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aşamasında sırasıyla şu aşamalar uygulanmıştır.

- Araştırmaya konu olan filmler Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere önerdiği (MEB, 2018) ve teması sınıflarda sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar olan filmler belirlendi. Bu filmler "Kalk ve Diren", "Sınıf", "Tepetaklak Nelson" ve "Özgürlük Yazarları" dır. Bunlar, daha önce araştırmacı tarafından izlenen filmlerdir. Filmler, Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim programları, alanyazın ve bir uzman akademisyen görüşü alınarak belirlenmiştir.
- Araştırmacı, İzmir'de devlet okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmına e-posta ve telefon yoluyla ulaşmıştır. 9 öğretmen bu filmlerden en az birini izlediklerini ve araştırmaya katılabileceklerini belirterek geri dönüş yapmışlardır. Katılımcıların sekizi yalnızca Özgürlük Yazarları filmini izlemiş; biri ise hem Özgürlük Yazarları ve hem de Sınıf filmlerini izlediklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönlendirilmiştir. Hem açık uçlu hem de açık uçlu olmayan soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türlerinin bir karışımıdır (Merriam, 2009). Görüşme soruları oluşturulurken alanyazından yararlanılmıştır. Sorular eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenlerin görüşü alınarak düzenlenmiş; iki sosyal bilgiler öğretmenine yöneltilmiştir. Daha sonra soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğunu sağlamak için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı "Özgürlük Yazarları" filmini izlediği için görüşme soruları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

- "Özgürlük Yazarları" filmi öğretmenlik mesleğine yaklaşımınıza etkisi nasıl oldu?
- "Özgürlük Yazarları" filmi sınıf içi sorunların çözümünde sizi nasıl etkiledi?

- "Özgürlük Yazarları" filminin sizi etkileyen sahneleri hangileridir?

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metindeki belirli kelime veya kavramların varlığını, anlamını ve ilişkilerini analiz eden bir yöntemdir. Böylece metnin verdiği mesajla ilgili çıkarımlar yapılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). İçerik analizinin amacı, benzer verileri kavramsallaştırmak, benzer kavramları bir kategori altında toplamak ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenilirlik

Bu çalışmada, veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak için alanda çalışan uzmanlardan görüş alınmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlere birer temsil verilmiştir (Ö.1, Ö.2, Ö.9) Daha sonra veriler araştırmacı tarafından birçok kez okunmuş ve bunlar kavramsal hale getirilmiştir. Bu şekilde elde edilen kodlar kategorilere ayrılarak sınıflandırılmıştır. Her bir kategori daha önce belirlenen tema başlıkları altında verilmiştir. Böylece çalışmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmada nitel veriler sayısallaştırılmıştır. Temalar, kategoriler ve kategorilere ait kodlar frekans değerleri ile birlikte şekiller üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca her bir koda ilişkin kullanılan temsil de şekiller üzerinde belirtilmiştir. Öğretmen görüşmelerinden toplanan veriler doğrudan alıntılar kullanılarak güvenilirlik artırılmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı olarak anlatılmış ve araştırmacı araştırmanın her aşamasında etkili olmuştur.

Bulgular

Nitel veri analizi sonucunda okullardaki sosyo-ekonomik ve kültürel yapı farklılıklarını konu edinen eğitim içerikli filmlere ilişkin öğretmen görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bunlar öğretmenlik mesleğine yaklaşıma etkisi, sınıftaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları en aza indirmeye katkısı ve filmlerin öğretmenleri etkileyen sahneleridir.

Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yapı Farklılıklarını Konu Edinen Eğitim İçerikli Filmlerin Öğretmenlik Mesleğine Yaklaşıma Etkisi

Tüm katılımcılar izledikleri eğitim içerikli filmin öğretmenlik mesleğine yaklaşımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu olumlu etkilere ilişkin iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar öğrenciye yaklaşım ve iletişimdir. Öğrenciye yaklaşım kategorisinde öğrenciyi önce "birey" olarak kabul etme, her öğrencinin öğrenebileceğini savunma, öğretmenin sınıfa rol-model olması yer almaktadır. Filmlerin öğrencilerle olumlu iletişim kurmaya etkisi hakkında iki kod ortaya çıkmıştır. Bunlar etkili iletişim yöntemlerini kullanma ve meslektaşları ile iş birliği yapmadır. Filmlerin öğretmenlik mesleğine yaklaşıma etkisi teması altındaki öğretmen görüşleri şunlardır:

Tablo 1: Araştırmada elde edilen ana tema, alt tema ve kodların dağılımı

Tema	Kategori (Alt Tema)	Kod	n
Öğretmenlik Mesleğine Etkisi	Öğrenciye yaklaşım	Her öğrenciye birey olarak görmek (Ö.1 Ö.2, Ö.3, Ö.5, Ö.7)	8
		Her öğrencinin öğrenebileceğini savunma (Ö.4, Ö.8)	
	İletişim	Öğretmenin rol model olması (Ö.3)	6
		Etkili iletişim yöntemlerini kullanma (Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.6, Ö.9)	
Sınıf İçi Sorunların Çözümüne Etkisi	Değer ve beceri eğitimini ön plana çıkarma	Meslektaşları ile iş birliği yapma (Ö.5)	12
		Empati (Ö.1, Ö.2, Ö.4, Ö.7, Ö.8)	
	Dezavantajı göz önüne alma	Sevgi-saygı (Ö.3, Ö.4, Ö.7)	7
		Farklılıkları kabul (Ö.2, Ö.6)	
Etkileyici Sahnelerin İçeriği	Öğrenciyi kazanma	Önyargılı olmama (Ö.1, Ö.8)	6
		Bireysel farklılıkları önemseme (Ö.1, Ö.2, Ö.3, Ö.4, Ö.7, Ö.8)	
	Öğretmen nitelikleri	Derse yönelik olumlu tutum geliştirme (Ö.1, Ö.6, Ö.8, Ö.9)	3
		Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesi (Ö.7)	
		Farkındalık kazandırma (Ö.2)	
		Ön yargı taşımama (Ö.3, Ö.5)	
		Kararlılık (Ö.4)	

“Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilere yaklaşım konusunda öğretmenlerin bir kez daha kendini sorgulaması gerekiyor.” (Ö.1)

“Öğrencilere karşı hoşgörülü olmanın önemini ve ayrımcılık yapılırsa ne gibi sorunlar çıkabileceğini gördüm. Öğretmenliğin sadece ders vermekle ilgili olmadığını, öğrencilerin problemlerini çözmeden ve onlarla bağ kurmadan onların derslerinde başarılı olamayacaklarını anlamamı sağladı.” (Ö.2)

“Başarılı olmak isteyen her öğretmenin izlemesi gereken bir film. Öğretmen öğrencilerin içindeki sesleri duyabilmeli ve onlara ışık olabilmeli. Öğretmenlerin öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarını göz ardı etmemesi gerektiğini vurgulayan bir film.” (Ö.3)

“İnsanların birbirlerine saygı, sevgi ve temiz duygularla bağlandıklarında, o ortamın huzurlu bir ortam olabileceğini gösteren bir film. Sınıftaki etnik ve sosyal farklılıklara rağmen öğretmenin başarısı beni daha da cesaretlendirdi. Ayrıca sınıftaki olumsuzluklara daha geniş bir perspektiften bakmam gerektiğini de gösterdi. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya sahip bölgelerde öğretmenlik yapmanın ne denli zor bir iş olduğunu fark ettim. Sınıf sorunlarına sakin yaklaşım, öğrencilerin yaş ve davranış düzeylerini dikkate alarak doğru rehberlik sağlama bağlamında beni etkiledi.” (Ö.4)

“Çalıştığım okul, sosyo-ekonomik yapısı gereği şehir merkezi ile bütünleşmede sorun yaşayan bir okul. Öğrencilerin davranışlarının ve akademik başarısızlıklarının arkasındaki sebeplerin önemini hatırladım. Psikolojik danışma servisinden öğrencinin sosyal çevresi hakkında bilgi almanın, olumsuz davranışların nedenlerine değinmenin ve öğrenciyi incitmemenin önemine dikkat çekti. Sınıfta kişisel tartışmalara girmemek, ders sonrası öğrenci ile bire bir iletişim kurmak, öğretmen olmanın yasal üstünlüğünü kullanmamak, baskı uygulamamak, gibi faktörlerin önemi açısından faydalı oldu. Öğretmenlik bir meslektir. Ancak önceliği sevgi ve anlayıştır.

Her öğrenci farklı ve bireyseldir. İnsan, vatandaş ve öğrenci sırasını doğru yaparsanız sorunlara daha kolay çözüm bulursunuz. İnsanın sadece insan olmasından kaynaklanan temel hakları vardır. Filmi izlediğimde bunu bir kez daha anladım.” (Ö.5)

“Birbirinden farklı pek çok öğrenciyle karşılaştığımızı gördüm. Esasında farklı olmadıklarını sadece tercihlerinin yanlış olduğunu her platformda belirttim” (Ö.6)

“Hem birey hem öğretmen hem de bir öğreten olarak evrensel insani değerleri içeren filmler beni çok etkiler. İnsanın sadece insan olmasından kaynaklanan temel haklara sahip olmasının önemini öğrencilere kavratmamda görsel materyallerin önemini anlıyorum.” (Ö.7)

“Bu filmi izledikten sonra öğrenci profili ne kadar farklı olursa olsun her kesime yönelik bir eğitim öğretim şeklinin mutlaka olduğunu anladım.” (Ö.8)

“Eğer yeterli sabır gösterilirse, çocukları yargılamadan davranışları anlaşılmasına çalışılırsa, onların da öğretmeni mutlaka anlayacağına olan inancım pekişti. Öğrencilerin zorluklarını çözmede desteklenmemesi durumunda ne gibi sorunlar çıkabileceğini gördüm.” (Ö.9)

Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yapı Farklılıklarını Konu Edinen Eğitim İçerikli Filmlerin Sınıf İçi Sorunların Çözümüne Katkısı

Katılımcıların izledikleri eğitim içerikli filmin sınıf içi sorunların çözümüne katkısına ilişkin iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar değer ve beceri eğitimini ön plana çıkarma ve dezavantajı göz önüne almadır. Değer ve beceri eğitimi kategorisinde empati, sevgi-saygı, farklılıkları kabul, ön yargılı olmama; dezavantajı göz önüne alma kategorisinde ise bireysel farklılıkları önemseme yer almaktadır.

Filmin sınıf içi sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıkların en aza indirilmesinde katkısı ile ilgili görüşler şunlardır:

“Bireysel farklılıkları daha çok önemsemeye başladım. Öğrencileri bilgiyle depolamaktan ziyade, bilimsel

yöntemlerin, keşiflerin daha önemli olduğuna olan inancım arttı.” (Ö.1)

“Bence farklılıklara yönelik saygının olmadığı bireylerin ilerde ayrımcılık, kendi gibi olmayana nefret duygusu besleyebileceği konusunda yol gösteriyor. Öğretmen farklılıklara yönelik saygıyı empati becerisi kazandırarak sağladı.” (Ö.2)

“Kültür çatışması özellikle ilköğretim seviyesinde çok fazla yaşanmıyor, daha çok ekonomik farklılıklar sorun yaratabiliyor. Bu sorunların çözümünde bireysel farklılıkları göz önüne alıyorum. Not ile ölçülenin bilgi olduğunu, bunun bir kişilik ve karakter belirleyicisi olmadığını tekrar ederim. Bunların evrensel tutum olduğunu özgürlük yazarları gibi filmler anlatmaktadır. Öğrenciler hangi yönden farklı olurlarsa olsunlar sevgi, saygı hoşgörü gibi değerlerde birleşilebilir. Bu şekilde hem akademik başarı hem de iletişim kopuklukları giderilir. İnsanları davranışlarına bakarak yargılamama ve bunu tüm öğrencilere öğretme konusunda farkındalığımı geliştirdi.” (Ö.3)

“Öğrencilerin hepsi bir şekilde suça karışmış ve aileleri alt sınıfa mensup. Öğrenciler sadece okuldan değil, birbirlerinden de nefret ediyor. Ben de öğrenciler arasında ekonomik farklılıkların olduğu bir okulda çalışıyorum. Onlara empati becerisi kazandırarak sevgi, saygı değerleri öğretmenin önemini daha iyi anlıyorum.” (Ö.4)

“İzlediğim filmler öğrencinin aile yapısı, ailenin eğitim durumu, gelir düzeyi, kardeş sayısı, aile içi şiddet, beslenme durumu, bir işte çalışıp çalışmama, evin fiziksel durumu gibi birçok şeyin göz önüne alınması gerektiğini ortaya koyuyor. Öğrencilerin yaşadıkları kentin imkânlarına ulaşabilirlik düzeyi, diğer öğrenciler tarafından dışlanma durumunu dikkate alarak sınıf içi iletişimi güçlendirmeye çalışıyorum. Çalıştığım okulda öğrencilerin ortak noktalarını tespit edip onların dikkatini bu noktaya çekmeye öncelik veriyorum. Filmlerin farklılıkları en aza indirip belirli konular üzerine birleştirebilmemde etkili olduğunu söyleyebilirim.” (Ö.5)

“Farklı tercihlerin olabileceği ve farklılıkların zenginliğimiz olduğunu anladım. Bazen üzülürüm ama sorunların üstesinden geldim. Örnek aldığım durumlar oldu.” (Ö.6)

“Tüm insanların eşit, özgür, adil bir şekilde yaşaması gerektiğini derslerimde sürekli vurgularım. Ayrıca bir öğretmen olarak öğrencilerim arasında her zaman tam bir eşitlik prensibiyle hareket ederim. İzlediğim filmler farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıda olan öğrencilere her çocuğun kendine özgü olduğu anlayışıyla yaklaşmamı sağladı. Öğrenciler hakkında detaylı bilgi sahibi olmadan onları sadece dışardan gördüğümüz kadarıyla yargılamamanın doğru olmadığı konusunda fikir sahibi olmama yardımcı oldu.” (Ö.7)

“Empati becerisi oluşturma, öğrencilerin diğer insanlara karşı ön yargılarını sorgulamaları gerektiğini bu tarz filmleri izleyerek sağlamaya çalıştım. Bazen göremediğimiz yanlışları film ve yaşanmış hikâyeler bizlere gösterip doğrusunu öğretebiliyor.” (Ö.8)

“Sadece akademik başarıya odaklanarak öğrenciyi değerlendirmemeliyiz. Doğru sosyalleşmelerine elimden geldiğince destek olmaya çalışıyorum. Her öğrenciyi farklı bir birey olarak ama diğerleriyle eşit bir şekilde görmemi sağladı.” (Ö.9)

Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yapı Farklılıklarını Konu Edinen Eğitim İçerikli Filmlerde Öğretmenleri En Çok Etkileyen Sahnelerin İçeriği

Katılımcıların izledikleri eğitim içerikli filmde kendilerini etkileyen sahnelerin analizi sonucunda iki kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar öğrenciyi kazanma ve öğretmen nitelikleridir. Öğrenciyi kazanma kategorisinde derse yönelik olumlu tutum geliştirme, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme ve farkındalık kazandırmaya ilişkin sahneler; öğretmen nitelikleri kategorisinde ise ön yargı taşıyamama ve kararlılığa ilişkin sahneler yer almıştır.

Kategorilere ilişkin başlıca öğretmen görüşleri şunlardır:

“Öğrencilerin bir sonraki yıl öğretmenleri dersi girmeyeceği için üzüntü duydukları sahne.” (Ö.1)

“Hoşgörü Müzesi ziyareti.” (Ö.2)

“İslahevinden gelen öğrencilerin öğretmeni tedirgin etmemesi.” (Ö.3)

“Entegrasyon programındaki seçimi ve kararlı tavrı: "hukuk okuyup bir çocuğu savunmak zorunda kalırsam savaş kaybedilmiş demektir, asıl savaş sınıfta verilmeli.” (Ö.4)

“Boynuna taktığı incilerden uyarılara rağmen vazgeçmemesi.” (Ö.5)

“Başarılı bir öğrencinin Eren'in sınıfına geçmek için okul müdüresine ile konuşması.” (Ö.6)

“Özgürlük Yazarları” günlüğünün hazırlanması.” (Ö.7)

“Çizgi oyunu ve öğrencilerin kendilerini ifade edişi.” (Ö.8)

“Öğrencilerin kendileri ile ilgili hikâyeleri söyleme cesareti.” (Ö.9)

Tartışa ve Sonuç

Farklılıklar Foxman ve Easterling (1996) tarafından bir topluluk içindeki bireylerin kimlik, coğrafi köken, deneyim, inanç, değer yargıları, yaş, cinsiyet, demografik yapı, iş deneyimi, fiziksel yeterlilik, eğitim düzeyi, aile durumu, kişilik, yaşam tarzı, cinsel yönelim, ideoloji, sosyo-ekonomik durum gibi özelliklerin farklılığı olarak nitelendirilir Akt. Memduhoğlu,2011). Eğitim-öğretim sürecinde bu bireysel farklılıklar zaman zaman bazı sorunlara neden olmaktadır. Nitekim yoğun göçün, kentsel mekanlarda yoksulluğun artmasına, kentlerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük alanlarında marjinal iş kollarının yaygınlaşmasına ve gecekondu alanlarının ortaya çıkmasına yol açtığı bilinmektedir. Yaşanan yoğun göçle beraber ekonomik eşitsizliğin de kentlerde arttığını görüyoruz. Sosyo-ekonomik eşitsizlik ve kültür farklılığı kentlerin sosyal yapısının temel özelliğini oluşturuyor. Bu çalışmada sosyo-ekonomik ve kültürel farklılığın okullarda ortaya çıkardığı davranış sorunlarının çözümünde eğitim içerikli filmlerin rolü, sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmaya konu olan eğitim içerikli filmlerin ortak özelliği; kentlerin sosyo-ekonomik yönden zayıf ve yoğun göç almış bölgelerinde yaşayan dezavantajlı öğrenciler ile öğretmen ilişkilerini, eğitim sisteminin de bir eleştirisini yaparak yansıtmalarıdır. Bu filmlerde öğrenciler derslere karşı ilgisiz; öğretmenler ise sıra dışı yöntemleri ile olumsuz öğrenci davranışlarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının yalnızca bir filmi (Özgürlük Yazarları) izledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler izledikleri filmin öğretmenlik mesleğine yönelik

olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu alanyazında yapılan çalışmaların pek çoğuyla uyum göstermektedir. Yapılan bir çalışmada eğitimcilerin izlemiş olduğu eğitim içerikli filmlerin sınırlı sayıda olduğu; ancak öğretmenlerin, izledikleri filmlerden olumlu yönde etkilendikleri ortaya çıkmıştır (Oruç ve Sarıbudak, 2015). “Her çocuk özeldir” filmi üzerine yapılan bir çalışmada filmi izleyen tüm usta öğreticilerin filmden olumlu yönde etkilendikleri görülmüştür. Filmi izledikten sonra usta öğreticiler, öğrencilerinin topluma kazandırılması için yeni görev ve sorumluluklar yüklenmişler; bunun ancak iyi bir iletişimle sağlanacağını belirtmişlerdir (Kesici, 2018). Eğitim içerikli filmlerin olumlu etkilerini ortaya koyan bir çalışmada özel eğitim bölümü öğrencilerinin alanlarıyla ilgili filmleri izledikten sonra tutumlarında olumlu gelişmeler olduğu saptanmıştır (Alptekin ve Vural Batık 2013). Özensoy (2019) öğretmen adaylarına insan hakları ve demokrasi öğretiminde filmlerin olumlu etkisine dikkat çekmiştir. Çevre eğitiminde de eğitim içerikli filmler öğretim sürecine olumlu katkı sağlamıştır (Benzer, Yıldırım ve Önder, 2019).

Katılımcılar izledikleri filmin kendilerini öğrencilere yaklaşım ve onlarla iletişim kurma boyutunda etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak öğrenciyle iletişim halinde olma durumunun sınıf içi ve okul içi iletişimle sınırlı kaldığı söylenebilir. Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin okul dışındaki sorunlarıyla ilgilendiklerine dair bir veriye ulaşılmamıştır. İpek ve Terzi'nin (2010) çalışmasında öğretmenlerin sınıf içi iletişimde kendilerini çok iyi, okul dışı öğrenci iletişimde orta olarak değerlendirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmamızın bulgularında öğrencilere yaklaşım boyutunda filmin etkilerinin şunlar olduğu tespit edilmiştir: Öğrencilerin önce birey ve insan olarak görülmesi, her öğrencinin uygun yöntem ve yaklaşımla öğrenilebilir olduğuna inanılması, öğrencilere rehberlik yapılması. Öğrenciyle iletişim kurmada temel unsurlar ise olumsuz davranışların arkasında yatan nedenleri gözeterek öğrenciye yaklaşma ve öğrenciyle bağ kurmaya öncelik verme şeklindedir. Bu nitelikler öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerdir. Güçlü'ye (2011) göre öğretmenler öğrencilerine içten davranmalı, onları dinlemeli, öğrencilere karşı iyi bir gözlemci olmalıdır. Sezer (2018) de araştırmasında sınıf yönetiminin öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. Altunbay ve Alaca (2021) eğitim içerikli filmlerde öğretmenlerin çoğunlukla disiplinli ve güven verici olduğunu belirtmiştir. Nitekim öğretmenlere göre çalışmaya konu olan eğitim içerikli film, öğrencilerin davranış ve akademik sorunlarının arkasında yatan nedenleri gözetme, öğrenciyi tanıma ve onları önce birey olarak kabul etme gibi unsurların sorunların çözümünde anahtar işlev üstleneceğini düşündürmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin olumsuz davranışlarından kaynaklı sorunların çözümünde geleneksel metotlar yerine alternatif metotlardan etkilendiği söylenebilir. Bu metotların oluşması için, öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi, onların okul dışında buldukları aile, arkadaş çevresi gibi sosyal ortamlarının göz önüne alınması, davranışlarının altında yatan yaşantıların anlaşılması, sorunların çok boyutlu ele alınması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülebilir. Filmde öğretmenin sınıftaki davranış sorunlarına yaklaşırken takındığı sıra dışı tavır, öğrencilerin derse ilgilerini çekme yöntemleri, onların kendilerini gerçekleştirme potansiyelini ortaya çıkarması gibi

niteliklerinin katılımcıları etkilediği söylenebilir. Nitekim bir katılımcının da dediği gibi film, öğretmenlere “öğrencilerin içindeki sesleri duyabilme” “onlara ışık olabilme” ve “öğrencinin okul dışındaki yaşantılarını göz ardı etmeme” konusunda farkındalık kazandırabilmektedir.

Film, değer ve beceri eğitimini ön plana çıkarılarak sınıf içi sorunların ortadan kaldırılabilmesi yönünde etkili olmuştur. Öğrenci ve öğretmenlerin empati ve ön yargıların fark edilmesi becerileri ile farklılıkları kabul, sevgi ve saygı değerleri kazanması, sınıf içi sorunların çözümünde oldukça etkili bulunmuştur. Öğrencilere empati becerisi kazandırma üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin bu beceriyi öğrenebildiği ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada öğrenciler empati kurulan kişiye yönelik önyargılı ifadelerden ve genellemelerden kaçınma boyutunda nitelikli ürünler ortaya koymuşlardır (Yılmaz, 2016). Bu değer ve becerileri öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında davranışları ile göstermeleri öğrenciler için rol model olabilir. Nitekim belli özellikleri taşıyan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine rol model olduğu Tonga (2017) tarafından da belirtilmiştir. Filmin, dezavantajlı öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsenmesi boyutunda da öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansıdığı ortaya çıkmıştır. Okullarda dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve onların ilgi ve tutumlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı Safrankova ve Zatopkova'nın (2017) çalışmalarında da ortaya çıkmıştır.

Filmi izleyen öğretmenler sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümünde bu öğrencilerin sosyo-ekonomik özelliklerinden dolayı ortaya çıkan bireysel farklılıklarının göz önüne alınmasının da etkili bir çözüm olduğunu düşünmüşlerdir. Öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarında ne gibi zorluklar yaşadıklarını bilmek, bu konuda onları destekleyen bir tutum geliştirmek öğrencilerin okula uyumu ve akademik başarılarını arttırabilir. Öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışlara yönelik olumsuz bir tutum içinde oldukları Özbilen, Canbulat ve Hamurcu'nun (2020) çalışmalarında ortaya çıkmıştır. Yine bu davranışlarla başa çıkmada öğretmenlerin ceza verme, olumlu davranışı ödüllendirme, görmezden gelme, sözlü uyarı, beden dili ve sözsüz iletişim gibi stratejiler kullandıkları ortaya konmuştur (Kaya, 2018). Lewis (2008) öğretmenlerin sınıf içi sorunların çözümünde demokratik süreçleri benimsemeye istekli görünseler de büyük ölçüde otoriter amaçlar taşıdıklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada da öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları sorunları çözmede en çok kullandıkları yöntemlerden birinin sözlü uyarı olduğu belirtilmektedir (Uğurlu, Doğan, Şofortakıncı, Ay ve Zorlu, 2013). Bu yöntemlerin başarılı olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Filmde öğretmen, sınıf içi sorunları bu yöntemlerle çözememektedir. O'nun kendine özgü yöntemleri vardır. Bu yöntemleri uygularken oldukça doğal davranmakta, sabır göstermekte ve öğrencilere değer vermektedirler. Öğretmenin bu yaklaşımı öğrenciler tarafından samimi bulunmakta ve süreç içinde öğretmen ve öğrenciler arasında bir bağ oluşmaktadır. Katılımcıların da belirttiği gibi öğrencileri sadece davranışları ile değerlendirmeyip; onların her birinin kendilerine özgü özellikleri olduğu göz önüne alınmalıdır. Öğrencilerde olumsuz davranışları ortaya çıkarak yaşantılar, düşünceler ve duygular iyi anlaşılmadığı sürece bunların ortadan kaldırılması zorlaşmaktadır. Bu süreçte sınıfta

farklılıklara değil ortak noktalara odaklanarak sınıf içi bağın güçlendirilmesi, filmin sınıf içi sorunların çözümünde öğretmenlere verdiği mesajlar arasında gelmektedir. Gürdoğan-Bayır (2019) çalışmasında, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri; dezavantajlı öğrencilerin sorunlarının nedenini ortaya koyarak, öğrenciye güven vermek, onlara eşit davranmak ve model olmak gibi yollarla eğitim sürecinin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Eğitsel film ve videoların karmaşık konuların öğretilmesinde ön örgütleyici olması, bilimsel kavramların öğretimini kolaylaştırması, sabırsız öğrenenler için dikkati toplama özelliğinin bulunması gibi öğretici yönleri de vardır (Akbaş, Canoğlu, ve Ceyhan, 2015).

Öğretmenler filmde öğrenciyi kazanma ve öğretmen niteliklerine ilişkin sahneleri akılda tutmuştur. Kara ve Avcı'nın (2018) çalışmalarında öğretmenlerin izleyip etkilendikleri eğitim içerikli filmlerde en fazla akılda tutulan sahneler bireysel çaba, öğretmen desteği ve başarı sahneleridir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarının ortadan kaldırılması, derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesi, çok yönlü düşünme becerisi kazandırılması, akademik başarının artırılması her öğretmenin arzu ettiği bir durumdur. Olumsuz durumları ortadan kaldırarak öğrencilerin yaşamlarında ve davranışlarında arzu edilen değişimin yaratılması eğitimin de temel amacıdır.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulu tarafından 19/03/2021 tarih 2021/04 sayılı etik kurul kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazar bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını bildirmektedir.

Kaynaklar

- Adaman, F. & Çağlar, K. (2005). *Türkiye'de büyük kentlerin gecekondulu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Vakfı Yayınları.
- Akbaş, O. Canoğlu, S.N. & Ceylan, M. (2015). Eğitsel Kısa Film ve Videoları Yeniden Düşünmek: Eğitsel Kısa Film ve Video Yarışmasına İlişkin Bir Değerlendirme, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 282-296. <https://doi.org/10.5578/keg.9160>
- Akinci, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-13.
- Godwin A. Akpan, Emmanuel O. Essien & Okure S. Okure, (2013). Conceptual Analysis and Implications of Students' Individual Differences to Curriculum Implementation in Technical Education. *International Education Studies*, 6(3), 156-161. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n3p156>
- Alptekin, S., Vural- Batık, M. (2013). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutumlarına Özel Eğitim Dersinin Etkisi, *International Journal of Educational Research*. 4(4). 18-34.

- Altunbay, M. & Alaca, J. (2021). Öğretmen temali filmlerde sunulan "ideal öğretmen" modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230),409-422. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.685711>
- Aytaç, Ö. (2016). Kent, Yoksulluk ve Sosyal Düzensizlik Potansiyeli, *Mukaddime*, 7(1), 135-155. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.50521>
- Balkar, B. (2008). Öğrenciler arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların öğrenci ilişkileri ve öğretim süreci üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 29-46.
- Berber, A., Anılan, B., Odabaş, İ.N. & Alkan, D. (2019), Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimde çizgi Filmin Kullanımına İlişkin Görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(28). <https://doi.org/10.17494/ogusbd>
- Benzer, S., Yıldırım, G. E. & Önder, N. A. (2019). Eğitsel Filmlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Farkındalığa Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 757-771. <https://doi.org/10.24315/tred.526233>
- Bozan, İ. & Kaştan, Y. (2018). Göç Yaşamış Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması . *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 225-248. <https://doi.org/10.20860/ijoses.447898>
- Büyükoztürk, Ş., Çakman, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: Sage Publications.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 186-19.
- Foxman, E. & Easterling, D. (1999). The representation of diversity in marketing principles texts: An exploratory analysis. *Journal of Education for Business*, 74(4), 285-288.
- Güçlü, N. (2011). Sınıf yönetimi (12. Baskı). Leyla Küçükahmet (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2019). Dezavantajlı gruptaki çocuklarla eğitim süreci: sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 451-464. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548528>
- Gündüz, M. & Altınbaş, Ş. (2018), Türk sinemasında eğitim içerikli filmlerde okul yöneticisi tasviri, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 9(18), 53-77.
- İmik-Tanyıldızı, N. & Karabulut, N. (2018). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların çizgi ve dizi filmlere yönelik düşüncelerinin incelenmesi, *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi* 4 (9), 86 – 102.
- İpek, C. & Terzi, A. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(5), 433-456.
- Kara, C. & Avcı, N. (2018). "İzledim, etkilendim, etkiledim (mi?)": çeşitliliğe odaklanan filmlerle ilgili öğretmen

- görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 724-741. <https://doi.org/10.19145/egifder.348420>
- Kaya, M. (2018). İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik yönetim stratejileri ve yöntemlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 98-109. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.489128>
- Kazu, İ. (2018). Sosyo-Ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1912>
- Kesici, A. (2018). Yetişkin Eğitimi Bağlamında “Her Çocuk Özeldir” Filminin Usta Öğretici Adaylarının Çırag Yetiştirme Anlayışına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (2), 307-321. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.388613>
- Kezer, F. & Çetiner, K. (2019). MEB tarafından öğretmenlere önerilen eğitim içerikli filmlerin ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(3), 202-218. <https://doi.org/10.21031/epod.547240>
- Küçükali, R.& Özdemir, H. Ç. (2018). Göç etmiş ailelerin ilköğretim çağındaki çocuklarının yaşadıkları sorunların değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 2149-2158.
- Lewis, R. (2008). Understanding Pupil Behaviour: Classroom Management Techniques for Teachers (1st ed.). David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203883914>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Mesleki Çalışma Dönemi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı Örnek Film Listesi. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/17153259_FYLM_LYSTESY_17.09.2018_.pdf.
- Memduhoğlu H.B. (2011). Liselerde farklılıkların yönetimi: bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37 – 53.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A Guide to design and implementation*. San Francisco: CA: Jossey Bass.
- Oruç, Ş.& Sarıbudak, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri. *International Journal of Field Education*, 1 (1), 19-42.
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(49), 1143-1154, <https://doi.org/10.24106/kefdergi.434262>
- Özbilen, F. M., Canbulat, T. & Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1867-1881, <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4142>
- Özensoy, A. U. (2019). Use of movies in human rights and democracy teaching. *international Journal of Education & Literacy Studies* 7(4), 129-135.
- Öztaş, S., Anıl, N.K. & Kılıç, B. (2013). Tarihi film veya tarihi dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 107-121.
- Safrankova, A.& Zatopkova, K. (2017). Teachers' evaluation of importance of selected determinants of education of socially disadvantaged pupils. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 10(1), 24-33.
- Sezer, S. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549, <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Sevinç, Z. (2014). 2000 sonrası yeni türk sineması üzerine yapısal bir inceleme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(40), 97-118.
- Şahnagil, S.& Güler, T. (2019). Kentlilik bilincinin oluşumu ve kente entegrasyon sürecinde hemşehri derneklerinin etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 17(4), 91-105, <https://doi.org/10.11611/yead.570262>
- Şirin, S. (2005). Socieconomic status and akademik achievement: A meta analytic review of research. *Review of Educational Research*, 417-453.
- Tofur, S. (2018). Sinematografik anlatıda hersey-blanchard durumsal liderlik modeli: Koro Filmi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 822-837. <https://doi.org/10.30831/akukeg.399319>
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlananaile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi:Nallıhan Örneği. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.61586>
- Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S., Şofortakımcı, G., Ay, D. & Zorlu, H. (2014). Öğretmenlerin sınıf ortamında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 9 (2), 577-602. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6175>
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for theimplementation of sustainable development goal 4. Paris: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden alındı.
- Ünal, O. (2020). Eğitim temalı Türk filmlerinde yer alan değerlerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*,18 (39), s.107-136. <https://doi.org/10.34234/ded.608530>
- Tanase, M. (2013). Meeting student needs in the freedom writers movie: an activity in a classroom management course. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 19, 4-14.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-19.

Extended Summary

Introduction

The socio-economic and cultural structure difference is a situation we frequently encounter in school environments in cities that receive immigration. In such cases, students experience many problems within the scope of school adjustment problems. These students are also the source of many problems in schools. If the families of the children cannot show sufficient performance in the development of the child due to the migration to the cities, the school functions as an important mechanism that can compensate for this deficiency. There are many movies about students with a low socio-economic profile. "Stand and Deliver," "Half Nelson," "The Class," and "Freedom Writers" are some of these films. Films reflect the characteristics of the society in which they are produced, and the social and economic structure. The current state of society is presented to the audience through the film's protagonists, people's view of various events and situations, the way they deal with problems, etc. elements such as are transferred within the fiction. Thus, the viewer's ideas about these events and situations can be enriched. Therefore, well-structured films serve as a means of disseminating culture and ideas. This study tries to reveal the views of social studies teachers who watched the aforementioned films about these films. This study aims to reveal the effects of educational films on social studies teachers' classroom practices.

Method

The films that are the subject of the research were determined by the Ministry of National Education recommended to the teachers and the films with the themes of socio-economic and cultural differences in the classrooms. These movies are "Stand and Deliver," "Half Nelson," "The Class," and "Freedom Writers". These are the movies that were previously watched by the researcher. The films were determined by the Ministry of National Education in-service training programs, the literature and the opinion of an expert academician. The researcher reached some of the social studies teachers working in public schools in İzmir via e-mail and telephone. 9 teachers gave feedback by stating that they watched at least one of these films and that they could participate in the research. Eight of the participants watched only the Freedom Writers movie; one of them stated that they watched both Freedom Writers and The Class films. These teachers were directed to the semi-structured interview form created by the researcher. The questions were arranged by taking the opinions of academicians working in the field of educational sciences; It was directed to two social studies teachers. Then, necessary corrections were made to ensure the clarity of the questions and their suitability for the purpose. On the other hand, the interview form was restructured because all of the teachers participating in the research watched the movie "Freedom Writers". Content analysis was used in the analysis of the data obtained in this study. In order to ensure the validity of the data collection tool, opinions were taken from the experts working in the field. First of all, a representation was given to the teachers participating in the research (Ö.1, Ö.2.Ö.9) Then the data were read many times by the researcher and they were conceptualized. The codes obtained in this way were classified into categories. Each category is given under the previously

determined theme headings. Thus, the internal validity of the study was tried to be ensured. In the study, qualitative data were digitized. Themes, categories and codes of the categories are shown on the figures together with their frequency values. In addition, the representation used for each code is also indicated on the figures. The reliability of the data collected from the teacher interviews was increased by using direct quotations. All stages of the research were explained in detail and the researcher was effective at every stage of the research.

Findings, Discussion and Results

Individual differences in the education-teaching process sometimes cause some problems. We see that economic inequality increases in cities with the intense migration. Socio-economic inequality and cultural differences are the main features of the social structure of cities. In this study, the role of educational films in solving behavioral problems caused by socio-economic and cultural differences in schools has been tried to be revealed through social studies teachers. The common feature of the educational films that are the subject of the research; The aim is to reflect the teacher relations with the disadvantaged students living in the socio-economically weak and heavily migrated regions of the cities by making a critique of the education system. In these films, students are indifferent to the lessons; Teachers, on the other hand, try to eliminate negative student behaviors with their extraordinary methods. It was determined that all of the teachers participating in the research watched only one movie (Freedom Writers).

Social studies course is a course that requires more effective communication skills with students compared to other courses in terms of its aims, gains, values and skills. Nine social studies teachers, who watched educational films about in-class problems arising from socio-economic and cultural differences, stated that the films contributed to the development of positive attitudes towards the teaching profession. It can be said that social studies teachers were influenced by the film to understand the feelings and thoughts of students who exhibit negative behaviors and to be a good model for them. The film made social studies teachers think that values such as love and respect, and skills such as empathy, communication and respect for differences are important elements in solving classroom problems. When we evaluate the behaviors expected from the teacher and the characteristics that the teacher should have, it is important that the teachers who watch the movies establish empathy with the main protagonist. The participants stated that the films made students aware of approach and communication. However, it can be said that being in contact with the student is limited to in-class and in-school communication. The teachers who watched the films in solving the problems arising from socio-economic differences observed that the problems could be solved by supporting the students and understanding the reasons behind their behavioral problems. The teachers kept in mind the scenes in the movie about the quality of the teacher and winning the student (teacher's success). The most important factor in minimizing prejudices arising from socio-economic and cultural differences in society is of course education. It can be said that the social studies course, which directly deals with social life, is a directly effective course in acquiring skills in this field. We do not evaluate students only with their external characteristics such as their behaviors;

Classroom management should be planned by taking into account the thoughts and feelings that reveal these behaviors. It is the desire of every teacher to eliminate the negative behaviors of the students, to develop a positive attitude towards the lesson, to gain multi-dimensional thinking skills, and to increase academic success. The main purpose of education is to create the desired change in the lives and behaviors of students by eliminating negative situations.

Author Contribution Rate

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration


The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Manisa Celal Bayar University (Ethics Committee's Decision Date: 19.03.2021, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2021/04.

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest.

Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Kullandıkları Filmlerin Eğitsel Açıdan İncelenmesi: Charlie ve Çikolata Fabrikası

The Educational Examination of the Films Used by Teachers in Social Studies Lesson: Charlie and the Chocolate Factory

Yaşar Çelik¹ 

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Temel Eğitim ABD, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, ycelik@omu.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

08.09.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

10.11.2021

*Sorumlu Yazar

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi,
Kurupelit/Samsun
ycelik@omu.edu.tr

Öz: Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşabilmek için çeşitli öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri de eğitici filmlerdir. Eğitici filmler, okulda gerçekleştirilen öğrenmeleri desteklemek amacıyla, dersin amaç ve kazanımlarına uygun olarak belirlenmektedir. Eğitici filmlerin, ders materyali olarak kullanılabilir özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde eğitsel amaçlı en çok kullandıkları "Charlie ve Çikolata Fabrikası" filminin, MEB tarafından belirlenen kriterlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Filmin incelenmesinde nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ve doküman analizi yöntemi; elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 45 sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler derslerinde en çok "Charlie ve Çikolata Fabrikası" filmini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu film, MEB tarafından belirlenen "Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler Ve Açıklamaları" adlı kriterlere göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda filmin eşitlik, insan hakları ve ayrımcılığı reddetme gibi ilkelere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aile, sabır, eşitlik, dürüstlük ve boş zamanı etkili değerlendirme gibi niteliklerin kazandırılması bakımından öğretim programının amaçlarına da uygun olduğu belirlenmiştir. Filmdeki görseller, ışıklandırma, anlaşılır olma, merak uyandırma ve renklendirme bakımından uygun özellikler taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersi, eğitici filmler, Charlie ve çikolata fabrikası, film incelemesi

Abstract: To achieve the goals in education, the various teaching materials are needed. One of them is educational films. The educational films are important to the aims of the lesson and these supports the learning at school. Educational films must have features that can be used as course material. This research, aimed to examine the movie "Charlie and the Chocolate Factory", frequently advised by teachers for educational purposes in social studies lesson, according to the criteria determined by the Ministry of Education. The phenomenology design and document analysis method were used in the examination of the film. The data collected from the teachers are analyzed with the content analysis. 45 elementary school teachers who participated in the research stated that they mostly preferred the movie "Charlie and the Chocolate Factory" in their social studies lessons. This film has been examined according to the criteria named "Draft Textbook and Education Tools and Criteria to be the Basis of Evaluation in the Examination of E-Contents and Their Explanations" decided by the Ministry of Education. As a result of the examination, determined that the film complies with the principles such as equality, human rights and rejection of discrimination. The film supports the aims of the curriculum in acquiring qualities such as family, patience, equality, honesty and effective use of leisure time. The visuals in the film have suitable features in terms of lighting, clarity, arousing curiosity and coloring.

Keywords: Social studies lesson, film, educational films, Charlie and the chocolate factory, movie review

Çelik, Y. (2022). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin kullandıkları filmlerin eğitsel açıdan incelenmesi: Charlie ve Çikolata Fabrikası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.24(2), 208-217. <https://doi.org/10.17556/erziefd.992598>

Giriş

Bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği çağımızda eğitim öğretim faaliyetleri de bu gelişmelerden payını almış ve almaya devam etmektedir. Bu bağlamda geleneksel öğretim yaklaşımları da yerini yeni yaklaşımlara ve teknolojilere bırakmaktadır. Eğitimin, bireyleri yaşama hazırlama, becerilerinin ve yeteneklerinin farkında olma, temel yaşam becerilerine sahip olmalarını sağlama gibi amaçları bulunmaktadır (Kristjansson, 2017; Samancı ve Ocağcı, 2017). Bu amaca ulaşmak için öğrencilerin özellikleri, öğretmenlerin yeterlikleri, konu özellikleri ve öğretim materyallerinin eşgüdümlü bir şekilde ve bir program çerçevesinde tasarlanması gerekmektedir (Andersen, 2018). Günümüzde teknolojik imkanların artması ile birlikte, daha önce yazılı olan birçok esere hareket ses, görüntü, renklendirme ve canlandırma gibi özellikler katılarak farklı bir boyut kazanmasına imkân sağlanmıştır (Biletskyi vd., 2019). Film/video şeklinde ortaya çıkan bu materyaller,

bireylerin birden fazla duyusunu harekete geçirmesi nedeniyle öğrencilerin daha fazla ilgisini çekmektedir (Gevher ve Aksun, 2020). Böylece bilişsel, duyuşsal ve devinsel öğrenmelerin gerçekleşmesi kolaylaşmaktadır (Swari, 2020; Yakar, 2013).

Bireylerde istedik davranışların, kendi yaşantılarıyla gerçekleştirilmesini amaçlayan eğitim ortamlarında, teknolojinin getirdiği yeniliklerden olan filmlerin eğitsel amaçlı kullanılması önem taşımaktadır (Hamarat vd., 2015; Karalar ve Sidekli, 2017; MEB, 2012). Çünkü eğitimin sınıf ortamıyla, geleneksel eğitim araç ve yöntemleriyle sınırlandırılması uygun görülmemektedir. Bu bakımdan eğitimin sınıf içinde olduğu kadar, sınıf dışında, sosyal ortamlarda, aile içerisinde ve bireysel çalışmalarla da sürdürülebilir olması önem arz etmektedir (Berber vd., 2019).

Eğitsel amaçlı hazırlanan filmler, bireylere belirli tutum ve davranışların kazandırılmasını desteklemektedir (Ünal, 2020). Eğitim materyali niteliği taşıyan filmler, öğretim

programı uygulanırken kazanımların kazandırılmasında yardımcı ve destekleyici eğitim aracı olarak kullanılabilir (Sonzogni, 2019). Böylece örgün eğitim sürecinde, elde edilen kazanımların pekiştirilmesi ve farklı duyuşsal özellikleri harekete geçirilerek, bireyin zihninde canlandırılması ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve kazanımların kalıcılığının artmasına katkı sağlayacaktır (Topal vd., 2020). Bu filmlerin, öğrencilerin özelliklerine, konunun özelliklerine ve sosyo-kültürel özelliklere uygun olması gerekmektedir.

İnternet ağının, teknolojik araçların hızlı bir şekilde geliştiği günümüzde filmlere ulaşma ve filmlerin eğitsel amaçlı olarak kullanılması daha kolay hale gelmiştir (Wager vd., 2018). Sosyal bilgiler eğitiminde eğitsel amaçlı kullanılan filmler, öğrencilerde görme ve işitme gibi çeşitli duyuların eğitim sürecinde aktif olmasını sağlamaktadır (Michel vd., 2007). Filmlerin kullanılması, öğrencilerin derslerde öğrendikleri soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlamakta ve bilginin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Filmler, renkli ve hareketli olması nedeniyle dikkatin konuya odaklanmasını kolaylaştırmaktadır (Biletskiy, vd., 2019; Karakuş, 2016). Filmler aynı zamanda belirli bir öğrenme ortamına bağlı kalmaksızın, bireylerin istedikleri zaman izleyebilecekleri bir özelliğe sahiptir. Sosyal bilgiler dersinde filmlerin etkili bir şekilde kullanılması ön hazırlık, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin işletilmesini gerektirmektedir (Ho vd., 2017). Bu kapsamda öncelikle dersin ya da konunun amaçlarına uygun özelliklere sahip filmin belirlenmesi ve filmin izlenmesi, sonrasında ise filmde geçen olayların ve filmin eğitsel amacına uygun şekilde sınıf ortamında tartışılmasına yer verilmelidir.

Sosyal bilgiler eğitiminde filmlerin kullanılması öğrencilerde yaratıcı düşünme, anlama, ilişki kurma, empati yapma, yaşamla ilişkilendirme, eleştirel düşünme, sosyal ilişkiler geliştirme ve problem çözme gibi becerilerin gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır (Biletskiy vd., 2019; Stoddard ve Marcus, 2017; Swari, 2020). Bu bakımdan eğitim öğretim süreçlerinde, konu özelliklerine uygun filmlerin kullanılması tavsiye edilmektedir. Yapılan araştırmalarda filmlerin eğitim sürecinde kullanılmasının öğrencilerin konuyu anlamalarına, beceri ve kazanımlara sahip olmalarına ve öğrenmelerin kalıcılığının artmasına, konunun somutlaştırılmasına, öğrencilerin birden fazla duyusunun öğrenme sürecinde aktif olmasına, öğrencilerin öğrenme sorumluluğu üstlenmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Fedorov vd., 2018; Gutiérrez, 2018; Stoddard ve Marcus, 2017; Yakar, 2013). Bununla birlikte filmlerin belirlenmesindeki zorluklar, filmin izlenmesinin zaman alması, öğrenci seviyesine uygun filmlerin belirlenmesi, filmlerde meydana gelebilecek olası olumsuz örnek teşkil edebilecek durumlar filmlerin kullanılmasının sınırlılıkları olarak görülmektedir. Literatürde film/videolarla yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan bir kısmı filmlerin eğitim amaçlı kullanılmasının yararları (Berber vd., 2019; Gevher ve Aksun, 2020; Gutiérrez, 2018; Leeds vd., 2017; Michel vd., 2007; Topal vd., 2020; Swari, 2020); bir kısmı eğitimde çizgi filmlerin kullanımı (Wager vd., 2018) konusunda yapılmıştır. Bunlardan Gutiérrez (2018) ve Sonzogni (2019) Charlie ve Çikolata Fabrikası filmini eğitsel açıdan değerlendiren bir çalışma, Swari (2020) ise Charlie ve

Çikolata Fabrikası filminin karakter eğitimi yönünden önemini ele alan bir çalışma yapmışlardır. Görüşüne başvuruş öğretmenler tarafından sosyal bilgiler derslerinde bu filmin en çok tercih edilen film olmasına karşın, yurt içinde bu filmle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada sosyal bilgiler dersinde öğretmenler tarafından en çok kullanılan "Charlie ve Çikolata Fabrikası" filminin Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) tarafından belirlenen e-içeriklerin incelenmesinde esas alınacak kriterler" bağlamında incelenmesi amaçlanmış ve bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere sıklıkla izlettikleri/tavsiye ettikleri Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin;

1. Anayasa, kanunlar ve ilgili mevzuat açısından uygunluk durumu nedir?
2. Bilimsel yeterlik açısından uygunluk durumu nedir?
3. Sosyal bilgiler öğretim programındaki hedef ve kazanımları kazandırma yönünden uygunluk durumu nedir?
4. Görsel ve içerik tasarımı yönünden öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk durumu nedir?

Yöntem

Araştırmannın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (Fenomenoloji) deseni ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu desen yabancı olmadığımız ancak tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Doküman analizi ise belge, film, video, görüşme kaydı, görüntü gibi yazılı ya da görsel materyallerin belirli kriterlere göre analiz edilmesini ifade eden araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizinin uygulanmasında içeriğin belirlenmesi, temaların oluşturulması, değerlendirme kriterlerinin oluşturulması/belirlenmesi, analiz, değerlendirme ve raporlama süreçleri uygulanmaktadır (Mohajan, 2018).

Araştırma Süreci

Araştırmanın uygulanmasında öncelikle 26.02.2021 tarihinde 2021/179 no'lu etik kurul izni alınmıştır. Araştırma izni sonrasında Samsun il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 45 sınıf öğretmenine, sosyal bilgiler dersi kapsamında 4. sınıf öğrencilerine en çok izlemelerini tavsiye ettikleri/izlettikleri eğitsel filmlerin hangileri olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlardan yola çıkılarak araştırmada incelenecek film belirlenmiştir.

Öğretmenlerin "Derslerde en fazla kullandığınız ya da öğrencilerinize izlemelerini tavsiye ettiğiniz film/videolardan 3'ünü yazabilir misiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin ders kapsamında öğrencilere sırasıyla "Charlie ve Çikolata Fabrikası (Charlie and the Chocolate Factory), Doğal Afetler, Kurtuluş Savaşı, XXX Şehir Tanıtımı, Mehmet Akif Ersoy, İstanbul'un Fethi Çizgi Film, Kayıp Balık Nemo, Kurtuluş Savaşı Günlükleri, Fetih 1453, Anadolu Uygarlıkları, Dersimiz Atatürk, Muhteşem Yüzyıl, İlk Türk İslâm Bilginleri, Muhteşem Türkler" filmlerini kullandıkları/tavsiye ettikleri anlaşılmaktadır. Bu filmlerden en çok "Charlie ve

Çikolata Fabrikası (Charlie and the Chocolate Factory)” filminin tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler derslerinde izlettikleri/tavsiye ettikleri filmler

Film Adı	Frekans	Yüzde
1. Charlie ve Çikolata Fabrikası (Charlie and the Chocolate Factory)	32	12,9
2. Doğal Afetler	28	10,3
3. Kurtuluş Savaşı	25	9,2
4. XXX Şehir Tanıtımı	25	9,2
5. Mehmet Akif Ersoy	24	8,8
6. İstanbul'un Fethi Çizgi Film	21	7,7
7. Kayıp Balık Nemo	19	7,0
8. Kurtuluş Savaşı Günlükleri	19	7,0
9. Fetih 1453	18	6,6
10. Anadolu uygarlıkları	17	6,3
11. Dersimiz Atatürk	16	5,9
12. Muhteşem Yüzyıl	12	4,4
13. İlk Türk İslâm Bilginleri	7	2,6
14. Muhteşem Türkler	6	2,2

Filmin Tanıtımı

Araştırmanın konusunu oluşturan Charlie ve Çikolata Fabrikası, 1964 yılında ABD’de yayımlanmış bir romandır. İlgi gömesi nedeniyle farklı dillere çevirisi yapılmıştır. Romanın yazılmasında, İngiltere’de iki farklı çikolata fabrikasının birbirinin sırlarını öğrenmek için casuslar kullanmaları etkili olmuştur. Romanın sahip olduğu eğitsel özellikler ve içerdiği mesajlar nedeniyle, ilk olarak 1971 yılında filme dönüştürülmüştür. Gelişen teknolojik imkanlara bağlı olarak meydana gelen teknik imkanlar filmin 2005 yılında yeniden çekilmesini sağlamıştır. Filmin süresi 115 dakikadır. Filmde aile, doğruluk, kanaat, sabır, hırs, tv izleme gibi durumlara ilişkin değerler öne çıkarılmıştır.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin özeti ve filmde geçen kahramanların özellikleri şu şekildedir: “Charlie’nin ailesi fakir ve geçimlerini zor sağlamaktadır. Babasının çalıştığı fabrikanın modernize edilme sürecine girmesi nedeniyle babası işsiz kalır. Charlie, anne-babası, büyükanne ve büyük babası ile birlikte aynı evde yaşarlar. Charlie’nin babasının işsiz kaldığı gece çikolata fabrikası tarafından sokaklara ilan yapıştırılır. İlanda, çikolata fabrikasının sahibi olan Willy Wonka, çikolatalar içinde saklı bulunan altın biletleri bulan 5 çocuğun fabrikasını ziyaret etmesine izin vereceğini ve bunlardan birinin de hayallerinin ötesinde bir ödül alacağını duyurur. Bu biletler dünyanın farklı bölgelerinden 4 çocuğa ve son olarak da Charlie’ye çıkmıştır. Fabrika ziyareti aslında çocukların fabrikada kalmaları için bir sınavdır. Ancak diğer çocuklar aç gözlülük, hırs, saygısız olma gibi olumsuz davranışları nedeniyle elenirler. Son olarak fabrika gezisinde Charlie ve dedesi kalır. Wonka, Charlie’ye fabrikada çalışma teklifi sunar ancak ailesinden ayrılması gerektiğini söyler. Charlie bu teklifi kabul etmez. Wonka’nın işleri bozulur ve iflas etmeye başlar, Charlie’nin babası ise iyi bir iş bulmuş çalışmaktadır. Ailenin önemli ve değerli olduğunun farkına varan Wonka, Charlie ile birlikte, Charlie’nin ailesini ziyaret ederler. Daha sonra uzun yıllar babasını hiç ziyaret etmeyen Wonka ile birlikte Wonka’nın babasına giderler. Wonka, Charlie’ye ailesiyle birlikte fabrikada çalışmayı teklif eder ve Charlie ve

ailesi bu teklifi kabul ederler. Sonunda, Wonka tüm fabrikayı ona ve ailesine hediye eder, böylece yoksullukları sona ermiş olur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için Samsun il merkezinde görev yapmakta olan 4. sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Anket formunda öğretmenlerden “Derslerde en fazla kullandıkları ya da öğrencilerine izlemelerini tavsiye ettikleri film/videolardan 3’ünü yazmaları istenmiştir. Anketler elektronik olarak, google anket formları ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinde gönüllülük ilkesine dikkat edilmiş, bu kapsamda ulaşılabilen sınıf öğretmenleri araştırmaya dahil edilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmada öğretmenlerce öğrencilere izletilmesi en çok tercih edilen ve tavsiye edilen Charlie ve Çikolata Fabrikası Filminin eğitsel açıdan incelenmesine karar verilmiştir.

Veri toplama sürecinde film, araştırmacı tarafından izlenerek, önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirmede kullanılan kriterler anayasa ve mevzuata uygunluk (10 kriter), bilimsel yeterlik (7 kriter), içeriğin eğitim öğretim programlarına uygunluğu (15 kriter) ve görsel tasarım özellikleri (16 kriter) şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ele alınan Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin incelenmesine karar verilmesinde, öğretmenlerin anket sorusuna verdikleri cevapların frekans dağılımları dikkate alınmıştır. İncelenecek filmin belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz, filmin incelenmesinde ise doküman analizi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi, elde edilen verilerin derinliğine analiz edilmesini, önceden belirlenmeyen temaların ve ayrıntıların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgileri içeren materyalleri analiz etmek amacıyla yapılır. Bu materyaller yazılı materyaller olabileceği gibi konuyla ilgili çeşitli film, video veya fotoğraflar da olabilir (Cansız-Aktaş, 2019).

Araştırmada “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filminin incelenmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında belirlenmiş olan “e-içeriklerin değerlendirilmesinde esas alınacak kriterler” dikkate alınmıştır. Bu kriterler genel olarak materyallerin “Anayasa ve mevzuata uygunluk, bilimsel yeterlik, içeriğin eğitim öğretim programlarına uygunluğu ve kazanımları karşılama yeterliği, görsel tasarım özellikleri” bakımından analiz edilmiştir. Nitel araştırmaların güvenilirliği açısından birden çok araştırmacının verilerle ilgili yaptıkları kodlamalar arasındaki kararlılığa bakılmaktadır (Creswell, 2013). Kriterlerin uygunluğunun belirlenmesinde puanlanma uygun değil (1), kısmen uygun (2), uygun (3) olarak puanlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı haricinde farklı bir uzman tarafından da aynı kriterlere göre film izlenerek analiz edilmiş ardından belirlenen kodlarla ilgili uyum yüzdesi (Güvenirlilik = Görüş birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100 formülü kullanılarak) hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyum Yüzdesi yaklaşık 0,91 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlilik açısından

uyuşum yüzdesinin 0,70'ten yüksek olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bulgular

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin anayasa, kanunlar ve ilgili mevzuata uygunluk açısından durumu

Ders materyallerinin anayasa, kanunlar ve ilgili mevzuat açısından değerlendirilmesinde eşitlik, insan haklarına uygunluk, ayrımcılığı reddetme, milli eğitimin genel amaçlarına uygunluk, toplumsal değer yargılarına uygunluk, korku, şiddet, hakaret ve meslek gruplarını dışlama gibi olumsuz durumlar barındırmama gibi özellikler taşıması gerekmektedir. Filmin bu kriterlere uygunluk durumu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Filmin anayasa, kanunlar ve ilgili mevzuata uygunluğuna ilişkin araştırmacı ve uzman görüşleri

Anayasa, Kanunlar ve İlgili Mevzuat Açısından Uygunluk Kriterleri	Araştırmacı	Uzman
1. Eşitlik ilkesine uygun olması	Uygun	Uygun
2. Bireysel hak ve özgürlükleri içermesi	Uygun	Uygun
3. Karakterlerde cinsiyetin eşit dağılımı	Uygun	Uygun
4. Aşağılama, aşırı yüceltme vb. uç ifadeleri içermemesi	Uygun	Uygun
5. Toplumdaki bir kesimin, siyasi görüşünü, düşünce biçimini aşağılayıcı veya ön yargı oluşturabilecek anlatımlar içermemesi	Uygun	Uygun
6. Toplumsal barışa uygun olması	Uygun	Uygun
7. Din ve vicdan hürriyetine uygun olması	Uygun	Uygun
8. Korku, şiddet, hakaret, aşağılama; cinsel içerikli öge, mesaj ve ima içermemesi	Uygun	Uygun
9. Olumsuz örnek oluşturabilecek görsel öğeler içermemesi	Uygun	Uygun
10. Haksız rekabet içermemesi	Uygun	Uygun
Toplam	30	30

Tablo 1 incelendiğinde filmin anayasa, kanunlar ve ilgili mevzuata açısından uygunluk kriterlerine göre araştırmacı ve uzman görüşlerinin uyumlu olduğu görülmektedir.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filmi, bu özelliklere göre incelendiğinde eşitlik, insan hakları ve ayrımcılığı reddetme ilkelerine uygun olduğu görülmektedir. Bu durum filmde, piyasada bulunan çikolatalardan 5 tanesinin içerisindeki altın bileti bulan çocukların, çikolata fabrikasını ziyaret etmeyi hak kazanacak kişiler olarak belirlenmesi ile açıklanabilir. Bu seçimde herhangi bir ayrımcılık yapılmaksızın ülkenin herhangi bir bölgesinde ve herhangi bir kişinin altın bileti bulması yeterli olmaktadır. Dolayısıyla bütün çocukların çikolata fabrikasını ziyaret etmek için eşit şartlara sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca altın bileti bulan ve fabrikaya ziyaret hakkı kazanan dört çocuktan ikisi kız, ikisi erkektir. Bu durum çocuklarda cinsiyet eşitliği algısının desteklenmesi bakımından önemlidir. Filmin herhangi bir sahnesinde korku, şiddet ve hakaret içeren bir durum bulunmamaktadır. Yalnızca çocukların fabrika ziyaretinden elenme sürecinde, beklenmeyen olaylar meydana gelerek kişilerde heyecan ve şaşkınlığa neden olmaktadır. Örneğin, çikolata yemeyi çok seven Augustus adındaki çocuk, fabrikada dolaşırken bütün çikolataların tadına bakar ve sonunda çikolata nehrinde akan çikolatayı tatmaya karar verdiğinde nehre düşer ancak fabrikanın çalışanları tarafından eğlenceli bir şekilde kurtarılır.

Milli eğitimin genel amaçları ve toplumsal değer yargıları bakımından incelendiğinde, filmin bireylerde sabır, doğruluk, saygı, eşitlik, aile bütünlüğü, kanaatkar olma, boş zamanları

değerlendirme gibi değerlere yer verdiği görülmektedir. Örneğin filmde yarışmayı kazanan Charlie'nin fabrikada kalmasını isteyen Wonka'nın teklifini, kendisi için çok değerli ve reddedilmesi zor bir teklif olsa da ailesinden ayrılmak istemediğini belirterek kabul etmemiştir. Bu durum Wonka'nın da kendi ailesini düşünmesine neden olmuş, küçük yaşta ayrıldığı ve uzun yıllar görüşmediği babasını ziyaret etmiştir. Sonunda Charlie, ailesi ile birlikte fabrikada çalışmaya başlamıştır. Filmde geçen bu değerler aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı'nın bireylere kazandırmayı amaçladığı temel değerler arasında yer almaktadır.

Filmde, fabrikaya gelerek yarışmaya katılan çocukların elenmeleri aşamalarında heyecanlı anlar bulunsa da, bu durum çocuklarda korkuya neden olmamakta ve hakaret içeren tutum ve davranışlar bulunmamaktadır. Yarışmaya katılan çocukların aileleri farklı meslek gruplarında çalışmakta ve Charlie'nin ailesi dışında diğer çocukların aileleri varlıklı ve zengin ailelerden meydana gelmektedir. Ancak filmde, ailelerin meslekleri ile ilgili ayrımcılık içeren olumsuz özellikler bulunmamaktadır.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin bilimsel yeterlik açısından durumu

Ders materyallerinin sahip olması gereken temel niteliklerden biri de sunulan mesajların bilimsel olarak yeterli olması durumudur. Bu durumda ders materyallerinin anlaşılabilir olması, anlam belirsizliği içermemesi, ekonomik olması, içerdiği bilgilerin güncel ve eksiksiz olması, açıklamaların yeterli ve etkinliklerin tartışmasız olması, içerikte çelişkili ifadelerin bulunmaması ve görsellerin orantılı olması gerekmektedir. Filmin bu kriterlere uygunluk durumu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Filmin bilimsel yeterlik yönünden uygunluğuna ilişkin araştırmacı ve uzman görüşleri

Bilimsel Yeterlik Açısından Uygunluk Kriterleri	Araştırmacı	Uzman
1. İçeriğin anlaşılır olması	Uygun	Kısmen Uygun
2. Açıklama, örnekler, gösterimler ve etkinliklerin tartışmaya yol açmayacak şekilde, net ve işlenen konu ile ilişkili olması	Uygun	Uygun
3. Ekonomik olması	Uygun	Kısmen Uygun
4. İçeriğin doğru, geçerli ve güvenilir kaynaklara dayandırılması	Uygun	Kısmen Uygun
5. Kişisel yorum ve görüşü içermemesi	Uygun	Uygun
6. Kavram yanlışlarını giderici uyarı ve açıklamalara yer vermesi	Kısmen Uygun	Kısmen Uygun
7. Çelişkili ifadeler bulunmaması	Uygun	Uygun
Toplam	20	17

Tablo 3 incelendiğinde filmin bilimsel yeterlik kriterlerine göre araştırmacı ve uzman görüşlerinin uyumlu olduğu görülmektedir.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminde sunulan mesajlar izleyiciler tarafından rahatlıkla anlaşılabilir özellikte sahiptir. Örneğin çikolata fabrikasını ziyaret etmeye hak kazanacak olan çocukların belirlenmesinde yalnızca altın bileti bulmanın kriter olarak belirlenmesi, içerisinde altın biletle bulunan çikolataya herkesin erişim imkanının bulunması eşitlik ilkesinin vurgulandığını göstermektedir. Ayrıca ülkenin çeşitli bölgelerinden fabrikaya gelen çocukların belirgin özelliklerinin bulunması (açgözlü, hırslı ve sabırsız olma gibi) ve fabrikada kalma yarışmasında bu özelliklerin vurgulanarak, farklı aşamalarda çocukların yarışmadan

elenmeleri mesajların açıkça vurgulandığını göstermektedir. Örneğin yarışmadaki karakterlerden biri olan Augustus Gloop, açgözlü bir karaktere sahiptir ve fabrikada çikolata nehrine düşerek yarışmadan elenmiştir.

Ders materyali olarak filme internet ağı ve bilgisayar/tablet/telefon gibi teknolojik araçların bulunduğu her ortamdan erişim sağlanabilmektedir. Filme erişimde herhangi bir ekstra maliyet bulunmamaktadır. Bu bakımdan ekonomiklik özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda film izleyicilere sunduğu mesajlar bakımından güncellik özelliği taşımaktadır. Filmde anlatılmak istenen aile, sabır, eşitlik, dürüstlük ve boş zamanı etkili değerlendirme gibi durumlar, öğretim programlarında bireylere kazandırılması amaçlanan güncel nitelikler arasında yer almaktadır.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin Sosyal bilgiler öğretim programındaki hedef ve kazanımları kazandırma yönünden uygunluk durumu

Ders materyallerinin sahip olması gereken özelliklerden biri de MEB tarafından belirlenmiş olan kazanım ve kriterlere uygunluktur. Bu bağlamda materyallerde dersin amacı ve kazanımlara uygun olma, öğrencilerin seviyesine uygunluk, disiplinler arası ilişkilendirme, aşamalılık, öğrencilerin öğrenmelerini destekleme, bilinmeyen sözcük ve kavramlar içermeme, görsellerin uygun ve anlaşılabilir olması, konuya hazırlık ya da pekiştirme gibi özelliklere sahip olma, olumsuz örnek teşkil edebilecek durumların bulunmaması gibi özelliklerin bulunması gerekmektedir. Ayrıca materyallerde öğretim programında yer alan kök değerlere (sorumluluk, vatanseverlik, adalet, dürüstlük, dostluk, sabır, saygı, sevgi, özdenetim ve yardımseverlik) uygunluk, bilgiye erişim, yetkinlik, üretme, öğrenmeyi öğrenmeye destek olma gibi özelliklere sahip olmalıdır. Filmin bu kriterlere uygunluk durumu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde filmin öğretim programındaki hedef ve kazanımları kazandırma yönünden uygunluk kriterlerine göre araştırmacı ve uzman görüşlerinin uyumlu olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları incelendiğinde sorumluluklarını yerine getiren, haklarını ve sorumluluklarını bilen ve kullanan, ülkenin sosyal ve kültürel özelliklerinin farkına vararak yaşatmaya istekli olan, hukuk kurallarının gerekliliğini ve herkesin hukuk önünde eşit olduğunun farkında olan, kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesini amaçlayan, çevre duyarlılığına sahip, temel ekonomik kavramların farkında olan, eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayan, demokrasi ve laiklik gibi kavramların farkında olan, temel iletişim becerileri gelişmiş, evrensel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Charlie ve Çikolata Fabrikası filmi, derslerine sunduğu mesajlar bakımından sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına uygun olduğu söylenebilir. Çünkü filmdeki çocuk karakterlerin öne çıkan özellikleri, evrensel değerler olarak nitelendirilen sabırlı olma, saygı, sevgi, açgözlü olmama ve aile değerlerini yansıtmaktadır. Ayrıca filmdeki çocuk karakterlerin, yarışmaya başlamadan önce eşit şartlara sahip olması, yarışma süresince ise sahip oldukları olumsuz özelliklerden dolayı yarışmanın dışında kalmaları, izleyicilerin neden sonuç ilişkisi içerisinde değerlendirmeler yapmalarını ve ilişki kurmalarını sağlamaktadır.

Tablo 4. Filmin öğretim programındaki hedef ve kazanımları kazandırmaya uygunluğuna ilişkin araştırmacı ve uzman görüşleri

Öğretim Programındaki Hedef Ve Kazanımları Kazandırma Yönünden Uygunluk Kriterleri	Araştırmacı	Uzman
1. Görsellerde kullanılan öğelerin aslına uygun ve hatasız olması	Uygun	Kısmen Uygun
2. Konuların işlenişinde düzenlilik olması	Uygun	Uygun
3. Konunun günlük hayatla ilişkili olması	Uygun	Uygun
4. Bağımsız öğrenmeye fırsat vermesi	Kısmen Uygun	Kısmen Uygun
5. İçeriğin öğrencinin dikkatini çekecek ve motive edecek nitelikte verilmesi	Uygun	Uygun
6. Değişik öğrenme stratejileri ve stillerini kullanmaya fırsat tanınması	Uygun	Uygun
7. Kazanım dışı ayrıntı barındırmaması	Uygun	Kısmen Uygun
8. Her türlü olumsuz örnekten arındırılmış olması	Uygun	Uygun
9. Öğrencinin seviyesine uygun olması	Uygun	Uygun
10. Verilmek istenen mesajla görsellerin çelişmemesi	Uygun	Uygun
11. Dil ve anlatım kurallarına uygun olması	Uygun	Uygun
12. Gereksiz terim, argo, jargon ve yöresel kullanımlar içermemesi	Uygun	Uygun
13. Anlatımın tartışmalı değil, tek bir yargıyı ifade etmesi	Uygun	Kısmen Uygun
14. Kök değerlerle çelişki oluşturacak öğelere yer verilmemesi	Uygun	Uygun
15. Kazanımları karşılayacak nitelikte olması	Uygun	Uygun
Toplam	44	41

Filmde izleyicilerin anlamasını zorlaştıracak sözcük ve kavramlar bulunmamaktadır. Kullanılan ifadeler açık, net ve sade olarak sunulmaktadır. Bu bakımdan izleyicileri kullanan sözcükleri anlamasını kolaylaştırmakta ve filmde karmaşasının ortaya çıkmasına önlemektedir. Ayrıca filmde, karakterlerin olumsuz özellikleri aşamalı olarak öne çıkarılmakta ve doğru olmadığı vurgulanarak fabrikada kalabilme şansını kaybetmektedirler. Bu durum, çocukların fabrikayı gezerken aynı zamanda bir yarışma içerisinde olmaları ve önce aç gözlü karaktere sahip olan çocuğun, daha sonra hırslı karaktere sahip olan çocuğun ayrı sahnelerde yarışmadan elenmesi, olayların izleyiciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Filmde vurgulanan özellikler amaca uygun şekilde sunulmuştur, gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş ve olumsuz örnek teşkil edebilecek durumlar ortaya çıkmamıştır. Film, öğrencilerin istedikleri zaman ulaşabilecekleri bir özelliğe sahiptir. Bu bakımdan öğrencilerde kendi kendine öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme sürecini desteklemektedir.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin görsel ve içerik tasarım ilkeleri bakımından öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk durumu

Ders materyallerinin sahip olması gereken önemli özelliklerden biri de görsellerin ve içeriğin tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanmasıdır. Bu kapsamda materyallerin tasarımlarının dikkat çekme, merak uyandırma, öğrencinin seviyesine uygun olma, görsellerin anlaşılabilir olması, konuya uygunluk, güncellik, görsellerin ölçülerinin uygulanması, karakterlerin kıyafetinin zaman ve mekanla uyumlu olması, renklendirmenin uygunluğu, görsellerin anlaşılabilir olması, ışıklandırma ve derinlik durumlarının

uygunluğu gibi özellikler taşıması gerekmektedir. Filmin bu kriterlere uygunluk durumu Tablo 5’te incelenmiştir.

Tablo 5. Filmin görsel ve içerik tasarım ilkeleri bakımından öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğuna ilişkin araştırmacı ve uzman görüşleri

Görsel ve İçerik Tasarım İlkeleri Bakımından Öğrenmeyi Destekleme ve Öğrencilerin Gelişim Özelliklerine Uygunluk	Araştırmacı	Uzman
1. Kullanılan her türlü öğenin açık, net, anlaşılır, ayırt edici olması, yönlendirme içermemesi	Kısmen Uygun	Kısmen Uygun
2. Görsel öğelerin tarafsızlık ilkesine uygun olması	Uygun	Uygun
3. Tasarım öğelerinin pedagojik açıdan uygun olması	Uygun	Uygun
4. Kullanılan öğelerde sağlığa ve küçüklerin maneviyatına zararlı ürün ve hizmetlere dair işaret veya imalar bulunmaması	Uygun	Uygun
5. Karakterlerin zaman ve mekâna uygun olması	Uygun	Uygun
6. Görsel bütünlüğü bozacak öğe kullanımından kaçınılması	Uygun	Uygun
7. Görsellerde anatomik bozukluklar olmaması	Uygun	Uygun
8. Figürlerin hareketlerinin gerçek durumu yansıtıcı nitelikte çizilmesi	Uygun	Kısmen Uygun
9. Öğelerin yakın çevreden uzak çevreye ve yakın zamandan uzak zamana doğru gidecek şekilde verilmesi	Uygun	Uygun
10. Görsellerin boyutu açısından tutarlılık olması	Uygun	Uygun
11. Görsellerdeki renk çeşitliliğinde aşırıya kaçılmaması	Uygun	Uygun
12. Renklerin öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde dikkat çekici olması	Uygun	Uygun
13. Görsellerde simetrik denge ve asimetrik dengenin uygun şekilde kullanılması	Uygun	Uygun
14. Dikkat çekilmek istenen bölümlerin vurgulama teknikleri kullanılarak etkili bir biçimde tasarlanması	Uygun	Uygun
15. Görsellerin ışık kaynağına uygun şekilde çizilmesi	Uygun	Kısmen Uygun
16. Vurgulanmak istenen öğenin dikkat ve ilgi merkezi hâline getirilmesi	Uygun	Uygun
Toplam	47	45

Tablo 5 incelendiğinde filmin görsel ve içerik tasarım ilkesi bakımından öğrenmeyi destekleme ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk kriterlerine göre araştırmacı ve uzman görüşlerinin uyumlu olduğu görülmektedir.

Charlie ve Çikolata Fabrikası filminde kullanılan görseller incelendiğinde genel olarak tasarım ilkelerine uygun olduğu söylenebilir. Filmin afişinde ve giriş kısmında çikolata fabrikasının çeşitli bölümlerinin yansıtıldığı, çocuk karakterlerin öne çıkan özelliklerinin ve dikkat Wonka’nın giyinme tarzının farklı olmasının çocuklar için merak uyandırıcı ve ilgi çekici olduğu söylenebilir. Filmde öne çıkan karakterlerin biri çocuktur. Bu çocuk aç gözlülüğü nedeniyle her şeyin tadına bakmak istemiştir. Fabrika ziyaretinde çikolata nehri ile karşılaşan bu karakter, dayanamayıp nehirden akan çikolatanın tadına bakmak istemiş ancak tam bu esnada ayağı kayarak nehre düşmüştür. Diğer çocuklar ise, aç gözlü olması nedeniyle bu karakterin çikolata nehrine düştüğünün farkına varmışlardır.

Filmde dikkat çekilmek istenen durumlar vurgulanmakta, kameraların ve karakterlerin ilgileri duruma odaklanmaktadır. Örneğin Veruca adındaki karakterin öne çıkan özelliği,

hayvanları bir eğlence aracı olarak görmesidir. Bu özelliği nedeniyle fabrikada fındık ve ceviz kemiren sincapları gördüğünde onlardan birini almak ister ancak, sincapların tamamı ona saldırarak, Veruca’yı çürük cevizlerin olduğu bölüme atarlar. Bu sahne devam ederken diğerlerinin dikkati bu kişidedir ve bu durumun nedeninin farkındadırlar. Filmdeki görseller ışıklandırma, anlaşılır olma, merak uyandırma ve renklendirme bakımından uygun özelliklere sahiptir. Örneğin fabrikanın sahibi olan Willy Wonka’nın kıyafetleri, çocuklarla olan ilk karşılaşmalarında itibaren ilgi çekici olmuştur. Halbuki yarışma için fabrikaya ilk geldiklerinde, çocukların karşılarında daha farklı bir karakter beklemedikleri, ilk karşılaşmadaki yüz ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır. Bu durum çocukların fabrikaya olan merakını daha da artırmıştır. Dolayısıyla eğitsel niteliğe sahip olan filmin, genel olarak tasarım ilkelerine uygun olduğu söylenebilir. Filmde, pedagojik açıdan uygun olmayan, sağlığa ve maneviyata aykırı durumlar bulunmamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenler tarafından eğitim materyali olarak kullanılan “Charlie ve Çikolata Fabrikası Filminin eşitlik, insan hakları ve ayrımcılığı reddetme gibi ilkelere uygun olduğu; aile, sabır, eşitlik, dürüstlük ve boş zamanı etkili değerlendirme gibi niteliklerin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini destekleyecek niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Filmde vurgulanan özelliklerin genel olarak, öğretim programının amaca uygun şekilde sunulduğu, gereksiz ayrıntılara yer verilmediği ve olumsuz örnek teşkil edebilecek durumları içermediği tespit edilmiştir. Ayrıca filmde yer alan görseller, ışıklandırma, anlaşılır olma, merak uyandırma ve renklendirme bakımından uygun özellikler taşımaktadır. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Gevher ve Aksun (2020) yaptıkları araştırmada, sinemanın eğitsel amaçlı kullanımına ilişkin EBA’da bulunan filmleri incelemiş ve bu filmlerin eğitsel özelliklere uygun olduğunu tespit etmiş ve öğretmen ve öğrencilerin ilgisini çekecek sinema filmlerinin sayısının artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Başka bir araştırmada eğitici filmlerin okul derslerine ek olarak izlettirilmesi ve tekrarının öğrencilerde akademik performansı artırdığı ve kazanımların daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşımlardır (Michel vd., 2007). Topal vd. (2020) yaptıkları araştırmada film izleyen öğrencilerde çevre kirliliği ile ilgili farkındalık, sorumluluk ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gutiérrez (2018) yaptığı araştırmada Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin öğrencilerin ilgisini çektiği, ilkökul öğrencileri için etkili bir film olduğunu belirtmiştir. Leeds vd. (2017) bir yıl boyunca çevre eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen film uygulamalarının, öğrencilerde çevreye duyarlılığını artırdığı, öğrencilerin canlıların çevre için önemini daha iyi anladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca filmlerin öğrencilerde ilişkilendirme, neden sonuç ilişkisi kurma gibi zihinsel süreçlerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Berber vd. (2019) yaptıkları çalışmada çizgi filmlerin çocuğun dünyasına daha uygun olduğu, daha dikkat çekici özelliklere sahip olduğu, çocukların kendilerini çizgi filmdeki karakterlerle eşleştirerek tutum ve davranış geliştirdikleri belirtilmiştir. Bu sonuca

bağlı olarak eğitsel özelliklere sahip filmlerin seçilmesinin ve kullanılmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yine bu araştırmanın bulgularını destekleyecek şekilde Wager vd. (2018) okullarda kısa eğitsel filmlerin kullanımının okuryazarlık becerilerini artırdığı, ilişkilendirme ve neden-sonuç ilişkisi kurmaya ve soyut kavram ve süreçlerin somutlaştırılmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Sonzogni (2019) Charlie ve Çikolata Fabrikası filmi ile ilgili yaptığı araştırmada, filmin eğitsel değerinin bulunduğu ve öğrencilerde eğitimin amacına uygun tutum ve davranışların geliştirilmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Swari (2020) Charlie ve Çikolata Fabrikası filminin karakter eğitimi açısından önemini incelediği araştırmada, filmin öğrencilerde hoşgörü, dürüstlük, güven, sorumluluk gibi değerlerin gelişimine katkı sağlanması bakımından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları ile ilgili alan yazın birlikte değerlendirildiğinde eğitimde filmlerin kullanılmasının, öğrencilerde etkili olduğu, filmlerin öğrenmeyi desteklediği, öğrencilerde dikkat çekme ve farkındalık oluşturmada eğitsel filmlerin başarılı olduğu görülmektedir. Yağan vd. (2017) okulöncesi çocuklarının izledikleri çizgi filmlerden Niloya örneğini toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından inceledikleri araştırmada, incelenen çizgi filmlerin geleneksel cinsiyet rollerine uygun olduğu, toplumda kız ve erkek çocukların giyinme tarzları, anne babaların kız ve erkek çocuklarla ilgilenmelerindeki farklılıklara uygun tutumlar sergiledikleri, kız ve erkek çocukların oynadıkları oyuncağın ve oyunların cinsiyete göre toplumsal değer yargısıyla önemli ölçüde benzerlik gösterdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada, eğitsel özellik taşıdığı düşüncesinden hareketle öğretmenler tarafından öğrencilere izletilen ve izlenmesi tavsiye edilen “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filmi MEB’in (2019) belirlediği kriterlere göre incelenmiştir. Okullarda eğitim öğretim süreçlerinde kullanılacak bütün materyallerin bu temel kriterlere uygun olması gerekmektedir. Bu kriterler “anayasa ve mevzuata uygunluk, bilimsel yeterlik, içeriğin eğitim öğretim programlarına uygunluğu ve kazanımları karşılama yeterliği, görsel tasarım özellikleri” şeklinde belirlenmiştir.

Bu bağlamda öncelikle 4. sınıf öğretmenlerine, ders kapsamında öğrencilere izlettikleri filmler sorulmuş, verilen yanıtlardan “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filminin sıklıkla izletildiği ve tavsiye edildiği tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenler tarafından eğitim materyali olarak kullanılan “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filminin eşitlik, insan hakları ve ayrımcılığı reddetme gibi ilkelere uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan aile, sabır, eşitlik, dürüstlük ve boş zamanı etkili değerlendirme gibi niteliklerin kazandırılmaya çalışılması filmin önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Filmde vurgulanan özellikler genel olarak, öğretim programının amacına uygun şekilde sunulmuştur, gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş ve olumsuz örnek teşkil edebilecek durumlar görülmemiştir. Filme ulaşılabilirliğin kolay olması ve olumsuz örneklerin bulunmaması bakımından, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini destekleyecek niteliklere sahiptir. Bununla birlikte film görseller ışıklandırma, anlaşılır olma, merak uyandırma ve renklendirme bakımından uygun özellikler taşımaktadır.

Araştırmada “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filminin sosyal bilgiler dersi için genel olarak eğitim materyali özelliği taşıdığı söylenebilir. Eğitim materyali olarak film/videoların kullanılması, öğrencilerde birden fazla duyunun eğitim sürecinde aktif olmasını ve buna bağlı olarak da kalıcılığı artırdığı düşünülmektedir. Ayrıca filmler ses, görüntü, renk ve hareketlilik özellikleri nedeniyle eğitim sürecinde öğrencilerin ilgisini daha fazla çekebilmekte ve karakterlerin verdikleri mesajlar daha etkili olabilmektedir. Bu bakımdan “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filmi ve eğitsel nitelik taşıyan başka filmlerin eğitim öğretim sürecinde kullanılması faydalı olabilir. Bu araştırmada “Charlie ve Çikolata Fabrikası” filminin eğitsel açıdan incelenmiştir. Benzer incelemeler, çocukların izledikleri ya da öğretmenlerin izlenmesini tavsiye ettikleri başka filmler için de gerçekleştirilebilir. Öğrencilere derslerde eğitim amaçlı izletilecek veya tavsiye edilecek filmlerin MEB’in belirlediği kriterlere göre incelendikten sonra tavsiye edilmesi sağlanabilir. Söz konusu kriterler doğrultusunda müfredattaki çeşitli derslerin amaçlarının gerçekleşmesine hizmet edecek yeni yerli filmler yapılabileceği gibi bu özelliklere uygun yabancı filmlerin temini yoluna gidilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 26/02/2021 tarih 2021/179 sayılı etik kurul kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Aladağ, E. ve Karaman, B. (2018). Değer eğitiminde kısa filmlerden yararlanma: Örnek bir uygulama. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 360-377. <https://doi.org/10.30803/adusobed.404748>
- Andersen, K. N. (2018). Evaluation of school tasks in the light of sustainability education: Textbook research in science education in Luxembourgish primary schools. *Environmental Education Research*, 24(9), 1301-1319. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1384798>
- Berber, A., Anılan, B., Odabaş, İ. N. ve Alkan, D. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimde çizgi filmin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 465-492. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548529>
- Biletskyi, V. S., Onkovych, H. ve Yanyshyn, O. (2019). Media education technologies in developing students' professional competence. *International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists (ISPOP)*, 2(2), 110-114. <https://doi.org/10.33739/2587-5434-2019-2-2-110-114>
- Cansız-Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (126-135). Pegem Akademi.

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Fedorov, A., Levitskaya, A., Gorbatkova, O. ve Mikhaleva, G. (2018). Professional risk: Sex, lies, and violence in the films about teachers. *European journal of contemporary education*, 7(2), 291-331. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.2.291>
- Gevher, Ö. G. ve Aksun, K. (2020). Sinemanın eğitim amaçlı kullanılması: EBA (Eğitim Bilişim Ağı) içeriğindeki kısa metraj filmlerin çözümlemesi. *Uluslararası COVID-19 Kongresi*, 101-112.
- Gutiérrez, I. G. (2018). Learning by doing with the chocolate factory. In *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings*, 2(21), 1321-1327. <https://doi.org/10.3390/proceedings2211321>
- Hamarat, D., Işıtan, S., Özcan, A. ve Karaşahin, H. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmler üzerine bir inceleme: Cailou ve sünger bob örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 75-91. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645462>
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D. ve Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. *The Wiley handbook of social studies research*, 319-335.
- Karakuş, N. (2016). Maysa ve bulut isimli animasyon çizgi filmin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 134-149.
- Karalar, H. ve Sidekli, S. (2017). How do second grade students in primary schools use and perceive tablets?. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 965-971. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050609>
- Kristjansson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: a critical review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87-107. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182115>
- Leeds, A., Lukas, K. E., Kendall, C. J., Slavin, M. A., Ross, E. A., Robbins, M. M., ... ve Bergl, R. A. (2017). Evaluating the effect of a year-long film focused environmental education program on Ugandan student knowledge of and attitudes toward great apes. *American Journal of Primatology*, 79(8), e22673. <https://doi.org/10.1002/ajp.22673>
- MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Resmi Gazete, Sayı: 28409, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm>
- MEB. (2019). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_kriter.pdf. Erişim: 06.05.2021.
- Michel, E., Roebbers, C. M. ve Schneider, W. (2007). Educational films in the classroom: Increasing the benefit. *Learning and Instruction*, 17(2), 172-183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.005>
- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sonzogni, E. (2019). Charlie and the chocolate factory. *Children's Book and Media Review*, 40(1), 12.
- Stoddard, J. D. ve Marcus, A. S. (2017). Media and social studies education. *The Wiley handbook of social studies research*, 477-498.
- Swari, N. K. N. P. (2020). *The representation of character education in the characterization of Charlie bucket in road dahl's Charlie and the chocolate factory (1964)*. Doctoral Dissertation, Universitas Pendidikan Ganesha.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Topal, M., Yıldırım, E. G. ve Önder, A. N. (2020). Use of educational films in environmental education as a digital learning object. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(2), 134-147. <https://doi.org/10.21891/jeseh.703492>
- Ünal, O. (2020). Türk filmlerinde yer alan değerlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(2), 910-929. <https://doi.org/10.18039/ajesi.759910>
- Wager, J., Stahlschmidt, L., Heuer, F., Troche, S. ve Zernikow, B. (2018). The impact of a short educational movie on promoting chronic pain health literacy in school: A feasibility study. *European journal of pain*, 22(6), 1142-1150. <https://doi.org/10.1002/ejp.1202>
- Yağan Güder, S., Ay, A., Saray, F. ve Kılıç, İ. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının izledikleri çizgi filmlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları açısından incelenmesi: Niloya örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 96-111. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c2s5m>
- Yakar, H. G. İ. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 10(1), 21-36.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

Education has basic objectives such as preparing individuals for life, being aware of their skills and abilities, ensuring that they have basic life skills. It is important, on the films the use of the innovations brought by the technology for educational purposes in educational environments aimed at realizing the desired behavior in individuals with their own lives. Films prepared for cross-sectional purposes support the introduction of certain attitudes and behaviors to individuals. Films used for educational purposes must comply with students' characteristics, subject characteristics and socio-cultural characteristics. Films used for educational purposes in social studies education ensure that various emotions such as vision and hearing in students are active in the educational process. Movies make it easier for attention to focus on the subject because it is colorful and mobile. In the studies conducted, it is stated that the use of films in the education process contributes to students' understanding of the subject, having skills and achievements and increasing the permanence of learning, embodying the subject, active students in the learning process of more than one sense, and taking responsibility for learning. In this research, it is intended to examine the movie "Charlie and the Chocolate Factory" (the criteria to be taken as a basis for the review of e-content determined by the Ministry of Education [MoNE], 2019) in the social studies course.

Method

The phenomenology design and document analysis method were used in the examination of the film, and analysis of the film has been used the content analysis and descriptive analysis techniques. Document analysis method is the type of research, described as the analysis of written or visual materials such as documents, films, videos, interview records, images according to certain criteria. In the implementation of the research, the ethical committee permission of 26.02.2021 and 2021/179 was obtained by the Ethics Committee of the Ondokuz Mayıs University Social and Human Research. 45 primary school teachers working in the schools in Samsun Province, as part of the social studies course 4. classroom students were asked for educational films that they recommended / watched the most. 4. A questionnaire was applied to classroom teachers. It has been determined that the movie "Charlie and the Chocolate Factory" is preferred. In deciding to examine Charlie and the Chocolate Factory film, which was discussed in the research, the frequency distributions of the answers given by the teachers to the questionnaire were taken into account. Descriptive analysis from qualitative research methods in determining the film to be examined, and document analysis and content analysis technique were used in the examination of the film. In terms of the reliability of qualitative research, important the coding of multiple researchers of the data. So, apart from the researcher, the film was analyzed by a different expert by following the film according to the same criteria, followed by the percentage of numbness related to the determined codes.

Finding, Discussion and Results

The criteria used in the study of the film are the constitution and legislation compliance (10 criteria), scientific competence (7 criteria), content suitability for educational education programs (15 criteria) and visual design features (16 criteria). According to these criteria, the suitability of the film were examined. As a result of the review, it was determined that the researcher and expert opinions that the film meets the criteria were compatible with each other. Some examples were included regarding the suitability of the movie. For example, the messages presented in Charlie and the Chocolate Factory movie have the feature that can be easily understood by the audience. The determination of finding only gold tickets in determining the children who will be eligible to visit the chocolate factory shows that the principle of equality is emphasized, with everyone having access to chocolate with gold tickets. Because the prominent features of child characters in the movie reflect patience, respect, love, not being greedy and family values, which are described as universal values. In addition, the fact that the child characters in the movie have equal conditions before starting the competition, and because of the negative features they have during the competition, they stay out of the competition, allowing the audience to make evaluations and relate to the outcome relationship. The clothes of Willy Wonka, the owner of the factory, have been interesting since their first encounter with children.

It has been determined that the features highlighted in the film are generally presented in accordance with the purpose of the curriculum, unnecessary details are not included and do not include situations that may be negative examples. Similar to the findings of the research, Gevher ve Aksun (2020) examined the films found in the EBA regarding the educational use of cinema and found that these films were suitable for educational features and emphasized that the number of motion pictures that would attract teachers and students should be increased. Similarly, Gutiérrez (2018) stated in his research that Charlie and the Chocolate Factory film were an effective film for elementary school students, which attracted students' attention. In their study of Berber, Anılan, Odad ve Alkan (2019), it was stated that cartoons were more suitable for the child's world, have more remarkable features, and children develop attitudes and behaviors by matching themselves with the characters in the cartoon. Sonzogni (2019) stated in his research on Charlie and the Chocolate Factory film that the film had educational value and is effective in developing attitudes and behaviors suitable for the purpose of education in students. When the field of research findings is evaluated together in the summer, it is seen that the use of films in education is effective in students, films support learning, and educational films are successful in drawing attention and Raising awareness in students.

In the research, based on the idea that it has educational characteristics, the movie "Charlie and the Chocolate Factory", which was watched and recommended by the teachers, was examined. As a result of the research, it was determined that the film was suitable for educational features, the target gains in the curriculum and the course material had the features it should have.

Author Contribution Rate

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Ondokuz Mayıs University (Ethics Committee's Decision Date: 26.02.2021, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2021/179).

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Pandemi Döneminde Çevrimiçi Yaratıcı Drama Online Creative Drama During the Pandemic

Belgin Bal İncebacak¹ 

¹Temel Eğitim Bölümü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, belgin.bal@omu.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

08.09.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

24.02.2022

*Sorumlu Yazar

Ondokuz Mayıs Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi A blok, 55200
Atakum, Samsun

belgin.bal@omu.edu.tr

Öz: Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemiyle eğitim alan ve almayan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçilen 77 katılımcı ile (38 deney grubu, 39 kontrol grubu) yürütülmüştür. Araştırmada karma deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen on dört oturumluk yaratıcı drama ile tanışma programı uygulanmıştır. Kontrol grubu uzaktan eğitim sürecinde teorik ve uygulamalı derslerine devam etmişlerdir. Ölçme aracı olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik görüş belirleme görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen veriler ile deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U ve tek yönlü MANOVA kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitimden keyif aldıkları, süreçte aktif şekilde rol aldıkları ve sanki yüz yüze eğitimdeymiş gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri derste pasif oldukları ve kamera açmadan izledikleri için derse adapte olmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, çevrimiçi ders, yaratıcı drama, pandemi

Abstract: This research is aimed to reveal the views of students who are educated and not receiving creative drama about distance education. The research was conducted with 77 participants (38 students in experimental groups and 39 control groups) selected from students studying at a public university in the Black Sea region. In the research, an explanatory sequential design was used. The experimental group was given a fourteen-session creative drama dating program developed by the researcher. The control group continued their theoretical and practical courses during the distance education process. As a measurement tool, the scale of determining the views of distance education students and the vision determination interview form for distance education were used. Mann Whitney U and one-way MANOVA were used to test whether there was a significant difference between the data obtained from the quantitative data of the study and the test and control group scores. Qualitative data are analyzed by content analysis. According to the research results, students who took creative drama courses said they enjoyed distance education, took an active role in the process, and felt as if they were in face-to-face education. Control group students stated that they had difficulty adapting to the course because they were passive and watched without turning on a camera.

Keywords: Faculty of education, online course, creative drama, pandemic

Bal-İncebacak, B.. (2022). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 218-230. <https://doi.org/10.17556/erziefd.992687>

Giriş

Covid-19'un tüm dünyaya yayılmasının ardından ülkemizde de 11 Mart 2020 tarihi ile ilk salgının ortaya çıkışı ardından eğitim öğretime ara verilmiştir (Türkiye Sağlık Bakanlığı, 2020). Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) eğitime ara verilmesi gerektiğini ifade etmiş ama süreçte kararı üniversitelere bırakmıştır (Serçemeli & Kurnaz, 2020; Yılmaz, 2020). Üç haftalık aranın ardından salgının seyrinin giderek yükselmesi ile eğitim öğretim uzaktan eğitime geçilmiştir. Keskin ve Özer (2020) uzaktan eğitimde üniversitelerin hızla uzaktan eğitime adapte olacak çalışmalar yapmaya başladığını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili birçok kavramın olduğu görülmektedir. Alanyazında mektupla eğitim, evde çalışma, bağımsız çalışma, dış çalışma, yayınlanan eğitim, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir (Eygü & Karaman, 2013; Kaya, 2002; Moore & Kearsley, 2005). Ayrıca uzaktan öğrenme ile ilgili (Moore & Kearsley, 2005; Aydemir, 2018) internet temelli öğrenme, açık öğretim, e-öğrenme, ağ tabanlı öğrenme, sanal öğrenme, bilgisayar temelli öğrenme gibi isimler ile isimlendirildiği görülmektedir. YÖK'ün kararından sonra üniversiteler dersleri senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamanlı olmayan) veya (senkron- asenkron) karma yöntem ile işlemeye başlamışlardır (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020).

Üniversiteler akademik veri yönetim sistemi (AVYS) ve uzaktan eğitimde kullanılan programlar (adobe connect, team link, zoom, skype, google hangouts, google meet, eztalks, goto meeting, classroom, eztalks, discor, webex) ile uzaktan eğitim sürecine başlamışlardır. Bu çalışmada ifade edilen uzaktan eğitim, covid-19 salgını ile zorunlu olarak geçilen ve herkesin internet üzerinden canlı olarak bağlandığı senkron ve asenkron bağlantılar ile bir eğitmen eşliğinde işlenen dersleri ifade etmektedir.

Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond (2020) okulların zorunlu kapanmasının ardından planlı bir eğitim yapılmasını gerekliliğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim çok uzun yıllardır kullanılan bir öğretim yöntemi olmasına rağmen covid-19 salgını ile zorunlu ve planlı hale gelmiştir. Kısa sürede birçok problemin üstesinden gelinmesi beklenmektedir. Kısıtlı zamanda düşük maliyetler ile daha fazla öğrenciye ulaşılabilen yöntem olarak varlığını sürdüren uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması önemlidir. Çünkü 2019-2020, 2020-2021 dönemleri boyunca uzaktan eğitim devam etmiş ve 2021-2022 eğitim öğretim döneminde örgün eğitime geçildiği halde birçok ders uzaktan eğitimle ile devam edilmektedir. Simonson, Schlosser ve Orellana (2011) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili bir öğretim modeli olduğunu ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim ile ilgili algıları ortaya koymaya

çalışan çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Altun Ekiz, 2020; Er Türküresin, 2020). Dobbs, Waid ve del Carmen (2009) çevrimiçi derslerin daha verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde üniversitede öğrenim gören bazı öğrencilerin süreçten verim aldıkları bazı öğrencilerin verim almadıklarını ifade ettikleri görülmüştür (Altun Ekiz, 2020). Öğrencilerin derste aktif oldukları derslerde verim aldıklarını ifade ettikleri ondan dolayı bu süreçte uzaktan eğitim devam ederse bu tarz eğitimlerin artmasının gerektiğini belirtmişlerdir (Bal İncebacak, 2021a). Traxler (2018) uzaktan eğitimin ekonomik ve ulaşılabilirlik açısından fayda sağladığını, Bozkurt (2020) ise sosyalleşme sağlayamaması, yapaylık, motivasyon eksikliği gibi olumsuz durumlardan dolayı faydalı olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilere motivasyon, etkileşim, iletişimi artırma, başarı gibi yönlerden fayda sağlayan eğitimler arasında yaratıcı drama olduğu literatürde ifade edilmektedir (Bal İncebacak, Sarışan Tungaç & Yaman, 2019; Oruç & Çağır, 2018; Sarışan Tungaç, Yaman & Bal İncebacak, 2018; Tuncel, 2009). Bu açıdan bu yöntem ile derslerin işlenmesinin uzaktan eğitimin dezavantajlarından olan iletişim eksikliği, motivasyon düşüklüğü gibi olumsuzlukların bir kısmını ortadan kaldıracak düşünülmemektedir. San (1996) yaratıcı dramayı, doğaçlama ve rol oynama teknikleri ile bir grubun bir konu ya da olay hakkında kendi yaşantılarından yola çıkarak deneyim yaşadığı çalışmalar olarak ifade etmiştir. Yaratıcı drama bireyin aktif olduğu bir yöntemdir. Önder (2012) yaratıcı dramanın bireyin yaşantısına, hareketlerine, etkileşime, grup çalışmasına bakarak öğrenme sağladığı yöntem olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde yaratıcı drama dersi yüz yüze ortamda yapılan birçok etkinliğin çevrimiçi ortama uyarlanması olarak ifade edilebilir. Uzaktan eğitim başladığında birçok eğitmen uzaktan eğitimde yaratıcı drama denemelerine başlamış ve yüz yüze verilen eğitimler çevrimiçi ortama taşınmaya başlanmıştır. Bu süreçte eğitmenler zorlanmış olsalar bile süreç içinde uygun atölye planları ile süreçlerini yapılandırmışlar ve çevrimiçi yaratıcı drama eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitimde yaratıcı drama dersi yüz yüze eğitimde olduğu gibi uyarlanmıştır. Bu süreçte örnek verilecek olursa yüz yüze ortamda oynatılan bir ısınma oyunu “*Aynı Kişi ile Örümlü Top Oyunu*” çevrimiçi ortamda şu şekilde uyarlanmıştır. Yüz yüze eğitimde lider elindeki topu X kişisine atar. X kişisi de Y kişisine atar. Herkes farklı bir kişiye atar. Ama topu attığı kişiyi unutmaması gerekir. Top tekrar lidere gelirse liderin yine X kişisine atacağını unutmaması gerekir. A kişisi de Y kişisine atar ve oyun bir kişinin aynı kişiye atması ile bir döngüye döner ve oyun tamamlanır. Çevrimiçi ortam bu oyun hayali bir top ile oynanır. Kişiler yüz yüze eğitimde olduğu gibi hayali topu atarak oyun başlar. Lider elindeki hayali topu X kişisine atacağını ismini söyleyerek atıyor gibi yapar. X kişisi de hayali topu önce tutar ve sonrasında Y kişisine atacağını söyler ve hayali topu atar. Yine herkes attığı kişiyi unutmamalıdır. Attığı kişiyi unutan ya da benzer kişiye atarak döngüye giren oyun bitirilir. Benzer şekilde doğaçlama çalışmalarında ikili doğaçlamalarda yine kişilere roller verilir. Rollere uygun doğaçlamalar yapılır. Süreçte kameralar açık olduğu için herkes birbirini görmekte ve yüz yüze ortamda olduğu gibi sohbet edebilmektedir. Donuk imge gibi grup ile yapılacak etkinliklerde bireyselle dönüştürülerek sürece uyarlanmaktadır. Kameraların kapalı olarak uzaktan eğitim

şeklinde işlenen dersler yerine, daha verimli olacak şekilde derslerin verimli bir şekilde geçmesine alternatif sunacağı düşünülmektedir. Bu açıdan uzaktan eğitimdeki eksikliği hissedilen birçok dezavantaj aslında yaratıcı drama ile önlenebileceğine inanılmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi süreçte uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ortaya çıkartılması ve yaratıcı drama dersinin uzaktan eğitime bakış açısını değiştirip değiştirmediğinin belirlenmesi amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bal İncebacak (2021b) çalışmasında uzaktan eğitimde yaratıcı drama dersinin etkili olduğu ve sosyalleşmeyi arttırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemiyle eğitim alan ve almayan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çünkü uzaktan eğitimde öğrencilerin aktif olduğu süreçlerde verim aldığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma Creswell (2014)’de belirtilen açıklamalı sıralı karma desenin (explanatory sequential design) kullanıldığı yarı deneysel desen bir çalışmadır. Açıklayıcı sıralı karma desen nicel veriler ile deneysel sürecin etkileri belirlenir ve süreç sonunda deneysel çalışmanın sonuçlarını derinlemesine anlamak için nitel yöntemle başvurularak uygulanan bir yöntemdir (Creswell ve Clark, 2015). Araştırmanın bağımsız değişkeni “yaratıcı drama dersi” ve cinsiyet, bağımlı değişkeni de öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleridir.

Evren-Örneklem

Araştırma Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile gruplar belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi maliyet ve kolaylık açısından tercih edilen elverişli örnekleme, araştırmacının hedef evrenden örneklemini oluşturmak için ulaşabileceği en kolay öğelere yönelmesi yöntemidir (Vogt, Gardner & Haefele, 2012). Bu açıdan pandemi döneminde bu yöntemin uygun olduğu düşünülerek bu şekilde örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu 38 deney grubu, 39 kontrol grubu ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre deney grubunda 24 kadın, 14 erkek, kontrol grubunda 22 kadın, 17 erkek öğrencidir. Deney grubu senkron ve asenkron derslerinin yanı sıra 14 haftalık uzaktan eğitim aracılığıyla yaratıcı drama dersi almış, kontrol grubu ise senkron ve asenkron dersler ile uzaktan şekilde eğitim öğretimine devam etmiştir. Deney grubu yaratıcı drama dersi alan, kontrol grubu yaratıcı drama dersi haricinde uzaktan eğitim alan gruptur.

Tablo 1’e göre deney grubu öğrencilerinin %63,1’i kadın, %36,8’i erkektir. Kontrol grubu öğrencilerinin %56,4’ü kadın, %43,5’i erkektir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerinin Betimsel İstatistikleri

Gruplar	Değişken	Grup	f	%
Deney Grubu	Cinsiyet	Kadın	24	63,1
		Erkek	14	36,8
Kontrol Gurubu	Cinsiyet	Kadın	22	56,4
		Erkek	17	43,5

Verilerin Toplanması/Süreç

Yaratıcı drama dersini alan deney grubu her oturumu 2 saatlik atölyelerden oluşan 14 oturumla 28 saat süren bir programa dahil olmuşlardır. Dersler uzaktan eğitim sürecinde işlenmiş olup, tüm katılımcıların kameralarını açtığı ve sürece aktif şekilde dahil oldukları bir program dahilinde yürütülmüştür. Süreçte ilk oturumda grubun birbirini tanıması için tanışma ve kaynaşma çalışması yapılmıştır. İkinci oturumda uyum çalışması, üçüncü oturumda güven çalışması, dördüncü oturumda dramanın bileşenleri, beşinci oturumda oyun ve drama ilişkisi, altıncı oturumda beden dili, sen dili ben dili, yedinci oturumda doğaçlama ve rol oynama, sekizinci oturumda sosyal olaylar ve drama ilişkisi, dokuzuncu oturumda iletişim engelleri, onuncu oturumda rahatlama ve hissetme çalışmaları, on birinci oturumda yaratıcı dramayı masal, şiir ve resim ile ilişkilendirme, on ikinci oturumda yaratıcı drama planı oluşturma, on üçüncü ve on dördüncü oturumda öğrencilerin kendi oluşturdukları planları sunmaları sağlanmıştır. Kontrol grubunda seçmeli ders uzaktan eğitim ile sunum tarzında işlenmiştir. Süreçte dersler eğitmenin kamerasını dahi açmadan ders anlattığı ders şeklinde işlenmiştir. Ayrıca her ders için hazırlanmış olan asenkron videolar AVYS sistemine yüklenerek öğrencilerin daha sonra da izlemelerine olanak tanınmıştır. Ayrıca ders notları her iki grup için paylaşılmış ve süreçte her iki gruba ödevler verilmiştir.

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesinin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Kararları 2021/661 sayısı karar sayısının izni ile toplanmıştır.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak bu çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına imkân sağlayan iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ait görüşlerini ortaya çıkarmak için uzaktan eğitime yönelik geliştirilen ölçek, nitel veriler içinde süreç hakkında ayrıntılı bilgi almak için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerini Belirleme Ölçeği

Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeği 18 madde, 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan faktörler kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik ve yakınlık olarak isimlendirilmiştir. Kişisel uygunluk faktöründe "*istediğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var.*", etkililik faktöründe "*uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.*", öğreticilik faktöründe "*öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.*" yakınlık faktöründe "*verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim*" maddeleri örnek olarak gösterilebilir. Kişisel uygunluk faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,86, etkililik faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,81, öğreticilik faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,80, yakınlık faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 1 (hiçbir zaman katılmıyorum), 2 (nadiren katılıyorum), 3 (bazen katılıyorum), 4 (genellikle katılıyorum), 5 (her zaman katılıyorum) şeklinde 5'li likert

ölçeğidir. Cronbach alfa katsayısının $\geq 0,90$ mükemmel $0,70 \leq \alpha < 0,90$ İyi $0,60 \leq \alpha < 0,70$ kabul edilebilir $0,50 \leq \alpha < 0,60$ zayıf $\alpha < 0,50$ kabul edilemez olarak yorumlanmaktadır (Özdamar, 2002). Bu çalışmada ölçeğin kişisel uygunluk faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,82, etkililik faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,87, öğreticilik faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,60, yakınlık faktörünün Cronbach's alpha katsayısı 0,75, toplam Cronbach's alpha katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınacak en yüksek puan 90, en düşük 18 puandır. Ölçek maddelerinden alınan puanlar 18-36 puan arası düşük, 37-71 arası orta, 72-100 arası yüksek olarak değerlendirilmektedir.

Nicel olarak uzaktan eğitime ilişkin ölçek maddeleri ile görüşleri alınan öğrencilerin süreç hakkında daha ayrıntılı bilgi almak için görüşme formu geliştirilmiştir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Belirleme Görüşme Formu

Uzaktan eğitime yönelik görüş belirleme görüşme formu deney ve kontrol grubuna uygulanacak şekilde oluşturulmuş ve final sınavlarına ilave soru olarak eklenerek uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme, insanların duygularını, düşüncelerini, bakış açılarını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan & Biklen, 1992). Formun geliştirilme sürecinde ilk olarak ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Süreçte uzaktan eğitim süreçleri hakkında görüşleri ortaya çıkartmayı hedefleyen çalışmalar incelenmiş ve 9 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form ilk olarak nitel çalışma yapan bir doktora sahibi uzmana gönderilmiş ve sorular hakkında uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra ölçeğe değerlendirme alanında doktora bir uzmana daha gönderilerek onlardan gelen dönütlere göre benzer sorular birleştirilmiş, gereksiz olarak görülen sorular çıkartılarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan örnek sorular aşağıdadır:

1. Uzaktan eğitim süreci sizin için ne ifade etmektedir?
2. Uzaktan eğitimde aldığımız dersleri değerlendirebilir misiniz?
3. Derslerinizin işleme yöntemine göre değerlendirebilir misiniz? soruları yer almaktadır.

Bu şekilde yaratıcı drama dersini alan ve almayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme formuna dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler 2020-2021 eğitim öğretim döneminde araştırmacının dersine kayıtlı olan öğrencilere araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler final sınavı sonrasında gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler final sınavı sonrasında çevrimiçi ortama aktarılan google form aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada hem nitel hem de nicel veriler toplanmıştır. Google form ile toplanan veriler excel formatında indirilmiş ve daha sonra bir istatistik programına aktararak analizleri yapılmıştır. Bir nicel değişken ile toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği, ortalama, ortanca, mod

değerlerinin birbirine yakın olması, değerlerin histogram dağılımı çan eğrisi şeklinde olması, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının $-1+1$ aralığında olması, normal Q-Q plot grafiğinde noktaların 45 derecelik doğru üstünde (ya da çok yakınında) olması açısından değerlendirilmektedir (Cevahir, 2020). Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen veriler normallik dağılımını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş ve basıklık (.91) ve çarpıklık (.73) değerleri kontrol edilmiştir. Örneklem büyüklüğü 30'un altındaysa non-parametrik değilse parametrik testler tercih edilmelidir (Özdamar, 2002). Deney ve kontrol grubu kıyaslaması için veriler normal dağılım göstermektedir. Ama deney ve kontrol grubunu kendi içinde kıyaslama da yeterli sayıya ulaşmamıştır. Bundan dolayı veriler grupların karşılaştırmalarında parametrik, değişkenlerin karşılaştırılmasında non-parametrik istatistikler ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi ve tek yönlü MONOVA testi kullanılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi değerlerine (0.95) sonuçlarına bakılmıştır. Deney grubu ($\bar{X}=2,53$, S,12; p>,111) ve kontrol grubu ($\bar{X}=2,43$, S,14; p>,200) Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre cinsiyet değişkeninde Mann-Whitney U testi, ölçeğin alt boyutlarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmede tek yönlü MONOVA testi kullanılmıştır. Nitel veriler, öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplar öncelikle bir word ortamına aktarılmış ve tek bir veri seti elde edilmiştir. Bütün veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde satır satır karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma verileri ikinci bir araştırmacı tarafından analiz edilerek, iki araştırmacının yapmış oldukları analizleri karşılaştırmıştır. Kod ve temalarda görüş birliğine varılarak isimlendirilmiştir. Veriler kod ve temalara göre çözümlenerek sıklık tablosu ile verilerle sunulmuştur. Verilerin analizinde yardımcı olan araştırmacı araştırma görevlisi olup, nitel analiz konusunda birçok çalışması olan deneyimli bir araştırmacıdır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Güler, Halıcıoğlu, Taşkın (2015) kararlılık, tekrarlanabilirlik ve doğruluk olarak üç kavramdan söz etmişlerdir. Kararlılık için, her bir yapılan ölçümün tekrarlanan kodlamalar neticesinde aynı sonucu vermesi olarak ifade edilmiştir. Bu

durum için her iki araştırmacı da verileri iki hafta ara ile analiz etmiş ve aynı sonuçları elde edip etmediğini kontrol etmiştir. Tekrarlanabilirlik, aynı verilerin farklı araştırmacılar tarafından analiz edildiğinde ortaya çıkan kod ve temaların aynı olmasını ifade eder. Bu süreç için veri seti üçüncü bir araştırmacıya sunulmuş ve verileri analiz etmesi istenilmiştir. Süreç sonrasında benzer tema ve kodların ortaya çıktığı görülmüştür. Doğruluk ise bir sürecin uygunluk derecesini ifade etmektedir. Yani metinlerin standart formlara sadık kalarak analiz edilmesini olarak söylenebilir. Veriler analiz edildikten sonra veri toplanan öğrencilere analizler gösterilmiş ve üye kontrolü çalışması yaptırılarak verilerin doğru süreci ifade edip etmediği kontrol edilmiştir. Ayrıca iç geçerlik için grupların denk olması önemlidir. Bu süreçte kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile gruplar belirlendiği için iç geçerliği düşüren bir sınırlılık olarak bu durum ifade edilebilir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında araştırma problemine ait bulgular nitel ve nicel bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeğinin betimsel istatistiklerine ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin “kişisel uygunluk” ($\bar{x}=15,24$), “etkililik” ($\bar{x}=11$), “yatkinlik” ($\bar{x}=10,76$) ve “toplam” ($\bar{x}=45,55$) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak deney grubu öğrencilerin “öğreticilik” ($\bar{x}=8,55$) boyutunda düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin “kişisel uygunluk” ($\bar{x}=13,59$), “yatkinlik” ($\bar{x}=11,46$) ve “toplam” ($\bar{x}=43,82$) boyutlarında aldıkları puan ortalamaları maksimum puana göre değerlendirildiğinde orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerin “etkililik” ($\bar{x}=9,74$), “öğreticilik” ($\bar{x}=8,92$) boyutunda düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarında kontrol grubu öğrencilerine göre daha memnun oldukları söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin öğreticilik ve yatkinlik boyutlarında kontrol grubuna göre kısmen daha düşük puanlar elde ettikleri görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 2: Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeğinin betimsel istatistikleri

	Boyut	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Skewness
Deney Grubu	Kişisel Uygunluk	38	6	30	15,24	6,61	Çarpıklık .91
	Etkililik	38	5	25	11	5,85	
	Öğreticilik	38	4	20	8,55	4,32	
	Yatkinlik	38	4	15	10,76	3,68	
	Toplam	38	24	76	45,55	13,49	
Kontrol Gurubu	Kişisel Uygunluk	39	6	30	13,59	6,75	Kurtosis Basıklık .73
	Etkililik	39	5	25	9,74	5,74	
	Öğreticilik	39	4	20	8,92	4,84	
	Yatkinlik	39	4	15	11,46	3,08	
	Toplam	39	19	85	43,82	16,09	

Tablo 3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sıra toplamı	U	p
Deney Grubu	Kişisel Uygunluk	Kadın	24	20,21	485,00	151,00	,60
		Erkek	14	18,29	256,00		
	Etkililik	Kadın	24	19,21	461,00	161,00	,83
		Erkek	14	20,00	280,00		
	Öğreticilik	Kadın	24	18,65	447,50	147,50	,52
		Erkek	14	20,96	293,50		
Yatkınlık	Kadın	24	22,15	531,50	104,50	,05	
	Erkek	14	14,96	209,50			
Kontrol Gurubu	Kişisel Uygunluk	Kadın	22	18,32	403,00	150,00	,29
		Erkek	17	22,18	377,00		
	Etkililik	Kadın	22	17,18	378,00	125,00	,06
		Erkek	17	23,65	402,00		
	Öğreticilik	Kadın	22	20,61	453,50	173,50	,69
		Erkek	17	19,21	326,50		
	Yatkınlık	Kadın	22	23,93	526,50	100,50	,01
		Erkek	17	14,91	253,50		

Tablo 3'e göre deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin alt faktörleri bakımından incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kişisel uygunluk ve yatkınlık boyutlarında kadın öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, etkililik ve öğreticilik boyutlarında erkek öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise kadın öğrencilerin öğreticilik ve yatkınlık boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan U testi sonucuna göre "yatkınlık" alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$p < 0.05$]. Buna göre her iki grupta da kadın öğrencilerin "yatkınlık" boyutunda aldıkları puanlar erkek öğrencilerden daha yüksektir. Kontrol grubunda "kişisel uygunluk", "etkililik" alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. "öğreticilik" boyutunda ise kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir. Kontrol grubunda ise yatkınlık boyutundan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Deney ve kontrol gruplarına göre uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin tek yönlü Manova analizi sonuçları

Alt Boyut	Gruplar	N	\bar{X}	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel Uygunluk	DG	38	15,23	45,915	6,60	,820	,214	,645
	KG	39	13,69		6,75			
Etkililik	DG	38	11,00	30,382	5,85	,127	,817	,369
	KG	39	9,47		5,74			
Öğreticilik	DG	38	8,55	2,641	4,31	,905	,382	,538
	KG	39	8,92		4,84			
Yatkınlık	DG	38	10,76	9,387	3,67	1,028	3,19	,078
	KG	39	11,46		3,07			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 5: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri

Tema	Deney Grubu Kodlar	f	Kontrol Grubu Kodlar	f
Etkileşim açısından olumlu/olumsuz	Derse severek katılma	38	Derse katılmak istememe	20
	Aktif görev alma	38	Sürece dâhil olamama	20
	Uygulama yapma	32	Uygulama eksikliği	31
	İletişim kurma	25	İletişim problemleri	20
	Sosyalleşebilme	25	Sosyalleşememe	32
	Motivasyon yükseltme	24	Motivasyon eksikliği	16
	Odaklanabilme	20	Odaklanma problemi	20
	Grup çalışması yapma	20	Grup çalışması eksikliği	15
	İyi yapılandırılmış ödev	5	Ödev fazlalığı	25
	Derslere zamanında yetişme	35	Derslere zamanında yetişme	38
Avantaj	Evden katılma	25	Evden katılma	23
	Tekrar imkânı	18	Tekrar imkânı	20
	İstedığımız an katılma	12	İstedığımız an katılma	10
	Birçok eğitim alma imkânı	12	Birçok eğitim alma imkânı	10

Yaratıcı drama dersi açısından uzaktan eğitimi değerlendiren deney grubu öğrencileri ile yaratıcı drama dersini almayan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde deney grubu öğrencilerinin süreçten olumlu şekilde verim aldıkları diğer öğrencilerin daha fazla olumsuzluk yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin alıntuları ile bu görüşler desteklenmiştir. Örneğin derslere katılım sağlama, evden rahat bağlanma, farklı eğitim alma imkânı, evde olmanın zorluğu, kapsamlı ödevler, sosyalleşememe gibi olumlu ve olumsuz görüşlere örnek olarak kontrol grubu öğrencinin görüşü:

KG1: “Uzaktan eğitim bana göre zorunlu olmadıkça uygulanmaması gereken bir yöntem... Elbette çoğu zaman yattığımız yerden derse girdik, sabah derslerine 6’da uyanıp hazırlanmak zorunda kalmadık evet bu kısımları rahattı ama bence her güzel şeyin bir bedeli var ve örgün eğitimden yanayım. Sabah 6’da uyanmayı kim özler açıkçası ben özledim. İşlenen derslerin ise hem faydalı hem faydasız olduğunu düşünüyorum. Şu şekilde açıklamam gerekirse online olarak belki de erişmemizin çoğu zaman maddi manevi mümkün olmadığı çok fazla eğitim ellerimizin altındaydı. Bu nedenle faydalıydı ancak bilgisayar başında saatlerce oturduk, evdeyiz diye aslında o kadar da gerekli olmayan ve aşırı yüklü, kapsamlı ödevler verildi. Sosyalleşmeyi unuttuk. Arkadaş, okul, yurt ortamlarını özledik. Odağımız ekran başında çok çabuk dağıldı.”

KG9: “Uzaktan eğitim sürecinin benim için yorucu geçtiğini söyleyebilirim. Verilen ödev ve sorumlulukların daha fazla artmasıyla bunları yetiştirme ve takip etme konusunda problem yaşadım. Tek olumlu yönü evde oturduğumuz yerde birçok eğitime ulaşabilmemiz oldu ancak yine de yüz yüze eğitim kadar verimli olduğu düşünmüyorum. Özellikle staj yapmadan mezun olmak mesleki yeterliliğe sahip olmadığımı hissettiriyor.” Bu durum aslında tüm öğrenciler için benzer sorunların olduğunu da göstermektedir.

Ödevlerin fazla olması ile ilgili öğrenci görüşü;

DG2: “Uzaktan eğitim çok sıkıcı ama itiraf etmeliyim ki, birçok ev işlerini yapabildiğim hem dinleyip hem çalışabildiğim bir süreç olduğu için iyiydi diye bilirim. Derslerimiz ağır olsa da ödevlerimiz fazla olsa da rahatlığı da vardı. Bazı dersler uzaktan işlenemiyor onu anladım. Yaratıcı drama mesela evet, uzaktan da iyiydi ama yüz yüze olsaydı daha güzel ola bilirdi” Deney grubu öğrencileri de yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama dersi

sosyalleşme sağlayan derslerin başında gelmektedir. Aynı zamanda verim alınan bir ders olduğunu da ifade etmişlerdir.

Deney grubu öğrencilerinden;

DG5: “Yaratıcı drama dersi uzaktan eğitimde verilen en etkili derslerden biriydi diyebilirim. Çünkü derste hem sosyalleştik hem de ders işledik. Süreçte yüz yüze hissi veren tek dersti diyebilirim.”

DG 12: “Uzaktan eğitim süreci benim için giderek daha sıkıcı ve zor bir hal almaya başlamıştı. Sürekli bilgisayar başında olmanın sıkıntılarını yaşayarak görmüş olduk. Dersler açısından baktığımda faydalı olan ve yeterince faydasını göremediğim dersler oldu. Uzun süren derslerde kendi adıma bir süre sonra odaklanma problemleri yaşadığımı söyleyebilirim. Bunun yanında yaratıcı drama dersi eğlenceli geçen, keyif aldığım dersti. Uzaktan da olsa çok verimli bir şekilde öğrendim.” Yüz yüze ders işlemekte isteyen öğrencilere nazaran yüz yüze hissi veren ders olması açısından yaratıcı drama dersi süreçte en avantajlı ders konumundadır.

Uzaktan eğitim hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri için zor geçen bir süreci barındırmaktadır.

DG25: “Açık konuşmak gerekirse aşırı zorlandığım bir dönem geçirdiğimi söylemek isterim. Okula gitmeyi seven, disiplinli olan ve ödevlerimi vaktinde teslim etmeye özen gösteren birisiydim. Pandemin başında aynı disiplin duruşumu ve ödevlerimi yapmak için büyük emek harcadım fakat ikinci senenin (bu dönem) sonuna doğru artık yorulduğumu, kendimi bir ödev robotu gibi hissettiğimi, makale okumayı severken makaleye görememe durumuna gelmiş ve gelecek kaygısı olan bir durumu geldim. Hocaların bu süreçte bizim için çok çalıştığını ve bu dönemin asla bir kaybı olmaması için ellerinden gelenin, yaptığına eminim ve görmekteyim yine de maalesef bulunduğumuz süreci de göz önünde bulundurarak ruhsal olarak yorgunluğunun yanında ödevler yaparken de zorlandığımız ve hatta ders dinlemek için artık kendimizi zorladığımız bir duruma dönüştü. Ama genellemem gerekirse bütün bu olumsuzluklara rağmen yaratıcı drama (derse severek girdimiz ve gün saydığımız) dersi gibi, uygulama toplantılarda yapılan grup çalışmaları ve varsa canlandırılmaları ile eğitime için önemli olduğu, katkı sağladı ve yardımcı olduğunun kanaatindeyim.” Süreçte öğrenciler yaratıcı drama dersi ile birçok avantaj kazanmışlardır. Öğrencilerin görüşlerine genel itibarı ile bakıldığında kontrol grubu ise uzaktan eğitimin dezavantajlarından fazlasıyla etkilenmiş bir grup konumundadır.

Uzaktan eğitimde aldığımız dersleri değerlendirebilir misiniz? sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi aşağıda yer almaktadır.

Deney grubu öğrencileri yaratıcı drama yöntemiyle aldıkları uzaktan eğitimi eğlenceli, aktif katılım sağlanan, keyifli, birlikte hareket etme imkânı, interaktif katılım sağlandığını, kontrol grubunda ise sıkıcı, aktif katılım sağlayamama, keyifsiz, yorucu, pasif dinlenen dersler, aşırı bilgi yüklemesi, uygulama eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Her iki grup içinde ortak olan ise araştırma yapma olanakları, ulaşılabilirlik ve derslere zamanında girme avantajları olduğunu gruplar ifade etmişlerdir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan almış oldukları dersleri değerlendirildiğinde deney grubu için olumlu kontrol grubu için olumsuz süreçlerin yaşandığı görülmektedir.

Öğrencilerin görüşleri alındığında;

DG25: “Uzaktan eğitimde işlenen dersler hakkında pek bir düşüncem yok çünkü başka bir çözüm yoktu en iyi çözüm bu şekilde olabilirdi ancak yüz yüze eğitimin yerini maalesef ki tutamadı yaratıcı drama dersimizi hocamız sayesinde uzaktan eğitime olabildiğince güzel uygulayabildik.”

KG23: “Uzaktan eğitim süreci benim için oldukça yorucu bir süreçti. Olumlu yönü olarak evden her türlü eğitime ulaşabilmemizi sayabilirim ama ne kadar da her derse ulaşabilsek de yüz yüze yapılan hiçbir dersin ya da etkinliğin yerini tutmayacağını söyleyebilirim.”

KG32: “Uzaktan eğitim süreci zor bir süreçti. Evde birçok sorumluluklarımızın olması, ders çalışma ortamının olmaması, korona virüsten dolayı motivasyon düşüklüğü, hastalık ve daha birçok faktör eğitim hayatımızı etkiledi. Dördüncü sınıf olarak staj yapamamak da çok üzücüydü. Yaratıcı drama dersini alma imkânımız oldu. Kesinlikle etkili bir yöntemdi. Ulaşılabilirlik açısından olumlu sonuçlar elde ettik. Kendimizi geliştirmek adına birçok eğitimi uzaktan alma imkânı da oldu.”

KG35: “Uzaktan eğitim süreci, yaşanan toplum sağlığı sorunu ile birlikte hayatımıza girdi ve olması gerekende bir süreçti. Fakat bu eğitim anlayışının birçok eğitimci tarafından yanlış da algılandığı düşüncesindeyim. Özellikle öğrencinin pasifleşmesi hem alandan hem dersten uzaklaştıranda bir

faktördü. Öğretmenlerin hız kesmeden anlatım yaptığı ve öğrencinin hep dinlediği, iletişimden uzak ve verimsiz de oldu. Kimi zaman ek dersler ve yoğun ödevlendirmeler söz konusuydu. Kimisinin çok gerekli ve olması gerektiğini düşünsem de bazıları verilmek için verilen ödevler gibiydi. Öğrenci olarak bu süreci yoğun ve stresli yaşadık fakat yine de dönem sonunda iken baktığımda kendime çok şey de katabildiğimi, alabildiğim en iyi verimi almaya çalıştığımı görüyorum.” Öğrencilerin alıntılarında bakıldığında süreçten mustarip oldukları görülmektedir.

Yaratıcı drama dersi alan öğrencilerin süreç hakkında görüşleri hakkında alıntılara bakıldığında;

DG6: “Uzaktan eğitim sürecinde herkesin katılım gösterebildiği ve eğlendiren derslere katılırken keyif aldım. Yaratıcı drama dersi de bu derslerin en başında geliyor.”

DG8: “Yaratıcı drama dersini dinlemekten çok keyif aldım. Sadece dinlemek değil derse katılmak ve dersi izlemekten de fazlaca keyif aldığım doğrudur. Ve arkadaşlarımı da görmek ve birlikte drama oyunlarını oynamak çok eğlenceliydi. Sadece teorik bilgi vermek değil teorik bilgiyi daramayla süsleyerek dersi bir sanat haline getirmek çok çok keyifliydi.”

DG14: “Dört yıl boyunca kuramsal bilgilerin işlendiği derslerden farklı bir ders olan yaratıcı drama dersi, eğlenirken kendi sorunlarımızı tespit etmede ve bunları gidermede bize yardımcı oldu. Bu derse aktif bir katılım sağladım. Dersin içeriği ve hocamızın yaptığı etkinlikler çok keyifli bir dönem geçirmemizi sağladı.”

DG25: “Uzaktan eğitim boyunca işlenen dersler arasında en çok eğlendiklerimden bir tanesi yaratıcı drama oldu. Yüz yüze dersin uzaktan eğitime uyarlanması bakımından çok çok iyiydi ve dersin uygulanmasında çok emek verilmiş bir dersti. Uzaktan eğitime uyarlanan drama dersi planları çok akıcı ve verimli geçti. Özellikle katılım ve birlik içinde dersin işlenmesi çok öğretici ve keyif verici oldu.”

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derslerin işleniş yöntemine ilişkin görüşlerinin analizi aşağıda yer almaktadır. Derslerin uzaktan işlenmesinde yaratıcı drama dersinin farkını ortaya koyan alıntılara bakıldığında öğrencilerin süreçten çok verim aldıkları görülmektedir.

Tablo 6: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim ile aldıkları derslere ilişkin görüşleri

Tema	Deney Grubu Kodlar	f	Kontrol Grubu Kodlar	f
Deney Grubu için Olumlu/ Kontrol Grubu için Olumsuz	Eğlenceliydi	37	Sıkıcıydı	25
	Aktif katılım	37	Aktif katılım gösterememe	15
	Keyifliydi	37	Keyifsizdi	16
	Birlikte hareket imkânı	30	Yalnız başına kalma	10
	Güzeldi	30	Yorucuydu	12
	Ders planı iyi yapılandırılmış	20	İyi yapılandırılmayan dersler	2
	Eğlenceli sorumluluklar	15	Gereksiz sorumluluklar	8
	İnteraktif katılım	15	Pasifleşme	5
	Bilgi paylaşımı	10	Bilgi yüklemesi	5
	Uygulama yapabilme	8	Uygulama eksikliği	12
Hem Deney hem Kontrol Grubu için Olumlu	Araştırma yapma imkânı	10	Araştırma yapma imkânı	2
	Her şeye ulaşılabilirlik	10	Her şeye ulaşılabilirlik	9
	Derse zamanında girme	8	Derse zamanında girme	8

Tablo 7: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim ile aldıkları derslerin işleniş yöntemine ilişkin görüşleri

Tema	Deney Grubu kodlar	f	Kontrol Grubu Kodlar	f
Deney Grubu için Olumlu/	Verimli	38	Verimsiz	37
	Derse katılım	38	Slayttan ders dinleme	35
	Kendini tanıma fırsatı	35	Kendine vakit ayıramama	30
	Hayat ile bağlantı kurma	35	Teorik bilgi aktarımı	25
Kontrol Grubu için Olumsuz	Öğrenirken dinlenme	30	Öğrenirken yorulma	25
	İletişimi yüksek	20	İletişim azlığı	20
	Sınıfça kaynaştık	5	Sınıfça iletişim kuramadık	8
	Hocanın samimiliği	5	Hocaların donukluğu	2

DG11: “Uzaktan eğitim zaman ve mekân fark etmeksizin bireylerin eğitime katılması ya da keyfi olarak katılmaması olarak tanımlayabilirim. Benim için yaratıcı drama dersi verimli bir dersti. Hiçbirini kaçırmama özen gösterdiğimi, her ders bana ayrı bir duygu, düşünce kattığını, insanın kendisini tanımına bir fırsat sağladığını, günlük hayatta karşımıza çıkan olaylarda daha pratik çözümler üretmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum. Dersler sadece bir ders değil aynı zamanda gerçek hayatın bir ön sahnesi ya da hazırlığı gibiydi. Benim için değerli olan kısımda buydu. Sadece bir ders değil ayrıca gerçek hayattın kendisine hazırlayan, kendimi yetiştirmeye yardımcı olan ve beynimin durmadan çalışmasını sağlayan bir dersti.”. Derslerin kaçırmadan dinlediklerini ifade etmişlerdir. Bu da uzaktan eğitimin en büyük dezavantajı olan dersleri düzenli takip etmenin önünde geçmede yaratıcı drama yönteminin kullanacağına kanıt olabilir. Yaratıcı drama dersinde öğrenciler eğlenip keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Aksine kontrol grubu öğrencileri ise keyif alamadıklarını ifade etmişlerdir.

KG25: “Uzaktan eğitim sürecinde online olarak işlediğimiz derslerde genel olarak dinleyici olarak katılım sağladık. Sorularımız olduğu kısımda yazarak sormayı tercih ettik. Derslerde çok fazla etkileşim ve iletişim kuramadığımız için fazla verimli geçtiğini düşünmüyorum maalesef uzaktan eğitim sürecinin.”.

DG19: “En çok keyif verici ders Yaratıcı Dramayı benim için. Çünkü bu derste, dersten çok oyun oynuyormuşuz gibime gelirdi. Diğer derslere bakarak bu ders daha eğlendirici ve keyif vericiydi. Üstelik hayal etme yerlerinde birkaç dakikalığına bile olsa kafamız dinlenmiş oluyordu ve diğer derslerin ödevlerini ve ders streslerini unutturuyordu. Bu ders beni motive edip güne güzel başlamamı sağladı. Üstelik günü güzel geçirebilmem için güç verirdi bana. Bazen yaratıcı drama ders sayesinde kafam dinlenirdi. Dersten çok her şeyden mola verilmiş ve kafa dağıtmak için eğleniyormuşuz gibiydi. Birkaç saatliğine bütün dertleri unutturup, terapi gibi geldi bu ders bana.”, Derslerden sıkılıp dersi takip etmeyen ve derslerin verimsiz geçtiğini söyleyen kontrol grubuna göre yaratıcı drama dersi bu açıdan da avantaj sağlamaktadır.

DG23: “Uzaktan eğitim sürecinde klasik şekilde slayttan açılıp anlatılan derslerden hiç verim aldığımı düşünmüyorum. Bunun yanında çok tatlı biri olan Belgin hocamızın yaratıcı drama dersini dinlemek ve derse katılmak oldukça keyifliydi.”,

DG29: “Uzaktan eğitim süreci boyunca çok farklı içeriği olan derslere katıldım. Bu derslerin bazılarının uygulamalı olması gerektiğini düşünüyorum fakat uzaktan eğitim sürecinde bu pek mümkün olmadı. Haliyle beklenen ve istenen verim de alınamamış oldu. Derslerde daha aktif olduğumda örneğin yaratıcı drama dersi, hem keyifli bir şekilde ders işlendi hem de daha çok verim aldığımı düşünüyorum. Sadece

anlatıcı ve dinleyici olarak işlenen klasik derslerin sıkıcı ve verimsiz olduğunu düşünüyorum.”,

DG32: “Bu dönem boyunca keyif aldığım ders sadece yaratıcı drama dersiydi. Diğer dersler daha çok teori üzerinden işlendi ve açıkçası yeterli verim alamadım. Ancak yaratıcı drama dersinde biz öğrenciler aktif yer aldık, dersin işleniş çok keyifliydi, öğretmenimiz güler yüzlü, anlayışlı, bize değer veren, düşüncelerimizi önemseyen, fikirlerimiz anlayışla kabul eden birisidir. Böylelikle derslerden aldığımız keyif birkaç kat artmış oldu ve açıkçası sadece yaratıcı dramaya dair bilgiler öğrenmedik. Bu süreçte öğretmenimizin tavırları, anlayışı, empatisi ve zaman yönetimiyle birlikte bir grup liderinin nasıl olabileceğini de görmüş bulunduk. Dersler boyunca uzaktan da olsa alt sınıfla kaynaşmış olduk, 4 yıl boyunca aynı sınıflarda oturduğumuz sınıf arkadaşlarımızın hayatlarına dair birçok bilgi edinmiş bulunduk, kısacası birlikte vakit geçirdik, eğlendik, çeşitli duygu durumlarını yaşadık ve bu dönemde tam da ihtiyacım varmış böyle bir derse dediğim bir dönem geçirmiş bulunduk”

DG25: “Bu süreçte kendimin de aktif olduğu daha çok uygulamaya dönük derslerden keyif aldım. Yaratıcı drama bunların en başında yer alırken uygulama derslerimizin bazı etkinlikleri içinde keyifli olduğunu düşünüyorum. Uzaktan eğitim sürecinde sunum yaparak ders anlatan hocalardan verim sağlayamadığını ifade eden öğrencilere karşın yaratıcı drama ile daha verimli ders işledikleri görülmektedir.”,

DG26: “İçine aktif olarak dahil olduğum dersler daha keyifliydi. Bu dersler içerisinde yaratıcı drama en başta gelmektedir.”,

DG36: “Bazı dersler verimli olurken bazı dersler kopuk ve verimsiz oldu. Son sınıf olmamız gereğiyle staj yapmamız gerekirken işlenen dersler tekrar niteliğinde oldu ve sıkıcı geçti. İlk kez aldığımız yaratıcı drama dersi ise gerçekten çok güzel ve verimli geçti. Derste hem eğlendik hem öğrendik. Süreçte sürekli aktiftik. Diğer derslerimize göre en fazla verim aldığım ders diyebilirim.”,

DG37: “Uzaktan eğitimle işlenen derslerin birçoğunun verimsiz geçtiğini düşünerek; aynısını yaratıcı drama için söyleyemeyeceğim. Eğlenirken öğreten, güldürürken düşündürülen bir ders oldu. Herkese söz hakkı verilmeye çalışılması, liderin ilgili ve samimi davranışları sayesinde katılmaktan zevk duyduğum derslerden biriydi.”

DG38: “yüz yüze eğitimde ders esnasında iletişim kurmayı, söz almayı ve etkileşim içerisinde ders işlemeyi seven bir öğrenciydim. Uzaktan eğitim bu noktalarda bizi kısıtlayan bir eğitim. Ancak bazı hocalarımız bizleri derse aktif olarak katan ve karşılıklı etkileşime dayanan bir eğitim süreci yürütmeye çalıştı. Bu şekilde işlenen derslerin biz öğrenciler açısından daha öğretici ve akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum. Yaratıcı drama dersi de tamamen etkileşim içerisinde olduğumuz ve

birçok farklı teknik ile derse öğrencilerin katılımının sağlandığı bir ders olduğu için yüksek verim ve keyif aldığım derslerden biri oldu.”

Tartışma ve Sonuç

Yaratıcı drama yöntemiyle eğitim alan ve almayan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla ilgili çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik deney grubunun (43,82) görüşleri kontrol grubuna (46,54) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Boyutlardan aldıkları maksimum puana göre deney grubu açısından değerlendirildiğinde üç alt boyutta (kişisel uygunluk, etkililik, yatkınlık) orta düzeyde bir alt boyutta (öğreticilik) düşük düzeydeyken, kontrol grubu öğrencilerinin iki alt boyutta (kişisel uygunluk, yatkınlık) orta düzeyde iki alt boyutta (etkililik, öğreticilik) düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğreticilik ve yatkınlık alt boyutlarında kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının deney grubu öğrencilerine kıyasla çok ufak bir fark olsa da daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Puan ortalamalarına göre uzaktan eğitim sürecinde her iki grubunda süreçten kısmen memnun kaldıkları ifade edilebilir. Alanyazın çalışmalarına bakıldığında uzaktan eğitim sürecinden öğrencilerin süreçten kısmen memnun kaldıkları belirlenmiştir (Gürleyik & Akdemir, 2018; Hakkari, 2018; Keskin & Özer, 2020). Deney grubu öğrencilerin kişisel uygunluk boyutunda özellikle uzaktan eğitimi olumlu bulmuştur. Benzer şekilde Pinar ve Akgül (2020) uzaktan eğitimin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre deney grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarında kontrol grubu öğrencilerine göre kısmen memnun oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bakıldığında deney grubunda yer alan kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu kontrol grubunda ise tam tersi olarak erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalamasının kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kırallı ve Alcı'nın (2016) çalışmasında erkek öğrencilerin uzaktan eğitime daha yatkın olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Doğan (2020) kız öğrencilerin bu süreçten daha memnun olduklarını ifade etmiştir. İlgili çalışmada deney grubunun kız öğrencilerinin daha yatkın olduğu görülmektedir. Bu süreçteki farklılığın sebebinin işlenen öğretim yönteminin etkisi olduğu düşünülmektedir. Yaratıcı drama yönteminde kız öğrencilerin süreçten daha fazla verim aldıkları düşünülebilir.

Uzaktan eğitim süreci deney grubu öğrencileri için yaratıcı drama dersi açısından verimli, sevecek katıldıkları, aktif görev aldıkları, uygulama yaptıkları, sınıfça iletişim kurdukları, motivasyonlarını yükselttiği, odaklanabildikleri, grup çalışması yaptıkları süreç olarak ifade etmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin süreçte ders katılmak istemedikleri, sürece dahil olamadıkları, uygulama eksikliği yaşadıkları, iletişim problemi yaşadıkları, sosyalleşemedikleri, süreçte motivasyon eksikliği yaşadıkları, odaklanma problemleri olduğu, grup çalışması yapmadıkları ve ödev fazlalığı olduğunu uzaktan eğitim sürecinin bu açılardan verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Altun Ekiz (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bir kısmını verim aldığını bir kısmının verim alamadığını belirtmiştir. İlgili çalışmada dersin etkisi ile

deney grubu öğrencilerinin süreçten verim aldıklarını, kontrol grubu öğrencilerinin verimsiz bir süreç yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler süreçte aktif katılım gösterdikleri derslerde verim aldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bal İncebacak (2021a) çalışmasının sonuçları da öğrencilerin derslerde aktif oldukları derslerde verim adlıklarını bu yüzden bu derslerin arttırması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmiştir. Dobbs, Waid ve del Carmen (2009) online derslerin daha verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Simonson, Schlosser ve Orellana (2011) ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili bir öğretim modeli olduğunu ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri de uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim gibi eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin faydalarının biri de farklı alanda çalışan ya da okumak isteyenlerin fayda sağladığı bir süreç olduğudur. Gökbulut (2020) ve Bates (2015) bu süreçte benzer sonuçlar elde etmiştir. Çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde farklı bölümlerden ders alma ve çalışma imkânı sağlaması bakımından verimli geçtiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları en büyük problemin mobil cihaz ve bilgisayar temin etme, internet bağlantısı gibi sorunları olduğu alanyazında ifade edilmiştir (Gökbulut, 2020). Bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikler her iki grup öğrencinin de ortak yaşadığı problem internet ve bilgisayar temini olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yine en büyük problemlerden birinin evde olma ve ev ortamından kaynaklı dikkatlerini toparlayamama olduğu görülmektedir. Er Türküresin (2020) yapmış olduğu çalışmada da ev gürlütüsünden dikkatlerini toparlayamadıkları, disiplin problemi yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç alanyazında yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Reime, Harris, Aksnes ve Mikkelsen (2008) uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin az olduğunu ve bundan kaynaklı öğrencilerin derse ilgilerinin azaldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencilerin etkileşim kurmadıkları derslerde derslerden uzaklaştıklarını ifade ederken, deney grubu öğrencileri ise iletişim kurup derste aktif oldukları için derse olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzaktan eğitim ile aldıkları derslere ilişkin görüşleri incelendiğinde yaratıcı drama dersi ile uzaktan eğitim sürecinin eğlenceli, aktif katılım gösterdikleri, keyif aldıkları, birlikte hareket imkânı sağladığı bir ortam sağladığını belirtirken, kontrol grubu öğrencilerinin derslerin sıkıcı, aktif katılım sağlayamadıkları, keyifsiz, yalnız kaldıkları, yorucu, gereksiz sorumluluk yüklemesine maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Hem deney hem de kontrol grubu öğrencileri maddi açıdan rahatlık sağlaması, derslere istedikleri zaman girebilme imkânı, tekrar imlanı gibi uzaktan eğitimin faydalarını belirtmişlerdir. Traxler (2018) ekonomiklik ve ulaşılabilirlik açısından uzaktan eğitimin faydalı olduğu ifade etmiştir. Bozkurt (2020) uzaktan eğitim derslerinde sosyalleşme sağlayamaması, yapaylık, motivasyon eksikliği gibi olumsuz durumlardan dolayı faydalı olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencileri de süreçte motivasyon kaybına uğradıkları, sosyalleşme sağlayamadıkları daha yapay ve samimiyezsiz bir ortam olduğunu ifade ederken deney grubu öğrencileri bu sürecin tam tersi olarak aksine motive oldukları, sıcak ve samimi bir ortam olduğunu, yüz yüze de bile tanıdıkları arkadaşları hakkında bu ders ile çok fazla bilgiler edindiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Yaratıcı drama dersi normal öğretimde

birçok derste uygulanmış ve etkililiği test edilmiş bir yöntemdir (Bal İncebacak, Sarışan Tungaç & Yaman, 2019; Oruç & Çağır, 2018; Sarışan Tungaç, Yaman & Bal İncebacak, 2018; Tuncel, 2009). Bu çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde etkililiği test edilmiş ve başarı sağlayan bir yöntem olduğu ortaya konulmuştur. Uzaktan eğitimde yaşanan birçok dezavantajı avantaja çevirdiği öğrenci alıntılarında anlaşılmaktadır. Süreçte keyif alıp verim aldıkları derslerin en başında olduğunu hatta bazı öğrenciler tarafından verim alınan tek ders olduğunu ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri yaratıcı drama dersi ile hem yaşantılarında hem hareketlerinde aynı zamanda kişisel ve mesleki yaşamlarına olumlu katkıları olan bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmaların bulguları benzer sonuçlar içermektedir. Yaratıcı drama ile işlenen dersler sonunda Gürdal, Şahin ve Çağlar (2001) ile Kahyaoğlu, Yavuzer ve Aydede (2010) derslerin daha eğlenceli daha aktif geçtiğini ifade etmişlerdir. Önder (2012) benzer şekilde yaratıcı drama dersi le öğrencilerin yaşantısı, hareketleri, etkileşime olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu açıdan uzaktan eğitim sürecinde yaratıcı drama yönteminin sürece entegre etmesi öğrencilerin motivasyonlarını artırma bakımından etkili olacaktır.

Genel olarak değerlendirildiğinde uzaktan eğitiminin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama gibi öğrenciyi aktif kılan yöntemler ile uzaktan eğitimde yaşanan sorunların birçoğunun önüne geçildiği görülmektedir. Bu açıdan bu yöntem ile derslerin işlenmesi en azından uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin daha aktif olacağı şekilde derslerin işlenmesi uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunların üstesinden gelmek için iyi bir avantaj sağlayabilir. Ayrıca bir öneri olarak bilgisayar temini ve internet temini noktasında sıkıntı yaşayan öğrencilere bu konuda destek verilerek bu tür olumsuzluklardan yaşayan sorunların ortadan kaldırılması sağlanabilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi durumunda öğrencilerin ev ortamından uzakta kapsül siteminde bilgisayara ve internete bağlanacakları mekânlar oluşturularak hem sosyal mesafeye uyulup hem de var olan dezavantajın ortadan kaldırılması sağlanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Yayın Etik Kurulu tarafından 27/08/2021 tarih 2021/661 sayılı etik kurul kararı ile yürütülmüştür

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(Özel Sayı 1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/srad/issue/54676/740217>

- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Ankara: Eğitim Yayınevi
- Bal İncebacak, B., Sarışan Tungaç, A., & Yaman, S. (2019). Yaratıcı drama etkinlikleri fen merak duygusu üzerindeki etkileri, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-184. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/736605>
- Bal İncebacak, B., (2021a). *Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri*, Mediterranean Summit 5th International Social Sciences Congress, August 7-8, 2021, Mersin www.akdenizkongresi.org
- Bal İncebacak, B., (2021b). *Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü Öğrencilerinin Online Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları ve Sürece İlişkin Görüşleri*, Mediterranean Summit 5th International Social Sciences Congress, August 7-8, 2021, Mersin www.akdenizkongresi.org
- Bates, A., W. (2015). *Teaching in a digital age. Open Educational Resources Collection*. 6. University of Missouri, St. Louis. <https://irl.umsl.edu/oer/6>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*, İstanbul
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). London
- Dobbs, R.R., Waid, C.A., & del Carmen, A. (2009). Students' Perceptions of Online Courses: The Effect of Online Course Experience. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(1), 9-26. August 10, 2021 <https://www.learntechlib.org/p/103628/>.
- Dogan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 483-504. <https://doi.org/10.37217/tebd.655955>
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 Pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Eygü, H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma,

- Sosyal Bilimler*, 3(1),36-59.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181058>
- Gökbulut, B. (2020). Distance education students' opinions on distance education. Durnalı, M. & Limon, İ. (Ed.) *Enriching Teaching and Learning Environments With Contemporary Technologies* (p. 138-152). USA: IGI Global <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3383-3.ch008>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgım, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürdal, A., Şahin, F., & Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi: İlkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayın no:668.
- Gürleyik, S., & Akdemir, E. (2018). Guiding curriculum development: Student perceptions for the second language learning in technology-enhanced learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 131-138. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.2994>
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research-SHSR Journal*, 5(23), 1140-1151. http://www.jshsr.org/Makaleler/1424893739_09_20_18_5-23.ID467.%20Hakkari_1140-1151.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>
- Kahyaoglu, H., Yavuzer, Y., & Aydede, M.N. (2010). The effectiveness of creative drama method on achievement in science teaching. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 8(3), 741-758.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*, 1.Baskı, Ankara
- Keskin, M., & Özer, K. D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1196338>
- Kıralı, F., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8 (30), 55-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/30078/324645>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1766204>
- Oruç, Ş., & Çağır, S. (2018). Investigation of the use of drama method in 5th grade students social studies class. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 154-174. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/502504>
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Ankara.
- Özdamar K. (2002). *Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-I*. Eskişehir
- Pınar, M. A., & Akgül, D. G. (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses with Distance Education During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. <http://doi.org/10.26579/jocress.377>
- Reime, M. H., Harris, A., Aksnes, J., & Mikkelsen, J. (2008). The most successful method in teaching nursing students infection control–Elearning or lecture?. *Nurse Education Today*, 28(7), 798-806. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.03.005>
- Sağlık Bakanlığı (2020). *Covid-19 (Sars-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi*. https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel yaratıcı drama. *Yeni Türkiye (Eğitim Özel Sayısı)*, 7, 148-160.
- Sarışan Tungaç, A., Yaman, S., & Bal İncebacak, B. (2018). Investigating the views of secondary school students related to scientific literacy and scientific inquiry: A creative drama activity, *Journal of Baltic Science Education*, 17(3), 367-380. <https://dx.doi.org/10.33225/jbse/18.17.367>
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1164104>
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Traxler J. (2018). Distance Learning—Predictions and Possibilities. *Education Sciences*.8(1), 2-13. <https://doi.org/10.3390/educsci8010035>
- Tuncel, S. (2009). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde maddenin tanecikli yapısı ünitesinin yaratıcı drama ile öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). *When To Use What Research Design*. New York: Guilford Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED530594>
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/34.yildirim.pdf>
- Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1188630>

Extended Summary

Introduction

This research is aimed to reveal the views of students who are educated and not receiving creative drama about distance education. It is how creative drama provides learning by looking at the individual's life, movements, interaction, and group work. In this respect, many disadvantages that are felt in the lack of distance education can be prevented by creative drama. This study was carried out to reveal students' views on distance education in the online process and to determine whether the creative drama course changed the way they view distance education. It has been stated that creative drama course is effective on distance education and increases socialization. Education as it is thought that students are gaining efficiency in the processes in which they are active in distance education.

Method

The research was conducted with 77 participants (38 students in experimental groups and 39 control groups) selected from students studying at a public university in the Black Sea region. In the research, explanatory sequential design was used. The experimental group was given a fourteen-session creative drama dating program developed by the researcher. The control group continued their theoretical and practical courses during the distance education process. As a measurement tool, the Scale of Determining the Views of Distance Education Students developed by Yıldırım et al. (2014) and the Vision Determination Interview Form for Distance Education were used. One-way MANOVA, and Mann Whitney U test were used to test whether there was a significant difference between the data obtained from the quantitative data of the study and the test and control group scores.

Findings, Discussion and Results

Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the research results, students who took creative drama courses said they enjoyed distance education, took an active role in the process, and felt as if they were in face-to-face education. Control group students stated that they had difficulty adapting to the course because they were passive and watched without turning on a camera. The distance education process is efficient in terms of creative drama courses for experimental group students, and they participate lovingly, take an active part, practice, communicate as a class, increase their motivation, focus, and do group work. They stated that the control group students did not want to participate in the course in the process, they cannot participate in the process, they have a lack of practice, they have communication problems, they cannot socialize, they have a lack of motivation in the process, they have focus problems, they do not do group work. There is a surplus of homework, and the distance education process is inefficient in these respects. Both the experimental and control group students have stated the benefits of distance education, such as providing financial comfort, the possibility of entering the courses at any time, and spelling again. Bozkurt (2020) stated that it is not helpful due to negative situations such as inability to socialize in distance education courses, artificiality, lack of motivation. Similarly,

while the control group students stated that there is a more artificial and insincere environment in which they lose motivation in the process and cannot socialize, it has been seen that the experimental group students are motivated, warm and friendly and that they learn a lot about their friends, even face-to-face, with this course.

When the descriptive statistics of the scale for determining the views of distance education students towards distance education are examined, it is seen that the total score of the control group is 46.54 while the total score of the experimental group is 43.82.

When evaluated in the experimental group according to the maximum score they got from the dimensions, three sub-dimensions (personal suitability, effectiveness, familiarity) were at a moderate level in one sub-dimension (instructiveness). The control group students had an average level in two sub-dimensions (personal suitability, familiarity) and two sub-dimensions (effectiveness, instructiveness). They were determined to be at a low level.

When evaluated in general, it is seen that there are both positive and negative aspects of distance education. It is seen that many of the problems experienced in distance education are prevented by the methods that activate the student, such as creative drama. In this respect, the processing of courses with this method can provide a good advantage to overcome the problems experienced in the distance education process, at least in that the students are more active in the distance education process.

In addition, as a proposal, students who have difficulties in the provision of computers and internet can be supported in this regard and problems experienced by such negativity can be eliminated. In addition, if the distance education process continues, it can be ensured that the social distance is observed and the existing disadvantage is eliminated by creating places where students can connect to the computer and the internet in the capsule system away from the home environment. The experimental group students stated that the creative drama course is a course that has positive contributions to both their lives and movements, as well as their personal and professional lives. The findings of the studies conducted in the literature contain similar results. At the end of the courses taught with creative drama, Gürdal et al. (2001) and Kahyaoglu et al. (2010) stated that the lessons were more fun and more active. Önder (2012) similarly stated that creative drama courses positively affect students' lives, movements, and interactions. In this respect, it is thought that the integration of the creative drama method into the distance education process will be effective in terms of increasing the students' motivation.

When evaluated in general, it is seen that distance education has both positive and negative aspects. It is seen that many of the problems experienced in distance education were prevented with the methods that make the student activities, such as creative drama. In this respect, the processing of the courses with this method so that the students will be more active, at least in the distance education process, can provide an excellent advantage to overcome the problems experienced in the distance education process. In addition, as a suggestion, students who have problems with computer and internet supply can be supported in this regard, and the problems experienced from such negativities can be eliminated. In

addition, if the distance education process continues, spaces can be created where students will connect to the computer and the internet in the capsule system away from the home environment. Both social distances can be complied with, and the existing disadvantage can be eliminated.

Author Contribution Rate

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Ondokuz Mayıs University (Ethics Committee Approval Issue Numbers: 27.08.2021-2021/661).

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person.

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde Matematik Eğitimi Alanındaki Yayınların İncelenmesi

Analysis of Publications in the Field of Mathematics Education in the Erzincan University Journal of Education Faculty

Rüveyda Kandal¹  Ahu Ölmez²  Yusuf Mor³  Furkan Yıldız⁴ 
Adem Topcu⁵  Ferdi Yalçın⁶  Melike Batmaz⁷  Oben Kanbolat⁸ 

¹ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Erzincan, Türkiye, ruveyda_kandal@hotmail.com

² T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Erzincan, Türkiye, ahuhasan24@gmail.com

³ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Malatya, Türkiye, yusufmor2018@gmail.com

⁴ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, Türkiye, furkanyz24@hotmail.com

⁵ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Bayburt, Türkiye, topcuadem69@gmail.com

⁶ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, Türkiye, ferdiyln3304@gmail.com

⁷ T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Erzincan, Türkiye, m.24.batmaz@gmail.com

⁸ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan,
Türkiye, okanbolat@erzincan.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

09.07.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

07.10.2021

*Sorumlu Yazar

Erzincan Binali Yıldırım
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bölümü, Matematik Eğitimi ABD,
Yalnızbağ Kampüsü/ Erzincan

okanbolat@erzincan.edu.tr

Öz: Bilimsel dergilerde yayımlanan makalelerin incelenmesine yönelik içerik analizi çalışmalarının gerçekleştirilmesi araştırmacıların alanyazına dair mevcut durumu daha net görebilmesi, daha nitelikli ve işlevsel araştırma problemleri üretebilmesi adına önemlidir. Buradan hareketle gerçekleştirilen çalışmada ilk sayısı 2002 yılında yayımlanan, eğitim ve alan eğitimi konularında özgün bilimsel makaleler yayımlayan, ulusal ve uluslararası indekslerce taranan Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisine odaklanılmıştır. Araştırmada, ilk sayısından araştırmanın gerçekleştirildiği 2020 yılına dek yayımlanan kırkıncı sayısına kadar matematik eğitimine ilişkin yayımlanan 55 adet makale, yazar sayıları, yazarların unvanları, makalelerin yayınlanma yıllarına göre dağılımları, tercih edilen araştırma yaklaşımları, desenleri, örneklem türleri, örneklem büyüklükleri, örneklem seçim teknikleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve kaynak türleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Betimsel içerik analiziyle elde edilen bulgulara göre makalelerin çoğunlukla iki yazarlı olduğu, yazarların çoğunlukla doktor ünvanlı olduğu, dergide matematik eğitimine ilişkin makalelerin 2004 yılından itibaren yayımlanmaya başladığı ve 2013 ve 2019 yılları hariç dergide yayınlanan matematik eğitimine ilişkin makalelerin sayısında bir artış olduğu; yayımlanan çalışmaların büyük bir kısmının araştırma yaklaşımının belirtilmediği; makalelerde çoğunlukla durum çalışması deseninin tercih edildiği; yazarların çoğunlukla uluslararası kaynaklara başvurdukları; lisans öğrencileri üzerine çalıştıkları; veri toplama aracı olarak başarı testini seçtikleri ve çoğunlukla f/% tabloları, betimsel analiz (nitel) ve içerik analizini kullandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, matematik eğitimi, makale, betimsel içerik analizi

Abstract: It is important to carry out content analysis studies for the examination of articles published in scientific journals so that researchers can see the current situation in the literature more clearly and produce more qualified and functional research problems. In the light of this, the study focused on the Erzincan University Journal of Education Faculty, the first issue of which was published in 2002, publishing original scientific articles on education and field education, and scanned by national and international indexes. In the study, 55 articles on mathematics education published from the first issue to the fortieth issue until 2020 were examined in terms of the number of authors, titles of authors, distribution of articles according to publication years, preferred research approaches, designs, sample types, sample sizes, sample selection techniques, data collection tools, data analysis methods and source types. According to the findings obtained through descriptive content analysis, it was observed that the articles mostly have two authors, the title of the authors is mostly doctor; that the articles on mathematics education have been published in the journal since 2004, and there has been an increase in the number of articles on mathematics education published in the journal except for the years 2013 and 2019; that the research approach of most of the published studies is not specified; that mostly case study design is preferred in the articles; that the authors mostly refer to international sources; that they work on undergraduate students; that they choose the achievement test as the data collection tool and mostly used f/% tables, descriptive analysis (qualitative) and content analysis.

Keywords: Erzincan University Journal of Education Faculty, mathematics education, article, descriptive content analysis

Giriş

Matematik insan hayatının her anında karşısına çıkan, insanın yeteneklerinin ortaya çıkmasında, bu yeteneklerin yönlendirilmesinde, sistemli ve mantıklı düşünme alışkanlığı kazandırılmasında amaç ve araçtır (Aydın, 2003; Gün ve Çavuş Erdem, 2014). Bu sebeple de matematik tüm bilimler için vazgeçilmez bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Aksu, 2008). Uygulama alanının bu kadar geniş olması öğretim faaliyetleri üzerinde de etkisini fazlasıyla göstermesi (Çoban, 2002); matematiğe değer veren, matematiksel düşünme becerisi gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözmeye kullanabilen bireylere ihtiyacın her geçen gün daha çok arttığını göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Matematiği hayatın beraberinde getirdiği ihtiyaçlara cevap bulmanın yanı sıra bir entelektüel uğraş olarak da kullanılan bireyler yetiştirmek çabasında olan matematik eğitimcilerinin uğraşlarını ve yaşanmışlıklarını konu edinen ya da bu çabaya katkı sunan pek çok araştırma yapılagelmektedir. Geçmişten bugüne matematik eğitiminin farklı kollarında üretilen araştırmalar literatüre farklı bir bakış açısıyla katkı sağlamıştır (Arık ve Türkmen, 2009). Artarak büyüyen matematik eğitimi literatüründe araştırmacıların herhangi bir konu hakkında gerçekleştirilen araştırmaların tümüne ulaşması da inceleyip anlamlı bir bütün çıkarması da hem zaman hem de emek isteyen bir uğraştır (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012). Bu nedenledir ki araştırmacılar belirli aralıklar ya da konularla ilgili sınırlamalar yaparak mevcut çalışmalara dair bütüncül bir tablo sunmak adına içerik analizi çalışmaları gerçekleştirme eğilimine girmişlerdir. İçerik analizi araştırmaları mevcut çalışmaların belirli kriterlere göre düzenlenmesi, sınıflandırılması ve karşılaştırılması yoluyla okuyucuya odaklanılan konuya ya da alana ilişkin manzarayı sergiler (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla ülkemizde bildirilerin, makalelerin veya lisansüstü tezlerin bir bütün halinde ele alındığı ve içerik analizi ile incelendiği birçok araştırma mevcuttur (Baki, Güven, Karataş, Akkan ve Çakıroğlu, 2011; Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012; İncikabı, Serin, Korkmaz ve İncikabı, 2017; Özenç ve Özenç, 2013; Özsoy, Bayrak Özmutlu ve Gündüz, 2017; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder, 2014; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yıldız Altan, Genç Çopur ve Dağlıoğlu, 2020).

Lisansüstü tez çalışmalarının analiz edildiği araştırmalara örnek olarak, Baki ve vd., (2011)' ı 1998-2007 yılları arasında Türkiye'de matematik eğitiminde yayımlanan 284 yüksek lisans, doktora tezini incelemişler ve matematik eğitimine ilişkin tezlerin sayısında zamanla artışın olduğu, daha çok ortaokul örnekleme üzerinde çalışıldığı, araştırmalarda deneysel desenlerin, veri toplama aracı olarak anket ve başarı testlerinin daha çok tercih edildiğini tespit etmişlerdir. İlkokulda matematik eğitimi alanındaki tezleri inceleyen Özsoy ve vd., (2017) tezlerin daha çok nicel yaklaşımla hazırlandığını ve sırasıyla tarama ve deneysel modellerin daha çok tercih

edildiğini; üzerinde çalışılan grubun en fazla 1-8. sınıf öğrencileri olduğunu bunu takiben öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı belirlemişlerdir. Örnek verilen araştırmalarda ve lisansüstü tezlerin analizini sunan pek çok araştırma öncelikle matematik eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora tezi yazmaya aday araştırmacılara ışık tutmuştur.

Matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin yanı sıra bilimsel makalelerin de ele alındığı çalışmalarında Yıldız Altan ve vd., (2020) araştırmaların büyük çoğunluğunun makalelerden oluştuğu, daha çok nicel yaklaşımın benimsendiği, üzerinde çalışılan grubun daha çok çocuklardan oluştuğu, veri toplama aracı olarak daha çok anket ve ölçeklerin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Yine İncikabı ve vd., (2017) tarafından 2009-2014 yılları arasında Türkiye'de yayınlanan eğitim fakültesi dergileri ve ulakbim.gov.tr adresine kayıtlı dergiler incelenerek araştırmacılara matematik eğitimi alanında var olan yayınların özelliklerine ilişkin genel bir tablo sunulmuştur. Bu tabloya göre öğretmen yetiştirme konu alanı baskın olmak üzere daha çok deneysel olmayan çalışmalar şeklinde gerçekleştirildikleri görülmüştür. Bunlara ilaveten hedef kitle olarak daha çok lisans öğrencilerinin tercih edildiği, veri toplama aracı olarak başarı testleri ve görüşme formlarının ön plana çıktığı, örneklem büyüklüğünün daha çok 31-100 arasında seçildiği belirlenmiştir.

İçerik analizi bağlamında gerçekleştirilen bir grup çalışmada ise araştırmacılar tarafından seçilen bir ya da daha fazla derginin yayınlarına odaklanıldığı görülmektedir. Örneğin, Ulutaş ve Ubuz (2008), ülkemizde matematik eğitimi alanında 2000-2006 yılları arasında Eurasian Journal of Educational Research, Hacettepe University Journal of Education, Elementary Education Online ve Education and Science Journal tarafından yayınlanan 129 makalenin bir dizi içerik analizini gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaların çoğunun bilişsel ve duyuşsal alanlarda ilkökul öğrencileri veya öğretmen adayları ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çoğu çalışmanın, doğası gereği testler ve anketler kullanılarak deneysel ve nicel tasarımla hazırlandığı ve daha çok sayılar ve geometri konuları üzerinde çalışıldığı belirlenmiştir. Benzer olarak, Çiltaş ve vd., (2012) çalışmalarında 1987-2009 yılları arasında ulaşılabilen kaynaklardan 32 farklı dergide matematik eğitimi alanıyla ilgili yayınlanan 359 makaleyi içerik analizi yöntemiyle incelemişler gerçekleştirilen araştırmaların sayısındaki değişim, tercih edilen yöntemsel ve konulara dair eğilimleri sunmuşlardır. Elde edilen verilere göre matematik eğitiminde yapılan araştırmaların artışta olduğu ve daha çok nicel araştırma yaklaşımının tercih edildiği, üzerinde daha çok çalışılan örneklem grubunun lisans öğrencileri olduğu ve örneklem büyüklüğünün daha çok 31-100 arasında seçildiği, çoklu veri toplama araçlarının kullanıldığı, veri analizinde yüzde ve frekans tablolarının daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir.

Matematik eğitimcilerinin yapılan araştırmalara ulaşma ve matematik öğrenme-öğretmeye dair genel eğilime ve tercihlere doğrudan ulaşması gerçeği; araştırmacılara ileri de yapacağı araştırmaların içeriklerini ve sürece dair yöntemsel özelliklerini şekillendirmede imkanlar sunması gerçeği göz önünde bulundurulduğunda bu tür araştırmalarının hem eğitimcilere hem de araştırmacılara verdiği mesajların son derece kıymetli olduğu ifade edilebilir. Bilimsel dergilerin ve bu dergilerde yayınlanan çalışmaların içerik analizinin bilimin ilerlemesinde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Kutluca ve Demirkol, 2016). Buradan hareketle gerçekleştirilen araştırmada ilk sayısı 2002 yılında yayımlanan, eğitim ve alan eğitimi konularında özgün bilimsel makaleler yayımlayan, ulusal ve uluslararası indekslerce taranan Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisine odaklanılmıştır. Araştırmada, ilk sayısından araştırmacının gerçekleştirildiği 2020 yılına dek yayımlanan kırkinci sayısına kadar matematik eğitimine ilişkin yayımlanan makaleler, yazar sayıları, yazarların unvanları, makalelerin yayınlanma yıllarına göre dağılımları, tercih edilen araştırma yaklaşımları, desenleri, örneklem türleri, örneklem büyüklükleri, örneklem seçim teknikleri, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve kaynak türleri göz önünde bulundurulmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde matematik eğitimi ile ilgili yayımlanan makaleleri incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma deseni olan "betimsel içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. Çalık ve Sözbilir (2014)'e göre betimsel içerik analizi, bir konu üzerinde yapılan çalışmaların eğilimlerini ve sonuçlarını inceleyerek sistemli bir biçimde tanımlanması ve değerlendirilmesidir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmada odaklanılan, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, eğitim ve alan eğitimi konularında özgün bilimsel makaleler yayımlayan ulusal ve uluslararası indekslerce taranan hakemli bir dergidir. Ayrıca ilk sayısını 2002 yılında okuyucuya sunan derginin özelde matematik eğitimi ile ilgili zengin bir arşiv sunması araştırmada tercih edilmesinin öncelikli nedenlerindedir. Nitekim ilk sayısından itibaren veri toplama sürecinin sonuna kadar (Mayıs, 2020) dergide matematik eğitimi alanında elli beş (55) adet makaleye ulaşılmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlar Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde matematik eğitimi ile ilgili yayımlanan tüm makaleler olarak ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada veri toplama süreci pandemi nedeniyle online toplantılar gerçekleştirilerek planlanmış ve yine online olarak yürütülmüştür. Araştırmacılar öncelikle, Erzincan Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi'nin arşivine online olarak erişmiş ve eşit sayıda dergi sayısı olacak şekilde araştırmacılar arasında görev paylaşımı yapmışlardır. Her bir araştırmacı sorumlu olduğu dergi sayılarında yer alan matematik eğitimine ilişkin makaleleri belirledikten sonra verilerin kapsamlı ve güvenilir şekilde elde edilmesi amacıyla ulaşılan makalelerin doğru saptanabilmesi için her bir sayı 2. araştırmacı tarafından ayrı ayrı tekrar incelenmiştir. Son olarak online platformda bir araya gelen araştırmacılar araştırmaya dahil olacak makaleleri son halini vermiştir. Ardından araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış form yardımıyla makale künyeleri oluşturulmuş ve verilerin analizi süreci gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada incelenecek makalelerin belirlenmesinin ardından araştırmacılar tarafından araştırma problemleri ve ilgili literatürde yer alan veri toplama araçları (Çakmak ve ark., 2013; Sözbilir, Kutu ve Yaşar,2012) göz önünde bulundurulmuş hazırlanmış yapılandırılmış form kullanarak her bir makaleye ait künyeler oluşturulmuştur. İlgili formda incelenen makalenin yayım yılı, yazar sayısı, yazar unvanları, yayım dili, yöntemi, deseni, örneklem seçim teknikleri, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, verilerin analizi, kaynak türleri ve kaynak sayısı özelliklerine ait bölümler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil olacak verilerin elde edilmesi: Araştırmacılar Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin ilk kırk sayısında (2002-2020) yer alan matematik eğitimi ile ilgili yayımlanmış elli beş makale bölüm 2.3.'te açıklandığı şekilde elde edilmiştir.

Makale künyelerinin oluşturulması: Elde edilen makaleler yedi araştırmacı arasında her bir araştırmacı sekiz adet makaleden sorumlu olacak şekilde paylaşılmıştır. Araştırmacılar bağımsız olarak sorumlu oldukları makalelere dair künyelerini oluşturduktan sonra kodlamanın güvenilir bir şekilde elde edilmesi amacıyla ulaşılan makalelere ait künyelerin kontrolü ikinci bir kez farklı bir araştırmacı tarafından tekrar oluşturulmuş ve böylece her bir makalenin bağımsız ve bireysel olarak farklı iki araştırmacı tarafından kodlanması sağlanmıştır. Ardından her bir makale için oluşturulan iki künye ilgili araştırmacıların bir araya gelmesiyle karşılaştırılarak, her bir makale için künyenin son hali verilmiştir.

Künyeleri birleştirme ve kod ve temaları oluşturma: Oluşturulan künyeler bir araya getirilmiş ve araştırma problemleri göz önünde bulundurulmuş kod ve temalara ulaşılmıştır. Bu esnada veriler ortak ya da farklı özelliklerine göre birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Bu süreç eş zamanlı mikro veri analizi grup çalışmaları ve haftalık online toplantılar yoluyla beş haftada tamamlanmıştır. Araştırmacılar ilk hafta yazar sayıları, yazarların unvanları, makalelerin yayınlanma

yılları, yayım dili, kaynak türleri ve kaynak sayısı odaklı, ikinci hafta makalede tercih edilen araştırma yaklaşımları ve desenleri odaklı, üçüncü hafta makalede tercih edilen örneklem türleri, örneklem büyüklükleri, örneklem seçim teknikleri odaklı, veri toplama araçları başlığı dördüncü veri toplama araçları beşinci hafta veri analiz yöntemleri odaklı analizlerini gerçekleştirmişlerdir. Kodlama güvenilirliğinin sağlanması için makalelere ait künyeler kullanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar karşılaştırılmış, varsa oluşan fikir ayrılıklarını giderebilmek için haftalık toplantılarda ortak kodlama yapılmıştır. Toplantılar esnasında yayım yılı, yazar sayısı, yayım dili, örneklem büyüklüğü, kaynak türleri ve kaynak sayısı başlıklarında fikir ayrılığına rastlanılmamıştır. Fakat makalede tercih edilen yaklaşım, araştırma deseni, örneklem seçim teknikleri, örneklem türü, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin analizi ile ilgili kodlama sürecinde araştırmacılar zaman zaman kararsızlık yaşamışlardır. Bu durumun temelinde makaleyi yazan araştırmacıların bahsi geçen konulara ilişkin bilgileri makalelerinde belirtmemelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle de incelenen makalede yukarıda belirtilen alanların açık olarak belirtilmediği durumlarda ilgili alana 'belirtilmemiş' şeklinde kodlanması kararı alınmıştır. Yapılan tüm bu uğraşların temelinde araştırma kapsamında elde edilen verilerin kodlama güvenilirliğinin kabul edilebilecek bir düzeyde olmasını sağlanması amacı vardır. Elde edilen bulgular grafik, frekans ve yüzde tabloları yardımıyla okuyucuya sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular iki bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde, EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi

alanında yayınlanmış makalelerin tematik açıdan genel özellikleri iki başlık altında ifade edilmiştir: (1) Makalelerin yayınlanma yılları ve (2) Makalelerin yazar sayısı ve yazar unvanları. İkinci bölümde EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi alanında yayınlanmış makalelerin metodolojik açıdan genel özellikleri dört başlık altında sunulmuştur: (1) Makalelerin tercih ettiği yaklaşımlar ve desenler, (2) Makalelerin örneklem büyüklükleri, türleri ve tercih edilen örneklem seçim türleri, (3) Makalelerde kullanılan veri toplama araçları ve (4) Makalelerdeki veri analiz teknikleri.

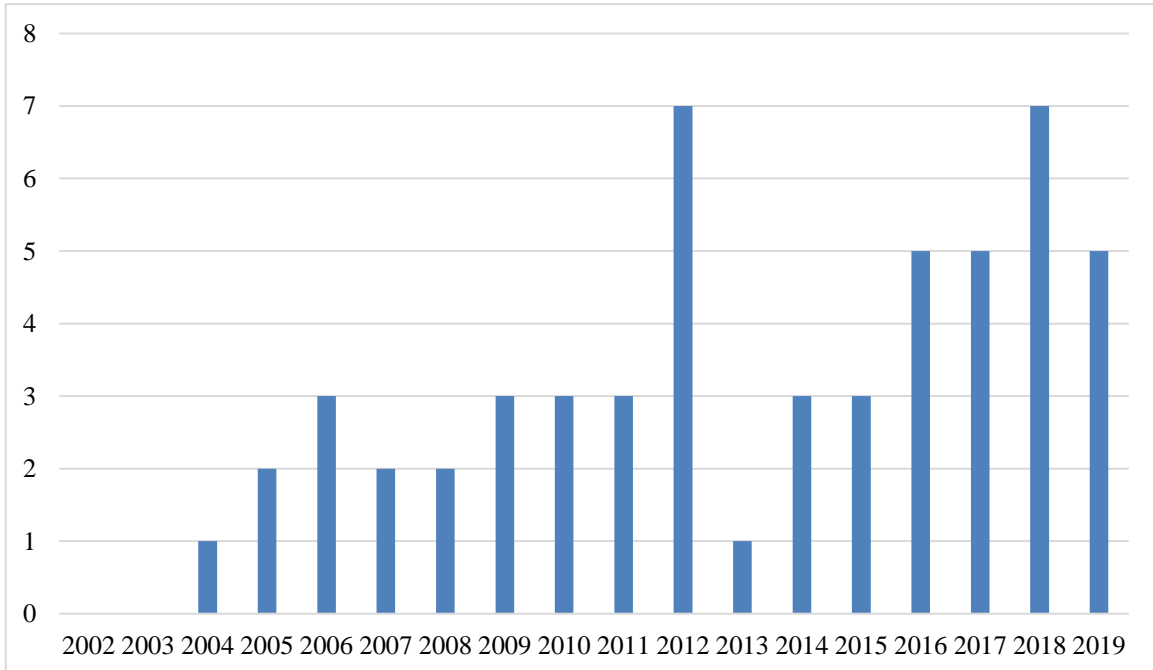
EÜEF Dergisi'nde Matematik Eğitimi Alanında Yayınlanmış Makalelerin Tematik Açıdan Genel Özellikleri

Bu bölümde EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi alanında yayınlanmış makalelerin yayınlanma yılları ve makalelerin yazar sayısı ve yazar unvanlarına ilişkin bulgular okuyucuyla paylaşılacaktır.

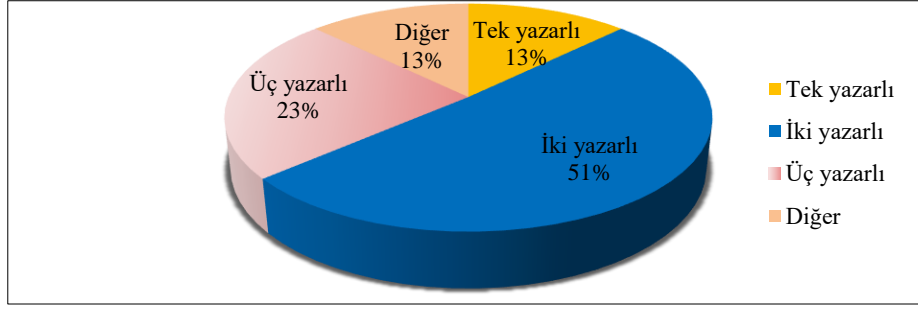
Makalelerin Yıllara Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımını ifade eden Şekil 1 aşağıda sunulmuştur.

Şekil 1. incelendiğinde derginin yayıma başladığı ilk iki yıl olan 2002 ve 2003 yıllarında dergide matematik eğitimiyle ilgili makale yayımlanmadığı, 2004 yılından itibaren matematik eğitime ilişkin makalelerin yayımlanmaya başladığı görülmektedir. Şekil 1'de görüldüğü gibi dergide matematik eğitimiyle ilgili en az yayım yapılan yıllar 2004 (f=1) ve 2013 (f=1) yılları, en fazla yayım yapılan yıllar 2012 (f=7) ve 2018 (f=7) yıllarıdır.



Şekil 1. Makalelerin yıllara göre dağılımı



Şekil 2. Makale yazar sayılarına göre dağılımları

Makale Yazarlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerin yazar sayılarına ve yazar unvanlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular sunulacaktır. Bu bağlamda makalelerin yazar sayılarını ifade eden Şekil 2 aşağıda sunulmuştur. Şekil 2'de tek yazarlı, iki yazarlı makale sayıları gösterilmiş, 4 ve üzeri yazar sayısına ait makaleler diğer başlığı altında ifade edilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde dergide matematik eğitimine ilişkin yayınlanan makalelerin yarısından fazlasının iki yazarlı ($f=28$, %51) olduğu buna karşın tek yazarlı ve dört ve daha fazla (diğer) yazarlı makalelerin nadiren ($f=7$, %13) yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında makalelerin çeyreğe yakının da üç yazarlı oluşu dikkate değerdir.

Araştırma kapsamında yer alan makaleler yazarların unvanlarına göre incelenerek aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Bu tablo oluşturulurken, eğer makalede yazar unvanı belirtilmemiş ise *belirtilmemiş* kategorisine atanmıştır. Yazar unvanı eğer araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, lisansüstü öğrenci, milli eğitim müdürü ise yazarların yayın yaptığı yıldaki öğrenim durumlarına bakılıp, yüksek lisans mezunu iseler uzman kategorisine; doktora mezunu iseler doktor kategorisine, eğer her ikisi de değilse diğer kategorisine atanmışlardır.

Tablo 1. Makale yazarlarının unvanlarına göre dağılımları

Yazar unvanı	f	%
Prof. Dr.	10	9.1
Doç. Dr.	18	16.4
Doktor	49	44.5
Uzman	17	15.5
Belirtilmemiş	7	6.4
Diğer	9	8.1
Toplam	110	100

Tablo 1. incelendiğinde, EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerin yazarlarının neredeyse yarısının doktor ($f=49$, %44.5) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte makale yazarlarının %16.4'ü doçent doktor, %15.5'i uzman, %9.1'i profesör ve %8.2'si diğer unvanına sahip araştırmacılar olup, 7 yazarın (%6.4)

makalelerinde unvanlarının belirtilmemiş kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

EÜEF Dergisi'nde Matematik Eğitimi Alanında Yayınlanmış Makalelerin Metodolojik Açından Özellikleri

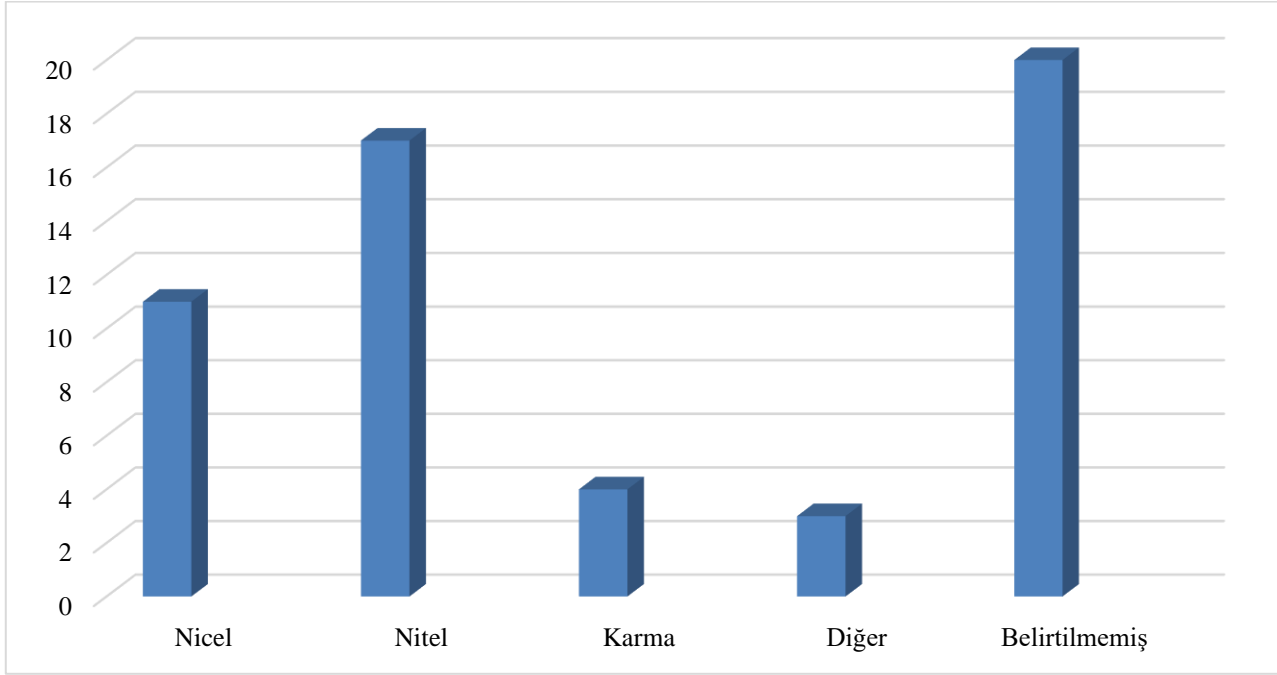
Bu bölümde EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi alanında yayınlanmış makalelerde tercih edilen yaklaşımlar, desenler, makalelerin örneklem büyüklükleri, türleri ve tercih edilen örneklem seçim türleri, makalelerde kullanılan veri toplama araçları ve makalelerdeki veri analiz tekniklerine ilişkin bulgular okuyucuyla paylaşılacaktır.

Makalelerde Tercih Edilen Araştırma Yaklaşımları ve Desenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi alanında yayınlanmış makalelerde tercih edilen araştırma yaklaşımlarına ve desenlere göre dağılımlarına ilişkin bulgular sunulacaktır. Bu bağlamda makalelerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımlarına ilişkin Şekil 3 aşağıda yer almaktadır. Bazı yayımlarda araştırma yaklaşımlarının yazar tarafından makalede açık bir şekilde belirtilmediği için bu yayımlar "belirtilmemiş" olarak kategorize edilmiştir. Bunun yanında yatay yaklaşım, özel durum yaklaşımı ve betimsel yöntem gibi frekansı düşük olan ($f=1$) yaklaşımlar "diğer" olarak kategorize edilmiştir.

Şekil 3'te dergide yayımlanan makalelerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımları incelendiğinde, makalelerde çoğunlukla (%36.4) araştırma yaklaşımlarının belirtilmediği; yaklaşım belirtilen çalışmalardan en fazla nitel yaklaşımın (%30.9) tercih edildiği, bunu takiben sırasıyla nicel yaklaşım (%20), karma yaklaşım (%7.3) ve nadiren de diğer yaklaşımların (%5.5) tercih edildiği görülmektedir.

EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi ile ilgili yayımlanan makalelerin araştırma desenine göre dağılımlarını ifade eden Tablo 2.'de yayımlarda araştırma desenlerinin yazar tarafından makalede açık bir şekilde belirtilmediği yayımlar "belirtilmemiş" şeklinde; zenginleştirilmiş desen ve meta-analiz deseni gibi frekansı düşük ($f=1$) olan desenler de "diğer" şeklinde kategorize edilmiştir.



Şekil 3. Makalelerde kullanılan araştırma yaklaşımlarına göre dağılımları

Tablo 2. Makalelerde kullanılan araştırma desenine göre dağılımları

Araştırma Deseni	f	%
Durum	17	30.9
Tarama	11	20
Deneysel	3	5.5
Betimsel	3	5.5
İlişkisel Tarama	1	1.8
Açıklayıcı Model	1	1.8
Diğer	2	3.6
Belirtilmemiş	17	30.9
Toplam	55	100

Tablo 2’de dergide yayımlanan makalelerin araştırma desenine göre dağılımları incelendiğinde, çoğunlukla durum çalışması deseninin (%30.9) tercih edildiği, bunu takiben sırasıyla tarama deseni (%20), deneysel ve betimsel desen (%5.5), diğer (3.6) ve nadiren de olarak ilişkisel tarama deseni ve açıklayıcı model desenlerinin (%1.8) tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanında “belirtilmemiş” şeklinde kategorize edilen makale oranının (%30.9) oldukça fazla olduğu dikkate değerdir.

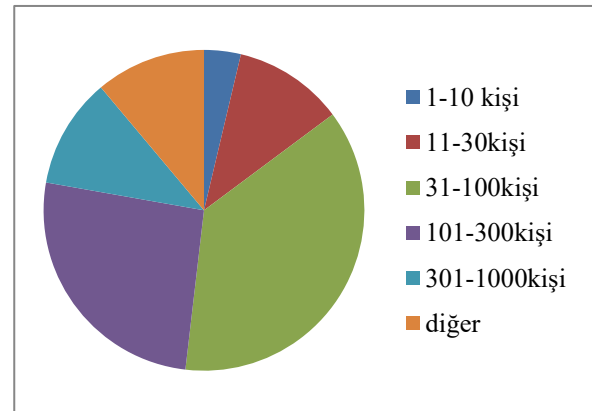
Makalelerin Örneklemelerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, EÜEF Dergisi’nde matematik eğitimi alanında yayımlanmış makalelerin örneklem büyüklükleri, türleri ve tercih edilen örneklem seçim türlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular sunulacaktır. Bu bağlamda makalelerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımına ilişkin Şekil 4 aşağıda yer almaktadır. Bazı makaleler öğretim programlarının karşılaştırılması, sınav sorularının incelenmesi

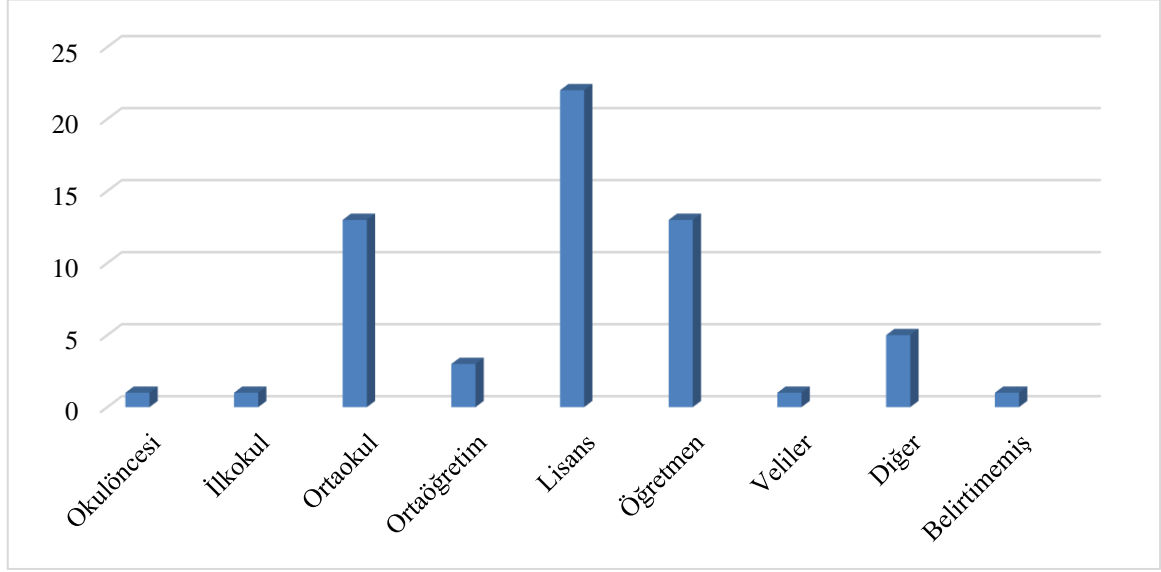
gibi doküman analizine dayalı olması nedeniyle bu yayınlar “diğer” şeklinde kategorize edilmiştir.

EÜEF Dergisi’nde yayımlanan makalelerde çoğunlukla 31-100 kişi arası örneklem grubunun tercih edildiği (f=20, % 37.1); ardından sırasıyla 101-300 kişi örneklem grubunun (f=14, %25.9); nadiren de 1-10 kişilik örneklem grubunun (f=2, %3.4) tercih edildiği görülmektedir.

Bunun yanında EÜEF Dergisi’nde yayımlanan makalelerin örneklem türlerine göre dağılımlarına ilişkin Şekil 5 aşağıda yer almaktadır. Bazı makaleler öğretim programlarının karşılaştırılması, sınav sorularının incelenmesi gibi doküman analizine dayalı olması nedeniyle bu yayınlar “diğer” şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırmada örneklem türü belirtilmemiş ise 'belirtilmemiş' kategorisine dahil edilmiştir. Ayrıca bazı makalelerde birden fazla örneklem grubunun yer alması nedeniyle analiz edilen toplam çalışma sayısı ile şekilde verilen frekansların toplamı birbirinden farklıdır.



Şekil 4. Makalelerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımları



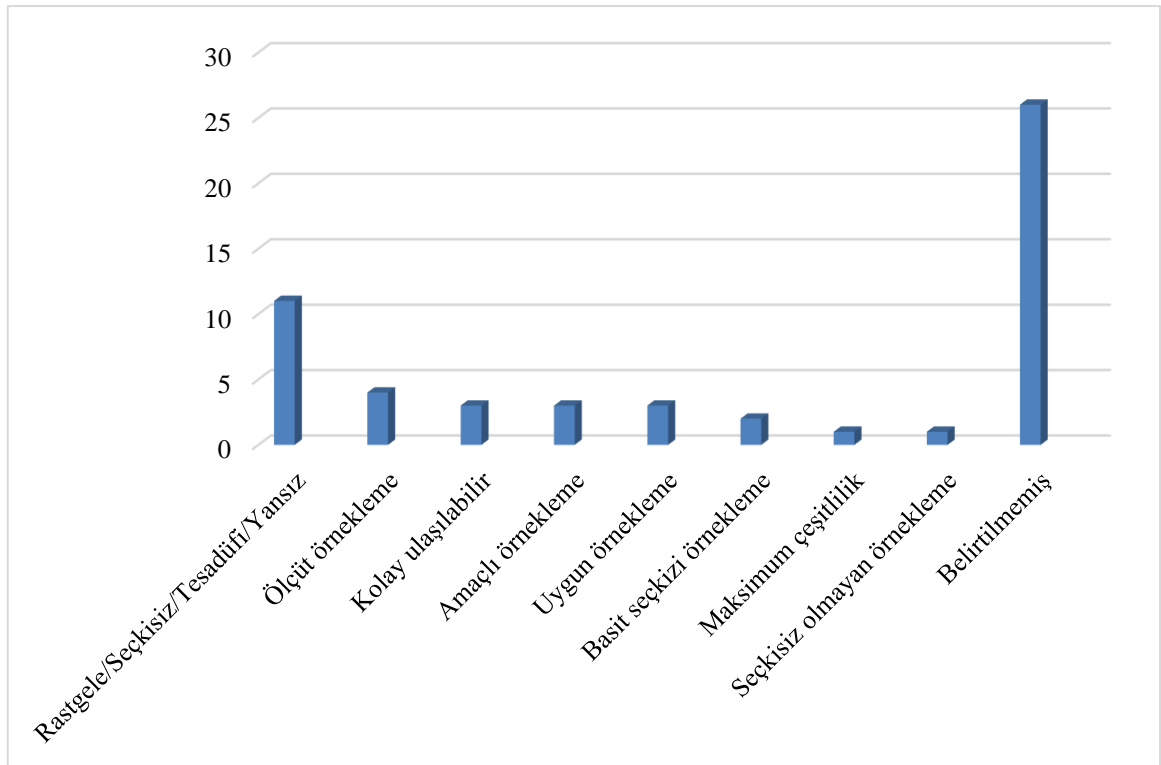
Şekil 5. Makalelerin örneklem türlerine göre dağılımları

Dergide yayımlanan makalelerin örneklem türleri bağlamında incelendiğinde çoğunlukla lisans öğrencileri ($f=22$, %36.6) ile çalışıldığı; ardından sırasıyla öğretmenler ($f=13$, %21.6) ve ortaokul örneklem türüyle ($f=13$, %21.6); nadiren ($f=1$, %1.6) de okul öncesi, ilkokul, veliler ve belirtilmemiş kategorisinde yer alan örneklem türüyle çalışıldığı görülmektedir.

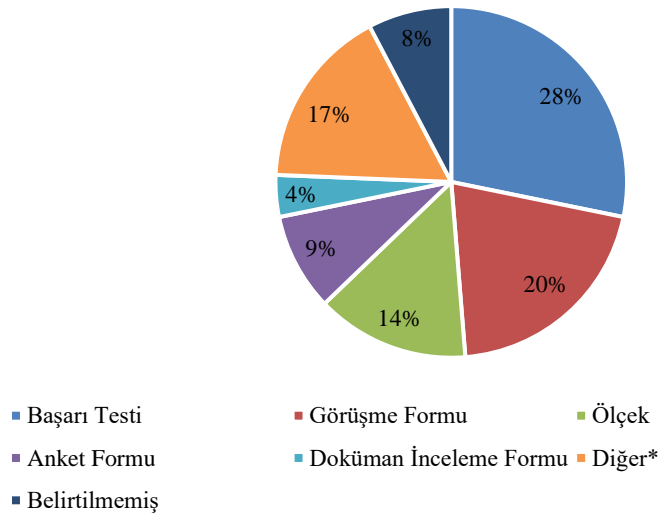
EÜEF Dergisi'nde yayımlanan matematik eğitimi ile ilgili makalelerde tercih edilen örneklem seçim teknikleri bağlamında incelenerek Şekil 6 oluşturulmuştur. Şekil 6'da verilen kategoriler belirlenirken doğrudan yazarların örneklem

seçimine ilişkin vermiş olduğu en detaylı teknik bilgisi tabloya eklenmiştir. Örneğin, araştırmacı amaçlı örnekleme türünün kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğini tercih etmiş ise bu çalışma kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kategorisinde yer almıştır.

Şekil 6'ya göre makalelerde çoğunlukla ($f=26$, %48.4) örneklem seçim tekniklerinin belirtilmediği görülmektedir. Ardından rastgele/seçkisiz tesadüfi/yansız tekniğinin ($f=11$; %20.3) tercih edildiği; nadiren ($f=1$, %1.8) de maksimum çeşitlilik ve seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerini kullandıkları gözlemlenmektedir.



Şekil 6. Makalelerin örnekleme yöntemlerin göre dağılımı



Şekil 7. Makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Makalelerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimi alanında yayımlanmış makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarına göre dağılımlarına ilişkin bulgular sunulacaktır. Bu bağlamda makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımına ilişkin Şekil 7 aşağıda yer almaktadır. Bazı yayımlarda veri toplama araçlarına ilişkin bilgi yazar tarafından makalede açık bir şekilde belirtilmediği için bu yayımlar “belirtilmemiş” olarak kategorize edilmiştir. Bunun yanında yazılı görüş formu, gözlem formu, kişisel bilgi formu, problem kurma seti, sınav kağıtları, çözüm dosyaları, açı değerlendirme formu, ses kayıt cihazı, kolb öğrenme stili envanteri, çoklu zeka envanteri, emotiv epoc cihazı, haritalama 2-d yazılımı gibi nadiren ($f=1$) tercih edilen veri toplama araçları “diğer” kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Bazı makalelerde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı belirlenmiştir. Bu yüzden kodlanan veri toplama araçlarının sayısı incelenen makale sayısından daha fazladır.

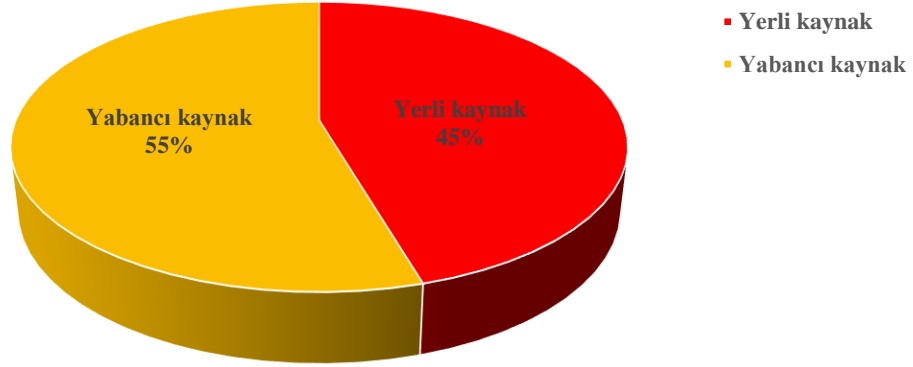
Şekil 7 incelendiğinde dergide matematik eğitimi alanında yayımlanan makalelerde kullanılan veri toplama aracı olarak çoğunlukla başarı testinin ($f=22$; %28) kullanıldığı bunu takiben sırasıyla görüşme formu ($f=16$; %20), ölçek ($f=11$; %14), anket formu ($f=7$; %9) ve doküman inceleme formunun ($f=3$; %4) tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca nadiren kullanılan veri toplama araçlarının yer aldığı diğer kategorisinin oranının %17 ($f=13$) olması ve belirtilmemiş kategorisinin oranının %8 ($f=6$) olması da dikkate değerdir.

Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimine ilişkin yayımlanan makalelerin veri analiz yöntemlerine göre incelenmesi sonucunda Tablo 3 oluşturulmuştur. Nadiren ($f=1$) tercih edilen; betimsel istatistik tekniği, korelasyon, wilcoxon, ancova, açıklayıcı faktör analizi, regresyon, pearson momentler çarpımı korelasyonu, pearson korelasyon analizi, doküman analizi gibi analiz yöntemleri diğer kategorisi altında bir araya getirilmiştir. Yazarlar tarafından veri analiz yöntemleri doğrudan ifade edilmeyen makaleler belirtilmemiş kategorisine atanmıştır. Bazı makalelerde birden fazla veri analiz yöntemi kullanıldığı için kodlanan veri analiz yöntemlerinin sayısı araştırmada incelenen makale sayısından fazladır.

Tablo 3. Makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f	%
f/% Tabloları	13	13.7
Betimsel Analiz (Nitel)	13	13.7
İçerik Analizi	13	13.7
t-testi	9	9.5
Betimsel Analiz (Nicel)	8	8.4
ANOVA (F Testi)	6	6.3
Mann Whitney U	4	4.2
Grafikler	3	3.1
Cronbach Alpha Katsayısı	2	2.1
Faktör Analizi	2	2.1
MANOVA (F Testi)	2	2.1
Kolmogorov Smirnov	2	2.1
Kruskal Wallis H	2	2.1
Merkezi Eğilim Ölçüleri	2	2.1
Diğer	9	9.5
Belirtilmemiş	5	5.3
Toplam	95	100



Şekil 8. Makalelerin kaynak türlerine göre dağılımları

Makalelerin Kaynak Türlerine Göre Dağılımları

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin kaynak türlerine göre dağılımları Şekil 8' de verilmiştir.

EÜEF Dergisi'nde matematik eğitimine ilişkin yayımlanan makalelerin %55'inin (f=945) yabancı kaynak, %45'inin (f=788) ise yerli kaynaktan yararlandığı görülmektedir. İncelenen makalelerde makale başına düşen ortalama kaynak sayısı hesaplandığında makale başına yaklaşık 2.2 yerli kaynak ve 1.8 yabancı kaynak düştüğü görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinde matematik eğitimi konulu yayınlanmış makaleler çeşitli açılardan incelemiştir. İncelemeler yapılırken çalışma sınıflandırma formu; çalışmadaki yazar sayıları, çalışmada yer alan yazarların unvanları, çalışmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımı, araştırma yaklaşımları, araştırma desenleri, çalışmadaki kaynak türleri, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, örneklem seçim tekniği, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi şeklinde yapılmış ve toplam on araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Çalışmada her bir araştırma sorusuna yönelik bulgular tek tek ele alınarak tartışılmış ve aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur.

Matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada makalelerin yarısından fazlasının iki yazarlı, çeyreğe yakınının üç yazarlı, tek yazarlı ve daha fazla yazarlı makalelerin ise nadiren olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak iki yazarlı çalışmaların daha fazla tercih edilmesinin tek yazarlı çalışmalara göre geçerlik ve güvenilirliğinin daha yüksek olabileceğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, çok yazarlı makalelerin az olmasının nedeni, çalışma sürecinde yazarların görev dağılımının açık olmayışından; dolayısıyla çalışmanın güvenilirliğinin düşmesinden kaynaklanabilir.

Makalelerdeki yazarların akademik unvanları incelendiğinde en çok doktor unvanlı yazarların bulunduğu belirlenmiştir. Bunu takiben doçent doktor, profesör ve diğer unvanına sahip yazarların yer aldığı görülmüştür. Bu sonucun, akademik yükselme kaygısından, doçentlik sınavında yayın sayısının önemli olmasından, ayrıca mesleğin henüz başında

olmanın verdiği istek ve heyecandan kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte 7 yazarın makalesinde ise yazarların unvanlarını belirtmeyi tercih etmediği görülmüştür.

Çalışmadaki makalelerin yayınlanma yıllarına göre dağılımlarına bakıldığında ise matematik eğitimine ilişkin makalelerin 2004 yılından itibaren yayımlanmaya başladığı görülmektedir. Bununla birlikte en fazla çalışma yapılan yılların 2012 ve 2018 yıllarına ait olduğu, 2013 ve 2019 yılları hariç dergide yayınlanan makalelerin sayısında bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu Baki ve vd., (2011), Çiltaş ve vd., (2012), Küçükoğlu ve Ozan (2013), Özsoy ve vd., (2017) ve Yıldız Altan ve vd., (2020)'un çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca 2013 yılındaki çalışmaların bir önceki yıla göre gözle görülür şekilde az olması 2013 yılında matematik dersi öğretim programın revize edilmişinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yayımlanan çalışmaların araştırma yaklaşımları ele alındığında büyük bir kısmının araştırma yaklaşımının belirtilmediği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu, araştırma yaklaşımlarının belirtilmemesinin diğer araştırmacılar için bir kavram karmaşasına yol açabileceği düşünüldüğünde bir eksiklik olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırmada yer alan diğer çalışmaların sırasıyla daha çok nitel ve nicel yaklaşımların benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunun nicel yaklaşımla tasarlanan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda Ulutaş ve Ubuz (2008), Çiltaş ve vd., (2012), Küçükoğlu ve Ozan (2013), Özsoy ve vd., (2017), Yıldız Altan ve vd., (2020)'nin çalışmalarıyla desteklendiği söylenebilir.

Araştırmadaki makalelerde çalışmaların araştırma desenlerinde çoğunlukla durum çalışması deseninin tercih edildiği bunu takiben tarama, deneysel ve betimsel desenlerin yer aldığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucundan hareketle deneysel olmayan çalışmalarda yoğunlaşıldığı söylenebilir. Çalışmanın araştırma desenleri başlığında ulaşılan bu sonuçların Ulutaş ve Ubuz (2008), Baki ve vd., (2011), Küçükoğlu ve Ozan (2013), Özsoy ve vd., (2017), ve Yıldız Altan ve vd., (2020)'nin çalışmalarıyla farklılık gösterdiği, İncikabı ve ark., (2017)'nin çalışmasıyla desteklendiği görülmektedir. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmının

araştırma desenlerinin belirtilmemiş olması yukarıda da belirtildiği üzere bir eksiklik olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde yabancı kaynaktan daha çok yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu matematik eğitimiyle ilgili yabancı literatürde yer alan ve ulaşılabilir çalışmaların sayısının daha fazla olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ele alınan makalelerde incelenen örneklem; örneklem büyüklüğü, örneklem türü ve örneklem seçim tekniği açısından ele alınmıştır. Örneklem türü açısından incelediğimizde yayınlanan makalelerde daha çok lisans öğrencileriyle bunu takiben öğretmenler ve ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmüştür. Makalelerin çok az kısmında ise okul öncesi, ilkokul öğrencileri ve veliler üzerinde çalışılmıştır. Çiltaş ve vd., (2012), İncikabı ve vd., (2017), ile Özsoy ve vd., (2017)'nin çalışmaları araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca dikkat çekici diğer bir sonuç ise örneklem türünün bir kısmının belirtilmemiş olmasıdır. Araştırmacıların araştırma problemlerini çoğunlukla lisans öğrencileri, öğretmenler ve ortaokul öğrencilerine yönelik olarak hazırlamalarında bu gruplara ulaşmanın diğer örneklem gruplarına ulaşmaya göre daha kolay olabileceği faktörünün etkili olduğu söylenebilir. Analiz edilen çalışmalarda örneklem büyüklüklerine bakıldığında ise çalışmalarda çoğunlukla 31-100 kişi arası ve 101-300 kişi arası örneklem grubunun tercih edildiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Ulutaş ve Ubuz (2008) ve Çiltaş ve vd., (2012) ve İncikabı ve vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Nicel yaklaşımla hazırlanan çalışmaların doğası gereği örneklem sayısının fazla olması ve araştırmada yer alan makaleler de nicel yaklaşımın benimsenmiş olmasıyla bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Çalışmada incelenen makalelerde araştırmacıların örneklem türleri oluştururken rastgele/seçkisiz tesadüfi/yansız tekniğini, nadiren de maksimum çeşitlilik ve seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin temel özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Bu yöntemler ile evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklem türlerinin oluşturulması hedeflenir. (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu bağlamda araştırmacıların çalışmalarında evreni temsil etme gücü yüksek olan daha büyük gruplarla çalışarak çalışmalarının geçerliğini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Bununla birlikte çalışmaların büyük bir kısmında ise araştırmacılar örneklem türlerini nasıl oluşturduklarını söylemeyi tercih etmemiştir.

Matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar veri toplama araçlarına göre de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar çoğunlukla başarı testi, bunu takiben görüşme formu, ölçek ve anket formunu tercih etmiştir. Araştırmanın bu sonucunun Çiltaş ve vd., (2012), Baki ve vd., (2011),

İncikabı ve vd., (2017), Yıldız Altan ve vd., (2020) tarafından yapılan çalışmalarla desteklendiği görülmektedir. Başarı testi, ölçek ve anket formunun fazlaca tercih edilmesi nicel yaklaşımla tasarlanan araştırmaların sayısının fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca nitel araştırmalarda bireylerin deneyimlerinin, tutumlarının, düşüncelerinin ve zihinsel algılarının daha çok görüşmeler yoluyla ev buna bağlı olarak de görüşme formu aracılığıyla elde edildiği söylenebilir. Bununla birlikte veri toplama araçlarında da bir kısım araştırmacıların kullandıkları veri toplama araçlarını belirtmeyi tercih etmedikleri söylenebilir.

Çalışmada son olarak kullanılan veri analiz yöntemlerine baktığımızda ise çoğunlukla $f\%$ tabloları, betimsel analiz (nitel) ve içerik analizi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmada nitel yaklaşımlı çalışmaların daha fazla olmasından bu sonucun öngörülebilir olduğu söylenebilir. Ayrıca nicel yaklaşımlı araştırmalarda en çok t-testinin, sırasıyla da betimsel analiz (nicel), ANOVA testi, Mann Whitney U, garfik ve Kruskal Wallis testinin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte nicel çalışmaların geçerlik ve güvenilirlikleri için de Cronbach alpha katsayısı, faktör analizi, kolmogorov smirnov ve merkezi eğilim ölçülerinin kullanıldığı söylenebilir. Dikkat çeken diğer bir sonuç ise araştırmanın bir kısmında diğer kategorisinde yer alan analiz yöntemlerinin olması ve yine araştırmanın bir kısmının veri analiz yöntemlerinin yazarlar tarafından doğrudan ifade edilmediği görülmüştür.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle makalelerde yöntem kısmında yer alan; veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri, örneklem seçim teknikleri gibi araştırma sürecine ilişkin bölümlerin okuyucu tarafından daha net anlaşılması amacıyla net bir şekilde yazılması önerilmektedir. Ayrıca dergide yer alan makalelerin örneklem türlerinin çeşitlenmesi adına ileride araştırmacı olacak lisansüstü örneklem gruplarıyla ve bilimin odağında bulunan akademisyenlerle gerçekleştirilmiş araştırmalara yer vermesi önerilmektedir. Benzer şekilde okul öncesi, ilkokul ve lise düzeyinde matematik eğitime ilişkin araştırmaların da dergide öncelikle tercih edilen araştırmalar grubunda yer almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Yazarlar çalışmasının etik kurul iznine tabi olmadığını ve çalışmanın tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen kurallara uyulduğunu beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Altan, R. Y., Genç, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2021). Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanında Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 619-653.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.
- Baki, A., Güven B., Karataş İ., Akkan Y. ve Çakıroğlu Ü. (2011). Türkiye’deki matematik eğitimi araştırmalarındaki eğilimler: 1998 ile 2007 yılları arası. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 565-580.
- Çoban, A. (2002). *Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler; Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443-446.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012b). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Gün, Z. & Erdem, Z. (2014). Uyum analizi yöntemiyle matematik başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 98-118.
- İncikabı, L., Serin, M. K., Korkmaz, S., & İncikabı, S. (2017). Türkiye’de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Küçüköğlu, A. ve Ozan, C. (2013). Sınıf Öğretmenliği Alanındaki Lisansüstü Tezlerle Yönelik Bir İçerik Analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özsoy, G., Özmutlu, E. B., & Gündüz, S. N. (2017). İlkokul matematik eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerinin lisansüstü tezlerle dayalı olarak değerlendirilmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 7(2), 199-219.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

There are many studies that focus on or help the struggles and experiences of mathematics educators, who are trying to raise individuals who use mathematics as an intellectual pursuit as well as to find answers to the needs introduced by life. Studies conducted on different branches of mathematics education from past to present have contributed to the literature with a different perspective (Arık & Türkmen, 2009). In the ever-growing literature on mathematics education, reaching and analyzing all of the studies on any subject and to come up with a meaningful answer is a task requiring both time and effort for researchers (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım, & Reisoğlu, 2012b). Therefore, researchers have tended to carry out content analysis studies in order to present a holistic picture of current studies by limiting certain intervals or subjects. Content analysis studies present the current picture of the subject or field focused on the reader by organizing, classifying and comparing existing studies according to certain criteria (Yıldırım & Şimşek, 2005). Thus, there are many studies in our country in which papers, articles or postgraduate theses are examined as a whole and analyzed with content analysis (Çiltaş, Güler, & Sözbilir, 2012; Özenç & Özenç, 2013; Selçuk, Palancı, Kandemir & Dündar, 2014; Ulutaş & Ubuz, 2008).

Considering the fact that mathematics educators have direct access to research and general tendencies and preferences for learning and teaching mathematics and the fact that it provides researchers with opportunities to shape the content and methodological features of their future research, it can be said that the messages given to both educators and researchers by this type of study are extremely valuable. It is observed that the content analysis of scientific journals and the studies published in these journals have a great importance in the advancement of science (Kutluca & Demirkol, 2016). In the light of this, the study focused on the Erzincan University Journal of Education Faculty, the first issue of which was published in 2002, publishing original scientific articles on education and field education, and scanned by national and international indexes. In the study, articles on mathematics education published from the first issue to the fortieth issue until 2020 were examined in terms of the number of authors, titles of authors, distribution of articles according to publication years, preferred research approaches, designs, sample types, sample sizes, sample selection techniques, data collection tools, data analysis methods and source types.

Method

In the study, the "descriptive content analysis" method, which is a qualitative research design, was employed. According to Çalık and Sözbilir (2014), descriptive content analysis is the systematic definition and evaluation of studies on a subject by

examining the trends and results. The study process is described below.

Collecting the data to be included in the study: Fifty-five articles published on mathematics education in the first forty issues (2002-2020) of the Erzincan University Journal of Education Faculty were obtained.

Creation of article tags: The obtained articles were shared among seven researchers, each of them being responsible for eight articles. After the researchers independently created the tags for the articles that they were responsible for, the tags of the articles were controlled and re-created a second time by a different researcher in order to achieve the coding in a reliable way, so that each article was coded independently and individually by two different researchers. Then, the two tags created for each article were compared by the relevant researchers, and the final form of the tag was decided for each article.

Combining the tags and creating the codes and themes: The created tags were brought together and the codes and themes were reached by considering the research problems. In order to ensure coding reliability, the codes created by the researchers were compared by using the tags of the articles, and common coding was carried out in weekly meetings in order to eliminate the differences of opinion, if any.

Findings, Discussion and Results

In this study, which examined the articles published in the field of mathematics education in the Erzincan University Journal of Education Faculty, it was concluded that more than half of the articles had two authors, nearly a quarter had three authors, and articles with one author and more authors were rare. It can be said that the preference of studies with two authors is due to the fact that their validity and reliability may be higher than studies with one author. When the academic titles of the authors in the articles were examined, it was seen that the authors with the title of doctor had the highest number, followed by the authors with the title of associate professor, professor and other.

It was concluded that articles on mathematics education have been published in the journal since 2004, and the years when the most studies were published were 2012 and 2018, and there was an increase in the number of articles published in the journal, except for 2013 and 2019. This result of the study is in parallel with the studies conducted by Baki et al., (2011), Özsoy et al., (2017) and Yıldız Altan et al. (2020).

It was observed that most of the articles did not specify the research approach. Moreover, it was concluded that other articles included in the study adopted mostly qualitative and quantitative approaches, respectively. Considering the studies designed with a quantitative approach, it can be said that this result of the study is supported by the studies conducted by Ulutaş and Ubuz (2008), Özsoy et al., (2017), Yıldız Altan et al., (2020).

Case study design was mostly preferred in the articles, followed by scanning, experimental and descriptive designs. Based on this result of the study, it can be said that non-experimental studies were concentrated on in the articles. It is observed that these results reached under the title of research designs of the study are supported by the study conducted by İncikabı et al., (2017).

It was concluded that in the articles examined within the scope of the study, foreign sources were used more. This result of the study can be interpreted as the number of accessible studies in the foreign literature on mathematics education may be higher.

When the articles were examined in terms of sample type, it was seen that the articles published were mostly conducted with undergraduate students, followed by teachers and secondary school students. Another remarkable result is that a part of the sample type was not specified. When the sample sizes in the analyzed studies were examined, it was seen that the sample groups between 31-100 people and between 101-300 people were mostly preferred in the studies. It can be said that these results of the study are in parallel with the results of the studies conducted by Ulutaş and Ubuz (2008) and Çiltaş, Güler and Sözbilir (2012) and İncikabı et al., (2017). In the articles examined in the study, it was observed that the researchers preferred the random/unbiased techniques, and rarely the maximum variation and non-random sampling techniques when creating the samples.

In the articles, mostly achievement test, followed by interview form, scale and questionnaire form were preferred. It is seen that this result of the study is supported by the studies conducted by Çiltaş et al., (2012), Baki et al., (2011), İncikabı et al., (2017), Yıldız Altan et al., (2020). Furthermore, it can be said that in qualitative research, the experiences, attitudes, thoughts and mental perceptions of individuals are obtained mostly through interviews and, accordingly, through the interview form. When we examine the data analysis methods used in the study, it is seen that mostly $f/\%$ tables, descriptive analysis (qualitative) and content analysis were used. However, it can be said that this result is predictable since the number of studies, in which qualitative research methods were used, are higher.

Author Contribution Rate

All authors equally took part in all processes of the article. All authors read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The authors declare that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person.

Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Kapsamında İşlenen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Views Regarding the Social Studies Lesson Taught Within the Scope of Distance Education During the Epidemic Period

Yusuf Yıldırım¹ 

¹ Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, İnegöl Bursa, Türkiye, yusufyildirimakademik@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

25.09.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

09.12.2021

*Sorumlu Yazar

Yusuf Yıldırım

yusufyildirimakademik@gmail.com

Öz: Bu çalışmada 2020 salgın döneminde uygulanan acil uzaktan öğretim sürecine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 15 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı form aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitim sürecini “olumlu” ve “verimli” olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinin sınırlılıklarını belirtmekle birlikte verimli olarak değerlendirme nedenlerini “eğitim süreci devam etmesi”, “dönemin şartlarından dolayı”, “derslerin işlenmesi” ve “zaman ve mekân engelinin kalkması” şeklinde özetlemişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerde slayt kullandıklarını, dijital aktiviteler yaptıklarını (bulmaca, oyun, yarışma vb.), test çözdüklerini, kitaptan okuduklarını ve EBA materyallerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte sosyal bilgiler öğretmenleri sunum yapma, anlatma ve soru cevap tekniklerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler bu süreçte slaytlar, dijital materyaller (video, kısa film, internet haberi), görsel materyaller (harita, resim, foto), ders kitabı, EBA ve sosyal medyayı aktif kullandıklarını saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: salgın, sosyal bilgiler eğitimi, sosyal bilgiler öğretmenleri, uzaktan eğitim

Abstract: In this study, it is aimed to determine the views of social studies teachers about the emergency remote teaching process applied in the 2020 pandemic period. The research was carried out within the scope of the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. 15 social studies teachers took part in the research as participants. The data gathered in the research were collected through semi-structured interview form and written form. The collected data were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of the research, it was explained that social studies teachers evaluated the emergency remote teaching process as "positive" and "efficient". Although social studies teachers stated the limitations of distance education, they summarized the reasons for evaluating emergency remote teaching as "continuing the education process", "due to the conditions of the period", "lecturing the lessons" and "removal of time and place barriers". Social studies teachers said that they used slides in lessons, did digital activities and used EBA materials. In addition, in this process, social studies teachers stated that they benefited from presentation, narration and question-answer techniques. In addition, it was determined that the teachers actively used digital materials, EBA and social media in this process.

Keywords: Pandemic, social studies education, social studies teachers, emergency remote teaching

Yıldırım, Y. (2022). Salgın döneminde acil uzaktan öğretim kapsamında işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 244-256. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1000610>

Giriş

Eğitim, geçmişten günümüze dünyadaki yaşamsal döngünün bir ögesini oluşturmaktadır (Koçoğlu, 2020). Eğitim bir süreç olduğu (Ertürk, 1988) gibi insanlık kadar da eski bir tarihe sahiptir. İnsanlık tarihi karşılaştığı zorluklar, gelişmeler, değişimler eğitim anlayışını ve eğitim faaliyetlerini de derinden etkilemektedir. Bu etkiler kimi zaman olumlu sonuçlar doğururken kimi zaman da istenmedik durumlara neden olmaktadır.

Tarihsel süreçte yaşanan olaylar, eğitim kurum ve sistemlerini derinden etkilemiştir. Bu durum bazen kısa süreli problemleri meydana getirirse de uzun vadede eğitim alanlarında devrimler meydana getirerek avantaj oluşturmuştur. İnsanoğlunun tarihsel süreçte yaşamış olduğu problemler eğitimi etkileyerek eğitim kurumlarının kendilerini yenilemelerini sağlamıştır (Yalçınkaya ve Öner, 2020). Kısacası yaşanan olaylar eğitim sistemlerinin günün

koşullarına ayak uydurmasını zorunlu kılmıştır. Bu durumun günümüzde en belirgin örneklerinden birisi de 2019 yılında yaşanan COVID-19 salgınıdır.

Salgın döneminde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim süreci Türkiye’de uzun yıllar farklı şekillerde kullanılmıştır. Mektupla eğitimden başlayarak, radyo ve televizyon üzerinden yapılan programlarla çalışmalar yürütülmüştür (Bozkurt, 2017). Hatta birtakım programlar aracılığıyla başta dil eğitimi olmak üzere bireysel veya grup halinde eğitim ve öğretim çalışmaları yapıldığı bilinmektedir. 2019 salgınıyla birlikte tüm eğitim kademelerinde uygulan uzaktan eğitim faaliyeti daha öncekilerden farklılık göstermektedir. Salgın kaynaklı olarak geçilen bu uzaktan eğitim süreci “acil uzaktan öğretim” kavramıyla ifade edilerek geleneksel uzaktan eğitim faaliyetlerinden ayrı tutulmuştur (Smith, 2020). Acil uzaktan öğretim çalışmaları uzaktan eğitim uygulamalarının bir alt

boyutunu oluşturup daha çok öğretim sürecine odaklanmıştır. Salgın gibi bir olaydan dolayı hızlı bir şekilde eğitim sürecine dahil olduğu için *acil uzaktan öğretim* veya *acil durum uzaktan öğretim* olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin eğitim sürecinde geri kalmamaları için dünya genelinde ve Türkiye’de acil uzaktan öğretime geçilmiştir. Acil uzaktan öğretim uygulaması bakımından uzaktan eğitimle benzerlik gösterse de acil uzaktan öğretim birçok noktadan uzaktan eğitim uygulamalarından farklılaşmaktadır. Daha önce uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları gönüllü, kişisel gelişime dayalı ve zaman ve mekân problemi yaşayan insanların katıldığı bir özellik taşıırken 2020’den itibaren tüm eğitim kademelerinde uygulanan acil uzaktan öğretim çalışmaları zorunluluk içermektedir. Pandemi nedeniyle kısıtlamalardan dolayı dışarıya çıkamayan öğrencilerin öğretim faaliyetlerinin aksamamasına odaklanılmıştır. 2020-2021 yıllarında örgün eğitim sürecinin tüm kademelerinde uygulanan acil uzaktan öğretim çalışmaları, bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılmasını ifade etmektedir (Bingöl, 2020). Salgın döneminde yaşananlar toplumun farklı kesimleriyle birlikte okulları ve okullarda görülen dersleri derinden etkilediği için öğrencilerin geri kalmamaları amacıyla dersler uzaktan öğretim şeklinde yürütülmüştür. Bu derslerden birisi de sosyal bilgilerdir.

Sosyal bilgiler dersi toplumsal yaşamla ilişki içerisindedir (Deveci ve Çengelci, 2006). Sosyal bilgiler dersi sosyal bilimlerin bir araya gelmesi ile oluşmuştur. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli bir yapıya sahip olması okul dışı ortamlarda sosyal bilgiler dersinin işlenmesi açısından bir zenginlik oluşturduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler topluma ve toplumsal mekanlarla iç içe bir özelliğe sahiptir. Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencinin sosyal dünyayı anlayacağı ve bu dünyanın bir vatandaşı olarak katılacağı etkin bir süreç olması gerektiğini savunmaktadır (Sunal ve Haas, 2002). Sosyal bilgilerin ulaşmak istediği amaçlar okul dışı eğitim çalışmalarıyla ilişkilendirilmesiyle etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Sosyal bilgiler dersi kapalı ortamda, dört duvar arasında toplumsal mekânlardan ve doğal ortamlardan uzak bir şekilde etkili olarak gerçekleştirilmesi çok mümkün değildir. Ama salgın dönemi sosyal bilgiler öğretimi için birçok sınırlılık oluşturmaktadır.

Salgın ilk başlarda eğitim sistemlerini ve tüm öğretmenler gibi sosyal bilgiler öğretmenlerini de hazırlıksız yakalamıştır. Salgınla birlikte diğer dersler gibi sosyal bilgiler dersi de acil uzaktan öğretim kapsamında yürütülmeye başlanmıştır. İlk önce televizyon kayıtları ile yürütülen sosyal bilgiler dersi zamanla EBA ve bir takım çok katımlı ve görüntülü görüşme imkânı sağlayan platformlar üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. Gelişen teknolojik alt yapı ve insanların sahip olduğu teknolojik imkânlar acil uzaktan öğretim sürecini biraz daha kolaylaştırmıştır.

Zaman ve mekân sınırlandırmasını ortadan kaldıran uzaktan eğitim çalışmaları (Akdemir, 2011) farklı yaş ve meslekten geniş bir kitleye hitap etmektedir. Uzaktan eğitimin farklı bir uygulama şekli olan acil uzaktan öğretim çalışmaları öğrencilerin bireysel öğrenmelerini dikkate alarak tasarlanabilmesi bakımından avantaj oluşturmuş ve çoklu ortam araçlarının kullanılmasıyla da zenginleşmiştir. Bu bakımlardan geleneksel eğitim çalışmalarından ayrılmaktadır. Acil uzaktan öğretim çalışmaları çok fazla avantajı bulunmasına rağmen sistem problemleri, internet problemleri, öğrenci motivasyon düşüklüğü, öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmaları konusunda tecrübesizliği gibi dezavantajları da vardır.

Literatürde uzaktan eğitim sürecine yönelik akademisyenlerin görüşü (Erol Şahin, 2019; Tuncer ve Tanaş, 2011; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016), öğretmen adaylarının görüşü (Akbaba ve diğerleri, 2016; Hamutoğlu, Gültekin ve Savaşçı, 2019; Özaydın Özkara, 2020; Paydar ve Doğan, 2019), öğrencilerin ders başarılarına etkisi (Yıldırım, 2022) sıklıkla yer verilirken öğretmenlerin (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020) ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine (Aydemir, 2021; Akgül ve Orhan, 2021) daha az rastlanmaktadır. Oysa süreçten en çok etkilenenlerden birisi de öğretmenlerdir. Özellikle sosyal ve fiziki çevreyle doğrudan ve sıkı bir ilişki içerisinde olan sosyal bilgiler ders öğretmenlerinin bu süreçten daha çok etkilendiği söylenebilir. Bundan dolayı bu araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine (Aydemir, 2021; Akgül ve Orhan, 2021) yönelik çalışmalar uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelikken bu araştırma uzaktan sosyal bilgiler öğretimi üzerine odaklanmaktadır. Bu araştırma başta sosyal bilgiler öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere yol göstermesi açısından da önem taşımaktadır. Çevrimiçi platformlarda uygulanan sosyal bilgiler dersinin ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve sosyal gelişmelerine katkısı, eğitim sürecinde yaşanan teknik sorunlara, uygulanan öğretim çalışmalarının verimliliği gibi konularda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma olarak tasarlandığı için nitel araştırma modellerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Bu çalışmada üzerinde durulan olgu, uzaktan sosyal bilgiler eğitimi çalışmalarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarmaktır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 15 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu iki şekilde oluşturulmuştur. İlk olarak sosyal bilgiler öğretmenleriyle nitel çalışma

kapsamında yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra salgından dolayı görüşmek istemeyen ama gönüllü olanlara görüşme soruları yazılı hale getirilerek ulaştırılmış onların verdiği cevaplar sürece eklenmiştir. Araştırmada çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde ölçüt önceden belirlenmektedir. Marshall'e (1996) göre ölçüt örnekleme önemli olan örneklemin belirlenen durumlar hakkında bilgi verme açısından zengin olmasıdır. Bu araştırmanın ölçütleri;

1. Sosyal bilgiler öğretmeni olmak
2. Uzaktan eğitim sürecinde aktif ders vermiş olmak,

Yukarıda belirtilen özellikleri sağlayan öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait ayrıntılı bilgi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait betimsel bilgiler

Değişken	Kategori	f
Yaş	25-35	4
	36-45	9
	46-55	2
Cinsiyet	Erkek	11
	Kadın	4
Meslekte geçirilen süre	1-10	4
	11-20	9
	21-30	2
Daha önce uzaktan eğitim uygulaması kullanma durumu	Evet	1
	Hayır	14
Veri toplama şekli	Yüz yüze	11
	Yazılı	4

Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecindeki sosyal bilgiler dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaya odaklanılmıştır. Bu çalışmaya ilişkin Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: E-61923333-050.99-35897/24) etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma için gönüllü olan sosyal bilgiler öğretmenleriyle iletişim kurulmuştur. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ya da yazılı form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında salgın kurallarına dikkat edilmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada temel olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bundan dolayı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma için geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Yaşanan salgından dolayı yüz yüze görüşmelerin gerçekleştirilemediği sosyal bilgiler öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu yazılı hale getirilerek ulaştırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken araştırmanın amacına yönelik literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra taslak sorular yazılmıştır. Yazılan taslak sorular alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre taslak forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç adet

betimsel soru ve sondalar hariç sekiz adet görüşme sorusuna yer verilmiştir. Görüşme formu Ek-1'de verilmiştir.

Görüşme formu yazılı hale getirilirken görüşme soruları içerikle uygun bir şekilde yazılmıştır. Görüşmeci önceden hazırladığı konuya bağlı kalarak, daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bundan dolayı görüşmeler esnasında sondalara yer verilmiştir. Sondalar, ayrıntıya yönelik, açıklamaya yönelik ve aydınlatmaya yönelik olmak üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır. Bu çalışmada sondalar genellikle açıklamaya ve ayrıntıya yönelik sondalara yer verilmiştir. Yüz yüze görüşmelerde ihtiyaç duyulan ve görüşülen öğretmenlere sorulan sondalar yazılı formda da yer verilmiştir. Yazılı formda araştırmacı yüz yüze görüşmedeki kadar rahat sondalara yer veremese de açıklayıcı sorular yerleştirebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler kaydedilmiştir. Daha sonra yazılı hale getirilen görüşmeler nitel çalışmalara uygun bir şekilde içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşmelere katılmayan veya katılmayan görüşülenlere görüşme formu yazılı hale getirilerek toplanan verilerde de sürece dahil edilmiştir. Böylece veri toplama süreci çeşitlendirilerek araştırma süreci zenginleştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları nitel çalışmalara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla inandırıcılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik işlemleri yapılmaktadır (Başkale, 2016). Araştırma sürecinde inandırıcılığı sağlamak amacıyla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Daha sonra nitel çalışmalarda inandırıcılığı sağlamak için uzaman incelemesine gidilmiştir. Bunun içinde veriler raporlaştırıldıktan sonra alan uzmanlarından oluşan bir gruba sunulmuştur. Uzman gruptan gelen görüş ve önerilerin yer aldığı dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Böylece nitel çalışmalarda inandırıcılık yöntemlerinden biri olan uzman incelemesi de yerine getirilmiştir. Ayrıca katılımcı teyidi de araştırma sürecinde kullanılan bir diğer yöntemdir. Görüşme esnasında katılımcılara sorular sorularak ifadelerinin teyidi sağlanmıştır. Bununla birlikte bir diğer inandırıcılık yöntemi olan aktarılabirlik de raporlaştırma sürecinde kullanılmıştır. Bunun için raporlaştırma sürecinde elde edilen bulguların örneklendirilmesi için katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntı yapılırken katılımcılara kodlar verilerek öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... şeklinde ifade edilmiştir.

Bulgular

Acil uzaktan öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın ilk sorusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim sürecini nasıl değerlendirdiklerini tespit etmeye yöneliktir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 11'i acil uzaktan öğretim sürecini olumlu

bulurken 4'ü ise olumsuz olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Acil uzaktan öğretim sürecine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel görüşleri

Kategori	Kod	f
Olumlu	Eğitim öğretim devam etti	12
	Dönemin şartlarından dolayı	7
	Dijital dokümana ulaşma ve paylaşma	5
	Mesafe engeli kalktı	3
	Zaman engelli kalktı	2
	Ders dışı toplantılar yapabilmek	1
	Uzaktan eğitimin sınırlılıkları	4
Olumsuz	Temas olmaması (göz beden)	3
	Güçlü bir iletişim olmaması	2
	Sürenin yetersiz olması	1

Tablo 2'de verildiği gibi öğretmenlerin olumlu bulmalarındaki temel neden "yaşanan salgın döneminde" (f=7) "eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamayarak devam etmesi" (f=12) şeklindedir. Bunun dışında "dijital dokümanlara kolay ulaşma ve paylaşma" (f=5), "mesafe engelinin kalkması" (f=3), "zaman engelinin kalkması" (f=2) ve "ders dışı toplantıları rahat yapabilmek" (f=1) diğer kodlar arasında yer almaktadır. Olumsuz değerlendirenler ise gerekçelerini "uzaktan eğitim ve teknolojik alt yapının oluşturduğu sınırlılıklar" (f=4), öğrencilerle "temas kurulamaması" (f=3), öğrencilerle "güçlü bir iletişim kurulamaması" (f=2) ve "sürenin az olması" (f=1) şeklinde ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden yapılan örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö7: "Zaman kısıtlamasını kaldırdık ortadan ... öğrenci ev ortamı da olmasa farklı ortamlardan bize ulaşabildi, ortam sorununu da ortadan kaldırdık."

Ö8: "Açıkçası tüm branşlar için zor bir durum olduğunu düşünüyorum. Bizim branşımız onlara göre biraz daha olumlu olduğunu düşünüyorum."

Ö13: "Uzaktan eğitimin olumlu tarafında var olumsuz tarafı da var. Yüz yüze eğitimle mukayese etmemek lazım. Ama hiçbir şey yapmaktan internet, bilgisayar, tablet online teknolojik imkanları kullanarak çocuklarla bir şekilde iletişime geçmek ders işlemek güzel. Yani uzaktan eğitim benim için harika bir şey."

Ö4: "Genel olarak derste çok aktif olamıyoruz, sadece ekran karşısında. Öğrencilere temas etme o anlamda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Ama onun dışında derste aktarılması gereken bilgileri aktarabildiğimizi düşünüyorum. Ama yine de yüz yüze eğitimi tercih ederim ... öğrenciler de bizler de bu işi öğrendik baya."

Ö9: "Uzaktan eğitim sürecini sevmediğimi söyleyebilirim. Kaynaklara çok kolay ulaşmama açısından güzel ama öğretmenin gözüne bakmadığınız sürece yararlı olduğunu düşünmüyorum."

Alıntılara dikkat edildiği zaman katılımcı öğretmenler acil uzaktan öğretim sürecini tam olumlu olarak değerlendirmemektedirler. Pandemi şartlarında yapılabilecek en iyi yöntem olduğuna inanmakta ve hiçbir şey yapmaktan acil uzaktan öğretim çalışmalarını faydalı bulmaktadırlar. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecini olumlu yanlarını ve olumsuz

yanlarını da belirtmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen ikinci soru, salgın döneminde uygulanan acil uzaktan öğretim sürecinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin verimliliğini tespit etmeye yöneliktir. Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinin verimli ve verimsiz olduğu durumların olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinin gerekçelerini gösteren kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Acil uzaktan öğretim sürecin verimliliğine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Kategoriler	Kod	f
Verimli	Eğitim öğretim devam etmesi	9
	Öğrencilerin dikkatini çekmesi	3
	Öğretim sürecini çeşitlendirmesi	1
Verimsiz	Bağlantı problemleri	7
	Sistemsel sorunlar	3
	Katılım azlığı	2

Acil uzaktan öğretim sürecinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin verimli geçtiğini belirten öğretmenlerinin görüşleri "eğitim öğretimin devam etmesi" (f=9), "öğrencilerin dikkatini çekmesi" (f=3), "öğrenme sürecini çeşitlendirmesi" (f=1) şeklinde kodlanmıştır. Verimsiz olarak değerlendirenler ise "bağlantı problemleri" (f=7), "sistem kaynaklı problemler" (f=3) ve "öğrenci katılımının azlığı" (f=1) gerekçe olarak belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yönelik doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: "Yüz yüze eğitim kadar olmasa da mutlaka verimli geçiyor."

Ö7: "İlk başlardaki sıkıntılar halloldu. Şimdi verimli geçiyor sıkıntı yok."

Ö4: "Uzaktan eğitim hiç olmamasındansa iyi. Verimlilik açısından da bazı sınıflarda öğrencilerin tamamına yakını aktif katılıyor. Gayet verimli oluyor. Ama bazı sınıflarda öğrencilerin bir kısmı katılmıyor veya katılmıyor. Kendi imkânı olanlar bile katılmıyor. Katılım oldukça verimli."

Ö3: "Kimilerini olumlu etkiledi. Ama bazı iyi öğrencileri de bence çok olumsuz etkiledi. Çünkü herkesin öğrenme yöntemi aynı değil. Bazıları yüz yüze eğitimden daha çok faydalanırken, bazıları dikkat dağınıklığı olan bir kişi uzaktan eğitimden daha fazla faydalanabilir."

Ö8: "Verimsiz de diyemem. Ama istenen verimin alındığını da düşünmüyorum, ne olursa olsun göz göze iletişimin ayrı bir katkısının olduğunu düşünüyorum."

Alıntılar dikkate alındığı zaman sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitimi tamamen verimli veya tamamen verimsiz olarak değerlendirmekten öte yaşanan salgından dolayı verimli olduğunu kabul etmekte ve yüz yüze eğitime göre de verimsiz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre verimlilik durumu sürece göre değişmektedir. Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soru ise acil uzaktan öğretim sürecinde dersleri nasıl işlediklerine yöneliktir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar "ders içi faaliyetler", "kullanılan teknikler" ve "kullanılan materyaller" şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Acil uzaktan öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders işleme süreçlerine yönelik görüşleri

Kategori	Kod	f
Ders içi faaliyetler	Slayt sunumu	8
	Dijital aktiviteler yapma	6
	Test çözme	5
	Kitaptan okuma	4
	EBA materyallerini kullanma/paylaşma	4
Kullanılan Materyaller	Dijital materyaller kullanma	3
	Görsel materyallerden yararlanma	2
	Görev odaklı çalışmalar yapma	2
	Slaytlar	7
Kullanılan Materyaller	Dijital materyaller (video, kısa film, internet haberi)	6
	Görsel materyaller (Harita, resim, fotoğraf)	4
	Ders kitabı	3
	Sosyal medya	2
	EBA dokümanları	1
	Oyunlar	1
	Küre	1
	Kullanılan teknikler	Anlatım
Soru cevap		5
Sunuş yoluyla		3

Acil uzaktan öğretim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleri ders esnasında genellikle “slayt sunumu” ($f=8$) daha sonra bir takım “dijital aktiviteler” ($f=6$) yaptıkları görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde “test çözme” ($f:5$), “sosyal bilgiler kitabından okuma” ($f=4$), “EBA materyallerini kullanma/paylaşma” ($f=4$), “dijital ($f=3$) ve görsel materyaller ($f=2$)” kullanmışlar son olarak da “görev odaklı etkinlikler” ($f=2$) yapmışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları materyaller ise “slayt” ($f=7$), “dijital materyaller (video, kısa film, internet haberi)” ($f=6$), “görsel materyaller (Harita, resim, fotoğraf)” ($f=5$), “ders kitabı” ($f=4$), “sosyal medya dokümanları” ($f=3$), “EBA dokümanları” ($f=2$), “dijital oyunlar” ($f=1$) ve “küre” ($f=1$) şeklinde tespit etmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri “anlatım” ($f=7$), “soru-cevap” ($f=5$) ve “sunuş” ($f=3$) yoluyla öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Doğrudan yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö9: “Görsel, yeri geldiği zaman soru cevap ve anlatma yöntemini de dahil ederek.”

Ö1: “Öğrenciye önceden ders saatlerimizi bildiriyoruz. Ders saatlerimiz geldiğinde program üzerinden derse başlıyoruz. Burada soru-cevap metodunu kullanarak bazen anlatım metodunu kullanarak anlatıyoruz. Bazen de EBA’dan indirdiğimiz testleri veya çeşitli aktiviteleri öğrencilere gönderiyoruz.”

Ö7: “Bazı öğretim yöntem ve tekniklerini deneyemsek de kullanamasa da video izlemesi ya da slayt yansıtılması hususunda teknolojiyenin faydalı olduğunu düşünürüz.”

Ö3: “Slaytlar, haritalar, küre kullanıyorsunuz yeri geldikçe.”

Ö5: “Dijital ortamdaki tüm materyalleri, sosyal bilgiler paylaşım sitelerinden ortaklaşa hareketle bütün materyalleri kullanıyoruz.”

Ö6: “Teknolojinin de verdiği imkân olarak ... genel olarak görsel videodur, anlatır onlardan yararlanıyorum.”

Acil uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleri dersleri işlerken uzaktan eğitim uygulamalarının sağladığı avantajlardan yararlanmaya çalışmışlardır. Eğitim sürecini etkili hale getirmek için farklı yöntem ve tekniklerle birlikte birbirinden farklı eğitim materyalleri kullanmışlardır. Görsel ve işitsel materyallere ağırlık vererek öğrenmelerin kalıcılığını artırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Soru cevap tekniği kullanarak ders sürecinde öğrencilerin aktif olmaları sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere sorulan bir diğer soru ise acil uzaktan sürecinde işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarısına katkısının olup olmayacağına dairdir. Öğretmenlerin 11’i akademik başarılarına katkısının olacağını, 4’ü ise olmayacağını belirtmiştir.

Tablo 5. Acil uzaktan öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarısına katkısına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Kategori	Kod	f
Olumlu	Derslerin işlenmesi	7
	Alternatifi olmaması	5
	Birebir ders gibi olması	3
	Öğrenci sorumluluk alması	2
	Dikkat dağınıklığını azaltması	1
Olumsuz	Öğrencinin bilgiye ulaşması	1
	Katılım düşük olması	5
	Göz teması olmaması	3
	Aynı ortamın paylaşılmaması	2
	Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması	2
Öğrencinin denetlenmemesi	1	

Tablo 5 incelendiği zaman sosyal bilgiler öğretmenleri “derslerin işlenmesi” ($f=7$), “alternatif olmaması” ($f=5$), “birebir ders gibi olması” ($f=3$), “öğrencilerin sorumluluk alması” ($f=2$), “dikkat dağınıklığını azaltması” ($f=1$) ve “öğrencinin bilgiye ulaşması” ($f=1$) gibi gerekçelerle acil uzaktan öğretim sürecinde işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrencilerin akademik başarısına katkısının olacağını belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı öğretmen ise “katılımın düşük olması” ($f=5$), “göz teması olmaması” ($f=3$), “aynı ortamın paylaşılmaması” ($f=2$), “öğrenci motivasyonunun düşük olması” ($f=2$) ve “öğrencinin denetlenmemesi” ($f=1$) gibi nedenlerle acil uzaktan öğretim sürecinin öğrenci başarısına katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Doğrudan alıntı örnekleri;

Ö1: “Maalesef çok katkı sağlamıyor. Çünkü katılım oranı az. Öğrenciyle birebir göz teması kurmadığımız için veya öğrenciyi göremediğimiz ve denetleyemediğimiz için öğrencinin ne yapıp ne yapmadığını bilmiyoruz. Bu yüzden de başarısız oluyorlar.”

Ö12: “İç disiplini olan öğrencilerin bu süreci iyi yönettiğini gördüm”

Ö15: “Öğrenci bilgiye ulaşmayı, doğru bilgiye ulaşmayı öğrendi. Sosyal medya, sosyal paylaşım ağlarıyla bilgiye ulaşımını öğrendi.”

Ö2: “Kesinlikle düşünüyorum. Az ya da çok kesinlikle faydası var. Uzaktan olmasa bu virüs döneminde çocuklarla yüz yüze eğitim yapma şansımız yok. Ne yapacağız bu çocuklarla geçen seneki marttan bu seneki marta kadar, bir sene. Uzaktan eğitim imkânı olmazsa ne yapacaktınız bu çocuklarla. Okul kapalı, hiçbir şey yapamayacaktınız. ... Birebir ders yapıyormuşsunuz gibi.”

Ö5: “Öğrenci devam ettiği sürece yüz yüze eğitimden bir farkı olmadığını düşünüyorum.”

Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarısına az veya çok katkısının olduğunu inanmaktadırlar. Özellikle salgın sürecinde öğrencilerin tamamen eğitim öğretim ortamlarından kopmasını önlemesi bakımından acil uzaktan öğretim süreci öğrencilerin akademik başarısına katkı sağladığı düşünülmektedir. Bunun dışında çalışan öğrencinin başarılı olacağına dair inanç da sürecin katkısının olduğuna dair bir diğer görüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine sorulan bir diğer soru ise acil uzaktan öğretim sürecinde yaşadıkları problemleri tespit etmeye yöneliktir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve süreç kaynaklı olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 6. Acil uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğrenci kaynaklı	Katılımın azlığı	7
	Öğrenci isteksizliği	4
	Dikkat dağılması	3
	Ortam sorunu	1
Öğretmen kaynaklı	Sınıf kontrolü	4
	İletişim kuramama	3
	Uygulamalarının kullanılışındaki yetersizlik	2
	Etkinlik yapamama	2
	Beden dilini kullanamama	2
Süreç kaynaklı	Teknolojik aygıtlardaki problemler	5
	İnternet bağlantısı	4
	Aynı ortamı paylaşamama	3
	Sürenin yetersiz olması	2

Tablo 6’da yer alan problemler içerisinde öğrenci kaynaklı kategorinin alt kısmında “katılım azlığı” (f=7), “öğrenci isteksizliği” (f=4), “dikkat dağılması” (f=3) ve “ortam sorunu” (f=1) kodları yer almıştır. Öğretmen kaynaklı kısım ise “sınıf kontrolü” (f=4), “iletişim kuramama” (f=3), “uygulamaların kullanılışındaki yetersizlik” (f=2), “etkinlik yapamama” (f=2) ve “beden dilini kullanamama” (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Süreç kaynaklı kategorisi ise “teknolojik aygıtlardaki problemler” (f=5), “internet bağlantısı” (f=4), “aynı ortamı paylaşamama” (f=3) ve “sürenin yetersiz olması” (f=2) kodlarından oluşmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yönelik örnek doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Ö5: “Kesinlikle yaşadığımız zamanlar oluyor. Süre sınırlaması var, süre sorunumuz var. Sürenin uzun olması gerekir. Üç saatlik süremiz yetmiyor ... internet alt yapısından kaynaklanan sorunlar yaşıyoruz.”

Ö13: “Katılımın düşük olması yapmak istediğimiz birçok aktivitenin yapılamaması, sadece test paylaşabiliyoruz, ödev paylaşabiliyoruz bunun dışında başka bir aktivite yapamıyoruz.”

Ö4: “İlk zamanlar daha çok zorluk yaşıyorduk. Öğrencilerle sınıfın sessizliğinin sağlanması, ekranın karalanması oluyordu onu engelleyemiyorduk, mikrofon tam biz de kapatmasını kullanmasını bilmiyorduk. İlk zamanlar daha çok zorluk yaşıyorduk şu an o zorluğu yaşamıyoruz.”

Ö3: “Beden dilini kullanmakta zorlanıyorsunuz. Çünkü bir bütündür beden sadece jest ve mimiklerden ibaret değil. Oturuşunuz kalkışınız, her türlü şeyi öğrenciye iletmeniz gerekirken. Uzaktan eğitimde sadece bir kare portre fotoğrafınızı görüyor çocuklar. Beden dilini kullanamıyorsunuz. ... Katılım az, bağlantısı kopuyor örneğin, çocukla iletişim kuramıyorsunuz evdeki gürültü yansıyor ister istemez diğerlerinin dikkatini dağıtıyor.”

Sosyal bilgiler öğretmenlerine sorulan sorulardan birisi ise acil uzaktan öğretim sürecinde derse katılmayan öğrencilerle yönelik ne gibi çalışmalar yaptıklarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar Tablo7’de verilmiştir.

Tablo 7. Acil uzaktan öğretim sürecinde derse katılmayan öğrencilere yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalar

Kod	f
Velilerle iletişime geçme	9
Öğrencilerle iletişime geçme	7
Katılmama nedenini araştırma	6
Öğrencileri motive etme	3
Sürecin önemini anlatma	2
Rehber öğretmenden destek alma	1
İmkân sağlanma	1

Sosyal bilgiler öğretmenleri derse girmeyen öğrenciler için ilk olarak “velilerle iletişime geçtiklerini” (f=9) belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla “öğrencilerle iletişim kurdukları” (f=7), öğrencilerin “katılmama nedenlerini araştırdıkları” (f=6), “öğrencileri motive ettikleri” (f=3), öğrencilere “sürecin önemini anlattıkları”, gerekli durumda “rehber öğretmenden destek aldıkları” (f=2) ve öğrencilerin eksikliklerini gidererek onlara “imkân sağladıkları” (f=1) tespit etmişlerdir.

Ö8: “Arayıp motive etmeye çalışıyorum. Kendim bire bir görüşüyorum öğrencilerle. Bunun bu şekilde kendisi için ilerleyen süreçlerde de akademik anlamda sıkıntı çıkarabileceğini, bu konuların çok önemli olduğunu.”

Ö1: “Katılmayan öğrencilerin velilerine mesaj atıyoruz anında. Katılmalarını sağlamasını istiyoruz. Daha sonrasında veliye ulaşarak neden katılmadığını soruyoruz. Öğrencilere uzaktan eğitimin önemini anlatmaya çalışıyoruz. Onları motive etmeye çalışıyoruz.”

Ö2: “Çocuklarla, anneleriyle babalarıyla iletişime geçmek. Niye katılmıyor. Bunun sebebini bilmek lazım.”

Ö5: “Rehber olduğum sınıfta birebir görüşmeler yaptım. Öğrencilerin tamamının durumlarını öğrendim. Bazı öğrencilerimizin imkânsız olduklarını gördük. Bunları temin etme yoluna gittik. Okul idaresiyle iş birliği yaptık. Bazı öğrencilerin ise imkanları olduğu halde katılmadıklarını gördük. Bazı öğrencilerin ise imkanları oldukları halde derse katılmadıklarını fark ettik. Bunlar için de rehber öğretmenle görüştüğümüz, velilerle görüşmeler yaptık. Onarı sürece dahil ettik.”

Katılımcı öğretmenlere sorulan bir diğer soru uygulanan acil uzaktan öğretim sürecinin sosyal bilgiler öğretmenlerine bir katkısının olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Katılımcı öğretmenler sürecin kendileri üzerinde de etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Acil uzaktan öğretim sürecinin sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde katkısı

Kod	f
Uzaktan eğitim uygulamalarını öğrenme	7
Farklı durumlarda kullanabilme (kar tatili, destekleyici çalışmalar vb.)	5
Dijital araçları kullanma	3
Mesleki gelişime katkı sağlama	3
Bilgiye kolay ulaşabilme	2
Dijital materyale kolay ulaşabilme	1
Bilgisayarı etkili kullanma	

Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara göre acil uzaktan öğretim çalışmaları sosyal bilgiler öğretmenlerinin “uzaktan eğitim uygulamalarını öğrenmelerini” ($f=7$) sağladığı, “uzaktan eğitim çalışmalarını (kar tatili veya ek çalışma gibi) farklı durumlarda kullanabileceklerini” ($f=5$), “eğitim sürecinde dijital araçları kullanmayı öğrenme” ($f=3$), “mesleki gelişimine katkı sağlama” ($f=3$), “bilgiye kolay ulaşabilme” ($f=3$), “dijital materyale kolay ulaşabilme” ($f=2$) ve “bilgisayarı etkili kullanma” ($f=1$) gibi kazanımlar elde etmesine fırsatlar sunduğu görülmüştür.

Ö9: “EBA'nın çok zor olduğunu düşünenlerdenim. Bize böyle seminerlerde öyle karmaşık anlatmışlardı ki ödev veremem sanmıştım. Hiç de o kadar zor değilmiş. Tabiki de internette baya ilerledik.”

Ö6: “Kesinlikle, kesinlikle katkılarının olduğunu düşünüyorum. Artı değerler kattığını düşünüyorum. Burada da bir bakış açısı, burada da öğrencilere yaklaşım, burada da ders formatlarını sürelerle göre yetiştirme, çocuklara ulaşabilme, o konuyu daha aktif bir şekilde verme açısından kendimize artı değerler kattığını düşünüyorum.”

Ö14: “Kesinlikle oldu. Şu açıdan oldu. Bilgisayarı etkin kullanma, bilgisayar karşısında sunum yapabileme özelliği kazandık. Daha önce böyle bir tecrübemiz yoktu. Bu bizim mesleki anlamda da gelişmemizi sağladı.”

Ö4: “Ders dışı zamanlar planlaması, ders dışı toplantılar yapıyorum bazen kendi öğrencilerimle. ... okul dışında toplantı yapamazdık öğrencilerle ama şu an online olarak toplantı yapabiliyoruz. İstedığımız günde ... Toplantı yapabiliyoruz. Velilere diyoruz ki yarın akşam bir toplantı yapalım. Bu açıdan da ulaşılabilir oldu herkes... Zaman sınırlandırması kalktı, mesafe engeli kalktı.”

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen son soru ise acil uzaktan öğretim çalışmalarının verimli geçmesi için neler yapılabileceği şeklindedir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar öğretmenlere, öğrencilere, idareye ve velilere yönelik öneriler şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri kodlar halinde Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9’da sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirttiği öneriler kategoriler altında incelenmiştir. Öğrencilere yönelik öneriler kısmında “öğrenci katılımı sağlanmalı” ($f=5$), “öğrenciler motive edilmeli” ($f=4$), “öğrenci takip edilmeli” ($f=3$), “öğrencilerle iletişime geçmeli” ($f=2$), “öğrencilerin katılmama nedeni öğrenmeli” ($f=1$) ve “psikolojik destek sağlanmalı” ($f=1$) şeklinde kodlar yer almıştır. Öğretmenlere yönelik öneriler kısmında ise “farklı etkinlikler yapılmalı” ($f=5$), “aile ile iletişim kurulmalı” ($f=4$), “okul ve aileyle iş birliği sağlanmalı” ($f=2$), “öğretmenlerinin teknolojiyi iyi kullanmalı” ($f=2$), ders sürecinde “görsel materyaller kullanılmalı” ($f=2$),

“öğrencileri aktif kılmalı” ($f=2$) ve “farklı materyaller kullanılmalı” ($f=1$) şeklinde kodlanmıştır. İdarecilere yönelik “alt yapı geliştirilmeli” ($f=7$), “teknolojik eksiklikler giderilmeli” ($f=5$) ve ders süresi artırılmalı ($f=2$); velilere yönelik ise sürece “destek vermeli” ($f=4$) ve “öğrencilerini takip etmeli” ($f=3$) kodları bulunmaktadır.

Tablo 9. Acil uzaktan öğretim sürecinin verimli geçmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri

Kategori	Kod	f
Öğrenciye yönelik	Katılımı sağlanmalı	5
	Motive edilmeli	4
	İletişime geçmeli	3
	Takip edilmeli	2
	Katılmama nedeni araştırılmalı	1
	Psikolojik destek verilmeli	1
Öğretmene yönelik	Farklı etkinlikler yapılmalı (oyun vb.)	5
	Aileyle iletişim kurma	4
	Okul ve aileyle iş birliği sağlama	2
	Teknolojiyi iyi kullanması	2
	Görsel materyaller kullanılmalı	2
	Öğrencileri aktif kılma	2
İdarecilere yönelik	Farklı materyaller kullanma	1
	Alt yapı geliştirilmeli	7
	Teknolojik eksikler giderilmeli	5
Velilere yönelik	Ders süresi artırılmalı	2
	Destek vermeli	4
	Öğrencileri takip etmeli	3

Ö9: “Öğrenciler motive edilmeli, öğrencilere psikolojik açıdan destek olunmalı.”

Ö6: “Teknolojik alt yapımızın daha iyi olması lazım, daha desteklenmesi lazım. Fırsat eşitliği adına teknolojik imkanları olmayan çocuklara da gerekli desteklerin sağlanması lazım ki Bakanlığımız da bu alanda önemli adımlar attı. Tableti olmayan öğrencilere tablet dağıtımı da gerçekleştiriliyor.”

Ö1: “Okul, öğretmen, aile ve öğrenci iş birliği içinde olmalı, birbirleriyle iletişim içinde olmalı, derse katılmayan öğrencilerin ders takibi yapılmalı.”

Ö12: “Öğrencinin maddi durumunu iyi bilmek lazım. Bu çocuk niye uzaktan eğitime katılmıyor. İşte imkanları olduğu halde mi katılmıyor yoksa evde hiç imkânı yok mu?”

Ö3: “Alt yapıyı güçlendirmemiz lazım ülke olarak. Yani herkesin bilgisayarı yanında tableti de olduğunda ikisini bir anda kullanıp da istediği bilgiye ulaştığında. ... herkesin interneti aynı güçte değil, herkesin materyali yok ister istemez. Çocuk bu hafta katılmadı önümüzdeki hafta derse katıldığında geçen haftaki konular yok çocukta. Siz onu beklemiyorsunuz mecbur derse devam ediyorsunuz. Böyle kopuk kopuk gidiyor.”

Ö2: “İletişim çok önemli, uzaktan eğitimi verimli hale getirebilmek için velimizle iletişime geçmemiz gerekli. ... onlarla iletişimi okuldaki yüz yüze eğitimden daha fazla sıkı hale getirmek gerekiyor. Çocuk, anne babayla ne kadar fazla iletişim kurarsak o kadar uzaktan eğitim verimli geçer. Çocuk derse katılır, katılırsa bir şeyler öğrenir.”

Yukarıdaki örnek doğrudan alıntılar ve kategoriler incelendiği zaman sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinin verimli bir şekilde tamamlanabilmesi için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler öğretmenlerin yapması gerekenler, öğrencilerin yapması

gerekenler, idare ve velilerin yapması gerekenler şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu önerilerin yerine getirilmesi acil uzaktan öğretim çalışmalarını ve uzaktan eğitim çalışmalarının verimliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler beşerî bilimlerden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler öğrencilerin geçmiş, bugün ve geleceği anlamlarını, algılamalarını ve kendisi ile geçmiş, bugün ve gelecek arasında irtibatı oluşturmasını sağlamaktadır. Birey olmasının yanında toplumun bir parçası olmasına da yardımcı olur (Öztürk, 2006). Sosyal bilgiler, insanın toplumsal ve fiziksel çevresiyle etkileşimini zaman süreci içinde ele alan bir disiplindir (Doğanay, 2008). Toplumla ve fiziksel çevreyle ilgilenen sosyal bilgiler dersi okul dışı eğitim uygulamalarıyla yakından ilgilidir. Bundan dolayı sınıf içerisinde sosyal bilgiler dersini vermek bilişsel etkinliklerin yapıldığı ezberden öteye geçmeyecektir. Özkal, Güngör ve Çetingöz (2004) öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı, ağır ve gerçek yaşamla ilişkili olmadığını düşündüklerini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersine yönelik bu algı sınıf ortamında işlenen derslerde daha çok görüldüğü düşünülmektedir. Bu algının ortadan kalkması okul dışı ortamlarda yürütülen eğitim faaliyetleriyle sağlanabilmektedir. Çünkü okul dışı ortamlarda yürütülen sosyal bilgiler dersi; öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme, araştırma inceleme, gözlem yapma ve öğrencileri uygulama fırsatı vermektedir. Ama yaşanan salgın süreci öğrenci ve öğretmenleri sınırlandırmış ve okul dışı ortamlarda eğitim uygulamalarına kısıtlamalar getirmiştir.

COVID-19 salgını birçok toplumsal kesimi farklı düzeylerde olumsuz etkilemiştir. Bunlardan birisi de eğitim sistemin temelini oluşturan öğretmenlerdir. Yürütülen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecini olumlu ve verimli bulmuşlardır. Öğretmenlerin olumlu bulmalarındaki temel gerekçe yaşanan salgın döneminde eğitim öğretimin devam edebileceği tek uygulamanın uzaktan eğitim şeklinde olmasıdır. Ayrıca acil uzaktan öğretim zamandan ve mekândan bağımsız olması sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer gerekçesidir. Benzer durum Akgül ve Oran (2020) tarafından da tespit edilmiştir. Görüşmelerde öğretmenler yüz yüze eğitimi seçmekle beraber salgın şartları altında yapılabilecek en iyi eğitimin acil uzaktan öğretim olacağı kanaatine sahip oldukları tespit edilmiştir. Usta ve Mahiroğlu (2008) öğrenme ortamlarının uzaktan eğitim ortamlarına oranla öğretmen desteği, öğrenci öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı açısından çevrimiçi eğitim alan öğrencilere daha fazla doyum sağladığı, öğrencilerin daha başarılı olduğu ve öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmiştir.

Salgın, eğitim öğretim süreciyle birlikte sosyal bilgiler derslerini de derinden etkilemiştir. Toplumla ve toplumsal

mekanlarla sıkı bir ilişki içerisinde olan sosyal bilgiler dersi kapalı ortamlarda işlenmek zorunda kalmıştır. Sosyal bilgiler dersiyle öğrencilerin, okul dışında hayatla bütünleştirilmesi, günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Salgın sürecinde ekran başına kilitlenen ve evden dışarıya çıkamayan öğrenciler sosyal bilgiler dersinde sıkılmaları; öğretmenlerin ise zorlanmaları normaldir. Uzaktan sosyal bilgiler öğretimi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleri birtakım problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle uzaktan eğitim uygulamalarının ve teknolojik alt yapının oluşturduğu sınırlılıklar, öğrencilerle temas kurulamaması ve sürenin az olması sürecin olumsuz olmasının temel nedenleridir. Akgül ve Oran (2020) yapmış oldukları çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine göre en temel problem alt yapı kaynaklıdır. Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitim gerçekleştiren öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları en büyük problemlerinin bilgisayarla ilgili olarak yazılım/donanım problemleri, internet bağlantısı, bilgisayar programlarına yönelik problemler olarak ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin başarıya ulaşabilmesi için fiziksel altyapının varlığı gerekli ve oldukça önemlidir (Erbil, Demir ve Armağan Erbil, 2021).

Salgın döneminde uygulanan tedbirler ve eğitim çalışmalarına getirilen sınırlılıklar sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulayabileceği eğitim yöntem ve tekniklerini kısıtladığı görülmektedir. Bu süreçte sosyal bilgiler öğretmenleri sunuş yoluyla öğrenme yöntemine ağırlık vererek anlatım ve soru-cevap tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yürütülen araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin süreçte soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım yöntemlerini kullandıklarını saptamıştır. Benzer durum Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan (2016) araştırmalarında uzaktan eğitim sürecinde daha çok düz anlatım yönteminin tercih edildiğini belirtmiştir.

Acil uzaktan öğretim kapsamında sosyal bilgiler öğretmenleri genellikle slayt sunumu eşliğinde dersleri işledikleri ve bir takım dijital aktiviteler yaptıkları tespit edilmiştir. Benzer bulgu Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından da ulaşılmıştır. Akbaba, Kaymakçı, Birbudak ve Kılcan (2016) ise uzaktan eğitim sürecinde yalnızca kitap kullanıldığını bulmuştur. Ders esnasında görsel materyallerin kullanılması öğretim sürecini güçlendirmesi beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerde test çözme, sosyal bilgiler kitabından okuma ve EBA materyallerini kullanma/paylaşma gibi etkinlikler yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde görsel ve dijital materyaller kullanarak süreci zenginleştirmişlerdir. Böylece öğrencilerin hem görsel hem de işitsel öğrenmelerine fırsatlar sunmuşlardır. Akkoyunlu ve Yılmaz (2005) sözel hem de görsel kanallarda işlenen bilgi kaynaştırıldığında

bilginin transferi ve kalıcılığı artırdığını ifade etmiştir. Şahin, Gençtürk ve Budanur (2007) etkili ve kalıcı bir öğretim için şekil, grafik, tablo ve harita gibi görsel materyaller kullanımının önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarılarına katkısının olduğuna inandıkları saptanmıştır. Öğretmenler, yüz yüze eğitimi tercih etmekle beraber salgın koşullarında acil uzaktan öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına katkısının olduğunu düşünmektedirler. Temel gerekçe olarak da salgın sürecinin oluşturmuş olduğu sınırlılığın uzaktan eğitim uygulamalarıyla aşılabacağına inanmaktadırlar. Ayrıca bu süreçte öğrencilerin sorumluluk alması ve bilgiye kendilerinin ulaşması da onların akademik gelişmelerine katkı sağlamıştır. Ama uzaktan eğitime aynı ortamın paylaşılmamasından dolayı göz teması kurulamaması ve öğrencinin denetlenmemesi gibi problemlerle karşılaşılması süreci olumsuz etkilemektedir. Benzer durum Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yapılan çalışmada da tespit edilmiştir. Ayrıca aynı anda iki-üç kardeşin derse girmesi internet, teknolojik alet, gürültü ve ders girecek ortamın olmaması gibi problemler meydana getirmiştir. Sintema (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin imkânlarının yetersizliğinden dolayı performans düşüklüğünün olduğunu ifade etmiştir.

Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaşmış oldukları genel bir problem öğrenci ilgisizliği ve derslere katılımın az olmasıdır. Benzer şekilde Bakıoğlu ve Çevik (2020) yapmış oldukları çalışmada derslere katılımlarının az olduğunu ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, derse girmeyen öğrenciler için genellikle veliler ve öğrencilerle iletişime geçtikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin katılmama nedenlerini araştırdıkları, öğrencileri motive ettikleri, gerekli durumda rehber öğretmenden destek aldıkları ve öğrencilerin eksikliklerini gidererek onlara imkân sağlamaya çalıştıkları saptanmıştır. Bu süreçte öğretmenler özellikle velilerle iletişim içerisinde olup onların desteğini alma ihtiyacı hissetmişlerdir. Erbil, Demir ve Armağan Erbil (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitim süreci konusunda velilerin oldukça önemli bir konuma sahip olduğunu vurgulamışlardır. Veli eğitim sürecinde her zaman önemli kabul edilmiştir. Ama yaşanan bu süre öğrencilerin öğretmenler tarafından denetlenmesini ve takibini zorlaştırmış bu konuda veli yardımını zorunlu kılmıştır.

Yapılan çalışmada katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha önce hiç uzaktan eğitim yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yetersiz ve tecrübesiz olduğunu göstermektedir. Nitekim görüşme esnasında öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarında yetersiz olduklarını, bilgisayar ve teknolojik cihazları başlangıçta yeterli düzeyde kullanmadıklarını

belirtmişlerdir. Burke ve Dempsey (2020) tarafından hazırlanan raporda İrlanda'da görev yapan öğretmenlerin hepsinin uzaktan eğitime yönelik becerilere tam sahip olmadıkları ve teknolojik becerilere ilişkin çeşitli problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim esnasında başta sınıf kontrolü olmak üzere öğrencilerle etkili iletişim kuramama, etkinlik yapamama ve beden dilini kullanamama, öğretmen-öğrencinin farklı ortamlarda olması ve sürenin yetersizliği gibi problemler yaşadıklarını da belirtmişlerdir.

Acil uzaktan öğretim süreci sosyal bilgiler öğretmenlerini farklı noktalarda etkilemiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine doğrudan ve dolaylı katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerinin teknolojik yeterliliklerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Bozkurt (2020) salgın sürecinde uzaktan eğitimde teknolojilerden çokça yararlanılması gerektiğine ve dijital becerilerin ile dijital yeterliliklerin geliştirilmesine vurgu yapmıştır. Bu sürecin sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarını öğrenmelerini sağladığı, uzaktan eğitim çalışmalarını (kar tatili veya ek çalışma gibi) farklı durumlarda kullanabilme, eğitim sürecinde dijital araçları kullanabilme, bilgiye kolay ulaşabilme, dijital materyale kolay ulaşabilme ve bilgisayarı etkili kullanma gibi kazanımlar elde etmesine fırsat sunduğu görülmüştür. Bir nevi pandemi süreci öğretmenler için uzaktan eğitim konusunda hizmet içi eğitim şekline dönüşmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenleri acil uzaktan öğretim sürecinin verimli geçmesi ve öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayabilmesi için öğrenci katılımının sağlanması ve öğrencilerin motivasyonun artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Akgül ve Oran'a (2020) göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin uzaktan eğitim dersine motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum bu çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Uzaktan eğitim sürecine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ve literatür dikkate alınarak aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Acil uzaktan öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlaması için ilk olarak öğrencilerin derslere katılımı sağlanmalıdır. Bunun için mümkün olduğu kadar öğrencilerin teknolojik eksikleri giderilmelidir.
- Acil uzaktan öğretim sürecinin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlaması için mümkün olduğu sürece öğrencileri aktif kılmalı ve öğrencilere sorumluluklar verilmelidir.
- Öğretmenler başta veliler olmak üzere öğrencilerle iletişim içerisinde olunmalı ve mümkün olduğu kadar öğrencileri takip etmelidir.
- Öğretmenler teknolojiyi iyi kullanmalı ve ders esnasında görsel-dijital materyallerden

yararlanmalıdır. Ayrıca süreç içerisinde farklı etkinliklere yer vermelidir.

- Öğrencilerin derse katılmama nedenlerinin tespit edilmelidir. Sorun yaşayan öğrencilere teknolojik imkân sağlanmalı ve gerekli durumlarda psikolojik destek verilmelidir.
- Alt yapı geliştirilmeli ve teknolojik eksiklikler giderilmelidir.
- Ders süresi artırılmalıdır.
- Velilerle iletişime geçerek sürece destek olmaları sağlanmalı ve öğrencilerini takip etmeleri konusunda veliler şevklendirilmelidir.

Yazar Katkı Oranı

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: E-61923333-050.99-35897/24) etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 285-309. https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c9s2/KuramsalEgitimbilim_cil_t9say%c3%84%c2%b12.pdf#page=130
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 69-71. <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.011>
- Akgül, G., & Oran, M., (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/59733/847318>
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz, M. (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 9-18.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1390144>
- Bakioğlu, B., Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4) 131-151

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-141. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/25005>
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report. *National University of Ireland Maynooth, Ireland*. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report-1.pdf>
- Deveci, H. ve Çengelci, T. (2006). Sosyal Bilgiler Dersinde Duyusal Zekanın Geliştirilmesi. II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı içinde (s.140-147). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Milli Eğitim Basımevi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745>
- Erol Şahin, A. N. (2019). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/674457>
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88406>
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1) 47-78 <https://doi.org/10.17569/tojqi.74876>
- Hamutoğlu, N. B., Gültekin, G. S., & Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 19-28. <https://doi.org/10.2399/yod.18.023>
- Koçoğlu, E. (2020). *Eğitim Tarihine Kavramsal Bakış*. İçinde M. Köçer ve E. Koçoğlu (Eds.) Eğitim Tarihi (ss. 1-13). Pegem Akademi Yayınları.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. Talim Terbiye Kurulu yayınları
- Özaydın Özkar, B. (2020). Students' Perspectives of Distance Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 247-259
- Özkal, N., Güngör, A. & Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse

- yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 600-615.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10357/126810>
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış*. İçinde C. Öztürk (ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 2-117). PegemA Yayıncılık.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/egitek/issue/50136/650237>
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6.
<https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Smith, N. (2020). Ten Tips from an Online Educator. *The Tyee*. <https://thetyee.ca/Analysis/2020/04/01/Online-Educator-Ten-Tips>
- Sunal, S. C. & Haas M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Allyn and Bacon
- Şahin, S., Gençtürk, E., & Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49108/626725>
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri Örneği). *Ilkogretim Online*, 10(2), 776-784
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2007). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59525/856022>
- Yalçınkaya, E. & Öner, G. (2020). *Dünyada Çağdaş Eğitim Hareketleri*. İçinde M. Köçer ve E. Koçoğlu (Eds.) *Eğitim Tarihi* (ss. 253-274). Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, Y. (2022). Uzaktan eğitim şeklinde yürütülen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 8. sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*. 4 (1), 22-33 <https://doi.org/10.47157/jietp.1032685>

Extended Summary

Introduction

Education constitutes an element of the life cycle in the world from past to present (Koçoğlu, 2020). As education is a process (Ertürk, 1988), it has a history as old as humanity. The difficulties, developments and changes faced in the history of humanity also deeply affect the understanding of education and educational activities. While these effects sometimes lead to positive results, sometimes they cause undesirable situations. One of these difficult periods has been the covid-19 pandemic.

The covid-19 pandemic has affected the social sphere in different ways. One of these areas is education. The pandemic caught the education systems and social studies teachers, like all teachers, unprepared. Along with the pandemic, the social studies lesson, like other lessons, started to be carried out within the scope of emergency remote teaching. The social studies course was first conducted in the form of a television broadcast. Over time, it started to be carried out over EBA and some platforms that provide multi-participant and video calls.

The opinion of academicians on the distance education process in the literature the view of candidate teachers are frequently, while the opinions of teachers and social studies teachers are less common. However, one of the most affected form pandemic by the process is teachers. It can be said that social studies teachers, who are in a direct and close relationship with the social and physical environment, are more affected by this process. In addition, while studies on the views of social studies teachers are aimed at evaluating the emergency remote teaching process, this research focuses on distance social studies education.

The opinion of academicians on the distance education process in the literature (Erol Şahin, 2019; Tuncer & Tanaş, 2011; Gürer, Tekinarıslan, & Yavuzalp, 2016), the view of prospective teachers (Akbaba et al., 2016; Hamutoğlu, Gültekin, & Savaşçı, 2019; Özaydın Özkara, 2020) ; Paydar & Doğan, 2019) are frequently included, while the opinions of teachers (Bakioğlu & Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020) and social studies teachers (Aydemir, 2021; Akgül & Orhan, 2021) are less common. However, one of the most affected by the process is teachers. It can be said that social studies course teachers, who are in a direct and close relationship with the social and physical environment, are more affected by this process. Therefore, it is thought that this research will contribute to the field. In addition, while studies on the views of social studies teachers (Aydemir, 2021; Akgül & Orhan, 2021) are aimed at evaluating the distance education process, this research focuses on distance social studies teaching. This research is also important in terms of guiding all teachers, especially social studies teachers. In this research, it was aimed to determine the contribution of social studies lesson applied on online platforms to the academic success and social development of secondary school 5th, 6th and 7th grade students. In addition, it is aimed to determine the views of social studies teachers on issues such as technical problems experienced in social studies lessons and the efficiency of applied teaching studies.

Method

Phenomenology, one of the qualitative research models, was used in this research. The study group consists of 15 social studies teachers. The working group was formed in two ways. First, face-to-face interviews were conducted with social studies teachers within the scope of qualitative study. After that, the interview questions were sent to those who did not want to meet due to the pandemic, but volunteered, and their answers were added to the process. While forming the study group in the research, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used.

In the research, the interview method was used as the basis. Therefore, "semi-structured interview form" developed for the research was used as a data collection tool in the research. The interviews made during the research process were recorded. Then, the written interviews were analyzed with descriptive analysis method in accordance with qualitative studies.

Findings, Discussion and Results

In the findings part of the study,

- Social studies teachers have not done remote teaching before,
- Social studies teachers find the emergency remote teaching process positive and productive due to reasons such as "continuing the education process", "due to the conditions of the period", "teaching lessons", "accessing and sharing digital documents" and "removal of time and distance barriers" during the pandemic process,
- In this process, social studies teachers frequently use slides, digital materials (video, short film, internet news), visual materials (map, picture, photo) and EBA,
- Social studies teachers believe that they contribute to the academic success of the students,
- Social studies teachers do studies such as "communicating with parents", "communicating with students", "researching the reason for students not attending" and "motivating students" in order to solve the problems they encounter,
- The emergency remote teaching process, contributed to teachers in subjects such as "learning the distance education application", "using it in different situations (snow holidays, supportive studies, extracurricular meetings, etc.)", "using digital tools in educational studies", "contributing to professional development" and "easy access to information"

As a result, the pandemic has deeply affected the education process in many areas. Realizing this situation and realizing that the pandemic will not end in a short time, social studies teachers took action to make the process more efficient. Although they do not approve of emergency remote teaching, they have tried to do the best they can by accepting that there is nothing else that can be done during this

pandemic period. They also stated that this process contributed to their professional development.

It has been determined that student participation and motivation should be increased in order for the emergency remote teaching process to be efficient and to contribute to the academic success of the students. According to Akgül and Oran (2020), the majority of teachers stated that students' motivation to distance education courses is low. In order for the emergency remote teaching process to contribute to the academic success of the students, students should be active as long as possible and students should be given responsibilities.

Author Contribution Rates

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Sakarya University (Ethics Committee's Decision Date: 15.06.2021), Ethics Committee Approval Issue Numbers: E-61923333-050.99-35897/24.

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Ek Görüşme Soruları

Değerli Öğretmen Arkadaşımız

Aşağıda bir takım sorular olup bunları samimi ve içten cevaplamanızı istiyoruz. Lütfen soruları iyi anladıktan sonra dikkatli bir şekilde cevap veriniz. Burada vermiş olduğunuz cevaplar kesinlikle bireysel olarak değerlendirilmeyecek olup için kişilerle paylaşılmayacaktır. Zaman ayırıp samimi cevaplar verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

A. Betimsel Sorular

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz:
3. Meslekte geçirdiğiniz süre:


B. Görüşme Soruları

1. Başta sosyal bilgiler dersi olmak üzere uzaktan eğitim sürecini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a. Sizce uzaktan eğitim süreci verimli geçiyor mu?
 - b. Daha verimli geçmesi için neler önerirsiniz?
2. Dersleri nasıl işliyorsunuz? Ders işlerken ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
3. Uzaktan eğitimin öğrencilerin başarısına katkısının olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - a. Sosyal bilgiler dersine katkısı oluyor mudur?
4. Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdir? Örnek verir misiniz?
5. Öğrenciler, derslere genellikle katılıyorlar mı? Öğrenciler derse katılması için neler yapıyorsunuz?

6. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim materyali olarak neler kullanıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
7. Uzaktan eğitim sürecinin size bir katkısı oldu mu? Açıklar mısınız?
8. Verimli bir uzaktan eğitim süreci için neler önerirsiniz?

Investigation of the Metacognition-Themed Articles Consisting of a Mathematical Content and Published in Turkey

Türkiye’de Yayımlanan ve Matematiksel Bir İçerik Barındıran Makelelere Yönelik İnceleme

Fatih Baş¹  Meryem Özturan Sağırlı² 

¹Assoc. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Erzincan, Turkey

²Assoc. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Erzincan, Turkey

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

09.07.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

03.11.2021

*Sorumlu Yazar

Erzincan Binali Yıldırım
University, Faculty of
Education, Department of
Mathematics and Science
Education, Erzincan, Turkey

+90 446 224 00 89-42222

fbas@erzincan.edu.tr

Abstract: In this research, it is aimed to review the metacognition-themed articles, which have been conducted and published in Turkey on the topic of the mathematics education, within the scope of methodological features and in terms of the subjects/reached results. The research was designed with a descriptive content analysis method. 117 journals published in our country were determined and 41 articles were included in the research. The obtained data were subjected to a descriptive analysis. As a result of the analyses, it was determined that approximately half of the metacognition-themed articles were conducted with a quantitative approach and descriptive methods. It was noticed that about half of the articles were conducted at the secondary school level, in the second place, that the university level took place with a one-fourth of rate. In terms of the data collection tools, it was found that mostly questionnaire/open-ended questionnaire/scale/tests were used, observation, interview, think-aloud protocol, and documents were applied; in terms of the data analysis techniques, the correlation, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way variance analysis, and regression analysis were used. It was reached that when sorted by frequency the correlational, leveling, metacognitive behaviours of the participants in the problem-solving processes were investigated, and experimental research were conducted.

Keywords: Metacognition, mathematics education, metacognition-themed articles in mathematics education

Öz: Bu araştırmada, Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış ve yayımlanmış olan üstbilgi temalı makaleleri yöntemsel özellikleri ve konular/ulaşılan sonuçlar bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Araştırma betimsel içerik analizi yöntemi temel alınarak tasarlanmıştır. Ülkemizde yayın yapan 117 dergi belirlenmiş ve toplam 40 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda; yaklaşık yarısının nicel bir yaklaşımla ve betimsel yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Makalelerin yaklaşık yarısının ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği, ikinci sırada ise yaklaşık dörtte birlik bir bölümle üniversite düzeyinin yer aldığı görülmüştür. En fazla anket/açık uçlu anket/ölçek/testler olmakla birlikte gözlem, görüşme, sesli düşünme protokolü ve dokümanların veri toplama sürecinde tercih edildiği ve verilerin analizinde, korelasyon, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve regresyon analizlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Matematik alanında üstbilgi temalı yapılan makaleler konu olarak yapıma sıklığına göre ilişkisel, düzey belirleme, problem çözme sürecinde katılımcıların sergilemiş oldukları üst bilişsel davranışların belirlenmesi ve deneysel araştırmalar şeklinde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstbilgi, matematik eğitimi, matematik eğitiminde üstbilgi temalı makaleler

Baş, F. & Özturan-Sağırlı, M. (2022). Investigation of the metacognition-themed articles consisting of a mathematical content and published in Turkey. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 257-271. <https://doi.org/10.17556/erziefd.969103>

Introduction

The metacognition concept, in general terms, includes two fundamental directions: individuals’ knowledge about their cognition and the activities of regulating the cognition (Brown, 1978; Depaepe, Corte, & Verschaffel, 2010; Desoete, 2007; Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008; Flavell, 1976; Schraw, 1998; Schraw & Moshman, 1995; Garofalo & Lester, 1985; Lester, Garofalo, & Kroll, 1989; Mevarech & Amrany 2008; Muis, 2008; Schoenfeld, 1987; Veenman, 2006). Metacognition helps a person not only plan to manage or arrange a task but also which strategy to use for a task and when (Khan & Panth, 2017). Therefore, an individual with a developed metacognition is a person who has awareness of what he knows and at the same time has the ability to regulate and control when and how to use what he knows (Depaepe et al., 2010). The metacognitive behaviours (Baş, 2016) that individuals demonstrate even without being aware during a cognitive activity have a close correlation with learning. The reason why metacognition is getting more prominent as a concept is that it is highly effective in acquiring skills such as

learning to learn and self-learning - the core of the educational paradigms of our era (Akpunar, 2011). One of the special goals of the Mathematics Course Curriculum emphasizing the learning to learn within the scope of the competencies is stated as “the skill to develop metacognitive knowledge and skills, manage their learning processes consciously” (The Ministry of National Education [MoNE], 2018).

The research, discussing this concept has a close relationship with learning, date back to 1970s (Flavell, 1979; Garner & Alexander 1987; Mazzoni & Nelson, 1998; Schneider & Artelt, 2010), and the metacognition-themed studies have a history of 18 years to take place in the journals in our country (Baş & Özturan Sağırlı, 2017). Although a confusion exists in the literature regarding the use of the metacognition concept (Akaydin, Yorulmaz, & Cokcaliskan, 2020), it is realised that as the meaning of the metacognition word, the concepts “metacognition”, “metacognitive”, “beyond cognition” and “executive cognition” have been used (Mert, 2017). In addition, the studies were conducted in various fields such as Turkish, Mathematics, Science and Technology, English, Chemistry, Information Technologies, Teaching Designs,

Curriculum Development and Biology (Baş & Özturan Sağırılı, 2017).

The mathematics field, stating in the centre of the present research, is the second field, in which most of the studies with approximately 12% of the metacognition themed articles in our country (Baş & Özturan Sağırılı, 2017). One of the main factors underlying this rate is the role of metacognition in mathematics education. For, this concept, in line with the relevant literature, is directly related to the students' mathematics achievement (Garofalo & Lester, 1985; Jaafar & Ayub, 2010; Özsoy, 2011) and more specifically to solving mathematical problems (Gurat & Medula, 2016; Jacobse & Harskamp, 2012; Lee, Chang & Lee, 2001; Lester, 1982; Verschaffel, 1999; Şengül & Yıldız, 2013; Aydemir & Kubanç, 2014; Panaoura, Philippou, & Christou, 2003; Şengül & Katrancı, 2015; Yıldız, 2020; Yimer & Ellerton, 2010; Yong & Kiong, 2006).

Considering this effect on learning and teaching mathematics, it can be claimed that the studies conducted with metacognition focus will continue increasingly. Determining the tendencies in the field (Ulutaş & Ubuz, 2008), providing information to educators, teachers, students (Çiltaş, Güler, & Sözbilir, 2012) and compiling and gathering studies are significant particularly in terms of shedding light on shaping policies, practices and public perception. As the relevant literature was reviewed, exemplary research on mathematics education was reviewed (Baki, Güven, Karataş, Akkan, & Çakiroğlu, 2011; Çiltaş, 2012; Çiltaş et al, 2012; Kayhan & Özgün Koca, 2004; Ulutaş & Ubuz, 2008; Yücedağ & Erdoğan, 2011), no research on metacognition-themed studies has been encountered in this area. Accordingly, with the conducted study, it is planned to contribute to this gap determined in the literature by providing the meaning and significance(results) of the metacognition theme in terms of mathematics teaching clearly and thus, handle the studies that will be carried out with more specific problems. Considering this point, it was aimed to review the metacognition-themed articles conducted and published in the subject of mathematics in Turkey in terms of their methods and topics/reached results in this research. With this purpose, answers were tried to be found for these questions.

1. What are the methodological features of the metacognition-themed articles on mathematics education published in Turkey?
2. What are the topics and reached results of the metacognition-themed articles mathematics education published in Turkey?

Method

This research, in which the metacognition-themed studies in Turkey were reviewed within the scope of the method and topic/result was shaped by the method of descriptive content analysis described as “dealing with the research conducted on a specific topic, assessing the tendencies and results in a descriptive dimension” (Çalık & Sözbilir, 2014).

Collecting the Data

The data were collected in three steps. In the first step, the keywords that would be used in the process were determined; metacognition word for the articles published in English and for the articles in Turkish, considering the classification by

Mert (2017), the meanings of the metacognition word in Turkish as “*üstbilis, bilişüstü, bilişötesi, bilişsel farkındalık and yürütücü biliş*” concepts were used as the keywords.

In the second step, the journals that are published in our country were determined, the web pages giving information accordingly were used, and 117 journals were determined. 77 of the relevant journals were the education journals prepared by the organizations that are public / private or researchers conducted in our country, 28 of them were the journals of the education faculties and 12 of them were the journals of the social science (institutes).

In the third step, all volumes of the 117 journals that can be handed online and limited to the end of 2019 were reviewed using the determined keywords. In this scope, in gathering the articles to be analysed, these criteria were taken into consideration.

- Passing the determined keywords in title, abstract and keywords
- Forming a design based on a mathematical subject in a related mathematical feature/skill/competence
- Being conducted with the sample of our country (as the focus of our country students)
For instance;
- The study, conducted by Yabaş and Altun (2009), designed in the centre of the differentiated instructional pattern, to determine the influence of this pattern on the students' academic achievements, metacognitive skills and perceptions of self-efficacy, was included in the research as it was carried out on the subject of decimal fractions in a mathematics course.
- The study, by Kacar and Sarıçam (2015) and focusing on the topic of the interrelation between metacognitive awareness and maths anxiety levels of the prospective primary school teachers, was included in the study as it used a mathematical feature.
- The study, conducted by Deniz, Küçük, Cansız, Akgün and İşleyen (2014), in which secondary school mathematics teacher candidates' awareness of using metacognitive strategies and the knowledge of cognition and regulation of cognition, which are the dimensions of metacognition, are examined according to grade levels and genders, was excluded from the analysis, as it investigated the general characteristics of students and did not directly focus on a mathematical feature.
- The study, conducted by Hidayat, Norul and Zulnaidi (2018) was excluded from the research as a foreign sample (Indonesia) was used in the research although it was published in a journal in our country.

For the feasibility of the research, the restrictions imposed on the journals and topics in the data collection process brought some limitations to the research. That is, articles conducted in the sample of our country but published in foreign journals are not involved in the research. At the end of the process, 41 studies were decided to be reviewed. The distribution of the relevant articles for their publication years is presented in Figure 1.

As presented in Figure 1, one can notice that the first article on the theme of metacognition on mathematics education in Turkey was published in 2008. From 2014, the number of these studies increased and reached the highest number with

10 articles in 2017. It is seen that this number was 5 in the years 2018 and 2019.

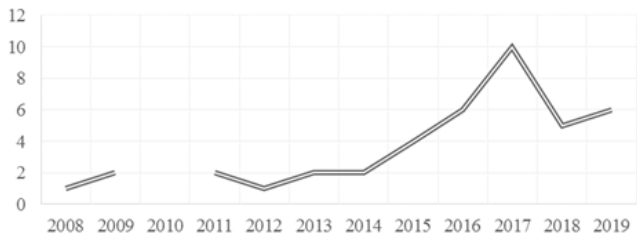


Figure 1. The number of articles included in the analysis for years

Data Analysis

The obtained data were analysed descriptively (Yıldırım & Şimşek, 2008, p. 224), in which the conceptual structure has been previously determined. In analysing the findings of the first sub-problem, the codes and categories created by Baş and Özturan Sağırlı (2017) were applied; four categories as method, study group, data collection tools and data analysis techniques and 52 codes under these categories were determined. Only data collection tools and data analysis methods applied for a metacognitive feature are included in the analysis. The information, which was not specified related to the categories in the reviewed articles (e.g. method, data analysis techniques) was determined considering the opinions of the professionals. In the analyses of the data for the second sub-problem, also the template that Baş and Özturan Sağırlı (2017) used to classify articles according to their subjects; correlational, leveling, experimental, metacognitive behaviour in the problem solving process and other (opinion setting and observation form development) categories and for the articles examined under these categories, the codes as high/low, difference / no difference, relationship / no relationship, predicts/does not predict were applied. The analysis process was concluded with the concurrent study of two researchers based on consensus, and the findings were presented by using tables and graphs by calculating frequency/percentages. Besides, the articles were coded as A1, A2, A41 during the analysis process, the data were given in the relevant tables.

Results

Findings consisting of the sub-dimensions are given in order in this part.

Findings for the First Sub-problem as, “What are the methodological features of the metacognition-themed articles on mathematics education published in Turkey?”

Findings related to the method, study group, data collection tools, and data analysis techniques of the reviewed articles are presented under the relevant titles in order.

Distribution according to the method

The distribution of the articles, which were analysed, according to their methods is presented in Figure 2.

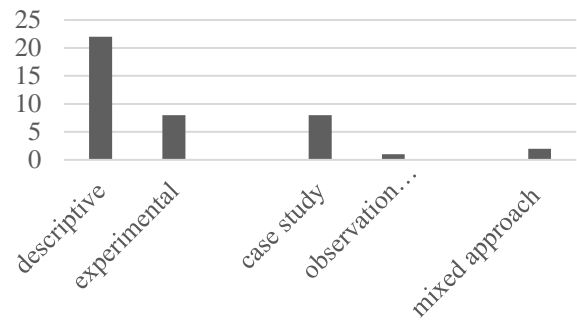


Figure 2. Article numbers, analysed in terms of their methods

As presented in Figure 2, mostly the descriptive studies (22) with the quantitative approach were conducted. Most of these articles are in the correlational article model. 8 of the rest of the articles were designed with the experimental, 8 with the case study. In addition, 2 articles were designed based on the mixed approach and an observation form was developed within the scope of an article.

Distribution according to the study group

The articles, analysed according to their study groups are presented in Figure 3.

As it is presented in Figure 3, most articles (19) were conducted at the secondary school level. Second is the university level (11 articles). Mostly seventh class level (14) was studied in the articles. Considering the sample distribution, it can be claimed that the articles continue from the level of secondary school to the graduate level and teachers. It is remarkable that the number of the articles at high school level is low.

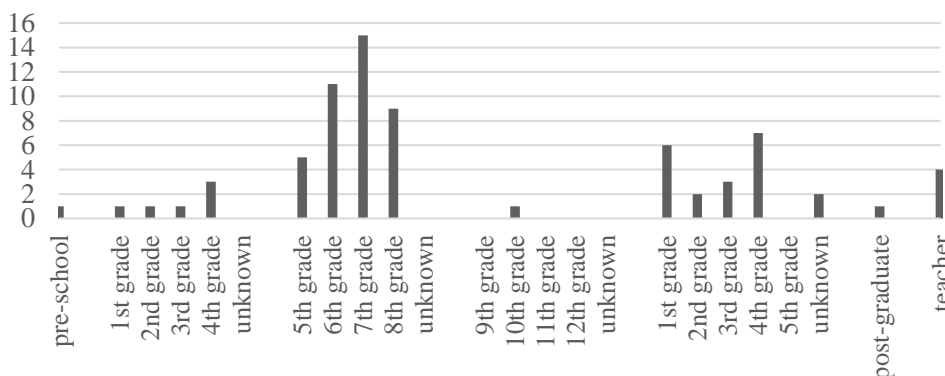


Figure 3. The article volumes, analysed in terms of study groups

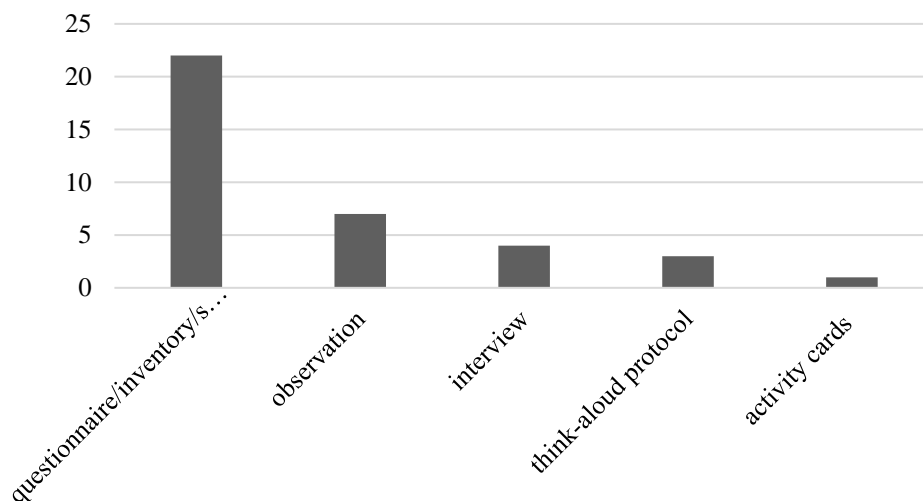


Figure 4. The articles, analysed in terms of the data collection tool

Distribution according to the data collection tool

The articles, analysed according to the data collection tool are presented in Figure 4.

As presented in Figure 4, the most used data collection tools in the articles were questionnaire/inventory/scales (22). This is orderly followed by the observation (7) and interview (7) and 3 of the interviews were in think-aloud. Activity cards were also used within the scope of the practice in one research.

Information related to the questionnaire/scale/inventories applied in the articles is shown in Table 1.

As it is indicated in Table 1, the questionnaires that were applied most in the articles were The Metacognitive Awareness Inventory, developed by Schraw and Dennison, (1994), and the Motivated Strategies for Learning Questionnaire by Pintrich et al. (1991).

Table 1. Quantitative data collection tools applied in the articles reviewed

Scale Developer	Name of Scale	Scale Adapter
Schraw and Dennison (1994)	Metacognitive Awareness Inventory	Akın, Abacı and Çetin (2007) Sungur (2004)
Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991)	Motivated Strategies for Learning Questionnaire	Üredi (2005) Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Kılıç-Çakmak and Demirel (2008) Altun and Erden (2006)
Sperling, Howard, Miller and Murphy (2002)	Metacognitive Awareness Inventory	Karakelle and Saraç (2007) Aydın and Ubuz (2010) Aydın (2007)
Namlu (2004)	Metacognitive Learning Strategies Scale	Özsoy (2007)
Desoete, Roeyers and Buysse (2001)	Metacognitive Skills and Knowledge Assessment	
Kaplan & Duran (2016)	Mathematical Metacognition Awareness Inventory	
Yıldız, Akpınar, Tatar and Ergin (2009)	Metacognition Scale	
Çetinkaya and Erkin (2002)	Metacognition Inventory	
Wells and Cartwright-Hatton (2004)	Metacognitions Questionnaire	Tosun and Irak (2008)
Şeker and Ader (2018)	Framework for Analysing Mathematics Teaching for the Advancement of Metacognition	
Efklides, Kiorpelidou and Kiosseoglou (2006)	Metacognitive Experiences Scale	Aşık (2009)
Bal and Demir (2011)	Cognitive Couching Questionnaire	

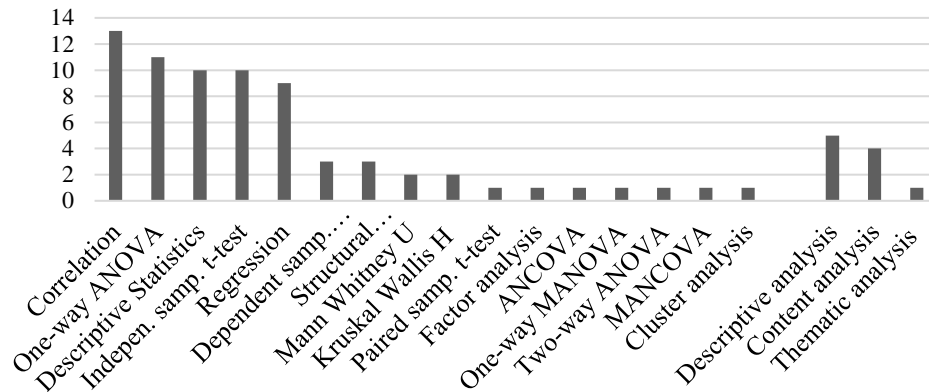


Figure 5. The distribution of the articles, analysed, according to the data analysis technique

Distribution according to their data analysis technique

The distribution of the articles, analysed, according to the data analysis technique is presented in Figure 5.

As presented in Figure 5, 15 different tests were used within the scope of the quantitative research, 3 of the qualitative tests.

The most applied test in the quantitative research was the correlation (13), the descriptive statistics (10) and the one-way variance analysis (8) were the other preferred tests. In the qualitative research, the descriptive analysis (5), content analysis (4) thematic analysis (1) were used.

Table 2. Findings, including the data for the level of feature investigated, analysed variables and data related to the class level

Code of Article	Investigated Level of Feature	Investigated Variables	Class Level
A20	Mathematical metacognitive knowledge and skill	In gender, girls are generally higher and lower, and students' metacognitive knowledge and skills are sufficient.	5th class
A12	Metacognitive knowledge	Analysed in general. 59% of the students' metacognitive knowledge levels are at a moderate level, 22% are high.	7th class
A31	Metacognitive awareness	As the grade level increases, metacognitive awareness decreases. Gender difference is in favor of girls.	6, 7 and 8th class
A32	Metacognitive awareness	There is no difference in grade level, no significant difference exists in favor of girls in terms of gender, parental education level, family income level, those who receive preschool education and have a computer at home are higher	6, 7 and 8th class
A19	Mathematical metacognitive awareness	Good in general.	6, 7 and 8th class
A5	Metacognitive awareness	Students with a higher grade level of five and below, the difference in gender in favor of girls, those with higher report cards.	5, 6, 7 and 8th class
A41	Metacognitive awareness	When the grade level increases, metacognitive awareness decreases	5, 6, 7 and 8th class
A36	Using metacognitive learning strategies	The best is the prospective science teachers in terms of the departments, 60% moderate, in general.	Primary school science, social studies teaching, psychological counseling and guidance, ICT 1 st class
A33	Metacognitive awareness	Negative metacognitive awareness of women in gender is higher than men, there is no significant difference according to the graduated department and graduated high school type variables	Prospective primary school teachers 3rd and final class prospective maths teachers
A11	Metacognitive awareness	In general, metacognitive awareness levels are high.	Fourth class prospective secondary school maths teachers
A16	Awareness of using metacognition strategies	No significant difference exists in gender. No significant difference exists in terms of higher academic achievement, education level of parents, high school type graduated, and income level of the family.	Fourth class prospective maths teachers
A40	Metacognitive learning strategies	In class level, in favor of 4th class compared with 2nd and 3rd. In favor of girls in terms of gender organization and control strategies sub-dimensions. Metacognitive awareness levels are good.	Prospective secondary school maths teachers 1, 2, 3 and 4th class
A24	Metacognitive awareness	No significant difference exists in terms of the class level.	Prospective secondary school maths teachers 1, 2, 3 and 4th class
A9	Conceptualization of metacognition	It demonstrated that metacognition conceptualizations are parallel to the conceptualizations widely accepted in the literature. School type studied, school level studied, in favor of teachers working in private school and primary school teachers	Maths teachers
A17	Metacognitive knowledge Metacognition calibration	Metacognition scores are high, metacognition calibration achievements are low.	Engineering 1st class students

Findings for the Second Sub-problem as, “What are the topics and reached results of the metacognition-themed articles on mathematics education published in Turkey?”

The topics of the reviewed articles and results handled within the context of the topics are presented under five categories as levelling, correlational, metacognitive behaviours during the process of problem solving, experimental studies and other, considering the frequencies. As the same article can include data for more than one category, the total number of articles in the categories is more than the number of the reviewed article.

Levelling articles

14 of the reviewed articles are the levelling articles and present experimental data regarding the differentiation situation according to the different variables of these levels and investigated the level of feature, analysed variables and data for the class level of the relevant articles are shown in Table 2.

As it is presented in Table 2, the metacognitive features, whose level is investigated in the reviewed articles, are as metacognitive awareness (7), metacognitive learning strategies (2), metacognitive knowledge (2), mathematical metacognitive knowledge and skill (1), mathematical metacognitive awareness (1), the conceptualisation of metacognition (1) and calibration of the metacognition (1). Variables that investigate whether the articles affect these features are mainly gender (7) and class level (5). In addition, others are parents' education level (2), family income level (2), graduated high school type (2), getting pre-school training (1), having a computer at home (1), report card score (1), department (1), graduation department (1), academic achievement (1), worked school type (1) and school level (1). The general finding is that the metacognitive awareness in the studies at the secondary school level has a significant effect on the class level. This effect is in the direction of decreasing metacognitive awareness as the grade level increases. However, there are also article results suggesting that metacognitive awareness does not have a significant effect on class level. It can be concluded that the metacognitive awareness levels of the prospective teachers are high, considering the study results carried out at the university level. In studies where gender and grade level variables are investigated at this level, it is not possible to express a similar or common result, since the variables sometimes have a significant, sometimes meaningless effect. In addition, mathematics teachers' definition of metacognition is similar to the literature and mathematics teachers have the awareness of metacognition and its features for students. In one of the studies in this group, unlike other samples, engineering students took part in the research group. In this study, the metacognitive scores of the research group were high, but the metacognitive calibration achievement was low. However, it was also stated that the high achievement group was better in terms of metacognition calibration.

Correlational articles

12 of the reviewed articles are aimed at determining the relationship and predictive status between variables, and the data of the related articles on the variables used, relationship status and class level are shown in Table 3.

As it is presented in Table 3, variables associated with a metacognitive variable are as mathematics achievement (8),

problem solving skill (2), problem solving performance (1), mathematics-oriented academic risk-taking behaviour (1), motivation (1), self-efficacy perception (1), mathematics anxiety (1), problem solving skill (1), mathematical literacy self-efficacy (1), opinion on mathematical proof (1), learning approaches (1), attitude/belief towards problem solving (1), dimensional estimation skill (1), mathematical reasoning (1), attitude towards mathematics (1).

It is stated that metacognition at the primary level has a positive, low correlation with mathematics achievement (1). There are the relationships at the secondary school level, as a positive high level between report card score and metacognitive knowledge and skills (1), a positive moderate level between mathematics success and metacognitive knowledge and skills (1), positive moderate level with metacognitive awareness (2), positive weak level with the metacognitive skill (1). At the university level, a negative high relationship exists between metacognition calibration scores and mathematics achievement (1) and one article suggests no relationship between metacognitive knowledge and mathematics success.

Some of the variables associated with a cognitive feature are variables within the problem-solving process. The results indicated a positive moderate level (1) relationship between mathematical metacognitive awareness and problem-solving skill perception and positive moderate level (1), metacognitive knowledge and experiences and problem-solving performance at the secondary school level. In addition, in one article, it was stated that the increase in performance in problem solving can be predicted by looking at the metacognitive knowledge of the student, and this relationship is largely achieved through metacognitive experiences. Positive moderate correlation between the metacognitive self-regulation strategies and perceived problem-solving skills (1), a negative low correlation between metacognitive awareness and problem-solving skills (1) and a positive low correlation between attitudes and beliefs towards problem solving (1) are even among the results.

In the rest of the articles, the results reached in terms of the class levels can be summarised as at secondary school level, cognitive self-regulation strategies and motivation (1), metacognitive knowledge and metacognitive experiences (1), metacognitive awareness and mathematics-oriented academic risk-taking behaviour (MOARB) (1) and metacognitive knowledge and dimensional prediction skill (1).

As the articles at the university level are analysed, it can be reached to the conclusions suggesting that there is a positive moderate correlation between metacognitive self-regulation strategies and self-efficacy perceptions (1), a positive low relationship between opinion on metacognitive awareness and mathematical proof (1) and a negative low relationship between learning approaches (1), but mathematical literacy self-efficacy has no correlation (1). Furthermore, other results that can be reached are that there is a positive moderate correlation between the metacognitive learning strategies and mathematical reasoning (1), positive moderate relationship between metacognitive strategies using awareness and attitude towards mathematics lesson (1), and no relationship between negative metacognitive awareness and mathematics anxiety (1) and metacognitive knowledge and metacognitive calibration achievement (1).

Table 3. The variables used in the articles that determine the relationship and predictive state, the variables used, the relationship status and findings of the grade level

Code	Related Variable	Related Variable	Relationship Status	Class Level	
A39	Metacognition	Mathematics Achievement	Significant, positive, low	Primary School 4th class	
	Self-regulation strategies+ Metacognition skills + mathematics motivation predict academic achievement at a moderate level.				
A20	Metacognitive knowledge and skill	Mathematics Achievement	Significant, positive, moderate	5th Class	
	Metacognitive knowledge and skill	Mathematics Report Card Score	Significant, positive, high		
A27	Gender, test scores of mathematics achievement and report card score predict their metacognitive knowledge and skill scores at the level of 59%.	Mathematical metacognitive	Problem solving skill perception	Significant, positive moderate	5, 6, 7 and 8th class
A5	Confidence in problem solving skills, self-control and avoidance predict metacognitive awareness at the level of 28%.	Metacognitive awareness	Mathematics achievement	Significant, positive, moderate	5, 6, 7 and 8th class
A41	Metacognitive awareness + Self-efficacy perception of mathematics predict mathematics achievement at the level of 49%.	Metacognitive awareness + Mathematics anxiety	Metacognitive awareness	Significant, positive, moderate	6, 7 and 8th class
A32	Metacognitive awareness + Mathematics anxiety predict mathematics achievement at the 9,6% level.	Awareness of using metacognitive strategies	Mathematics Achievement	No correlation is given	6, 7 and 8th class
A19	The awareness of using metacognitive strategies predicts mathematics achievement as 20%.	Metacognitive awareness	Mathematics-oriented academic risk-taking behaviour (MOARB)	Significant, positive, high.	6, 7 and 8th class
A4	Mathematical metacognitive awareness score and attitude towards mathematics predict 65% of the MOARB attitude score.	Metacognitive score	Mathematics achievement	Significant, positive, weak	7th class
A10	Metacognitive skill predicts 18% of the mathematics achievement.	Metacognitive awareness	Mathematics achievement	Significant, positive, moderate	7th class
	Metacognition + mathematics self-efficacy predict 52% of the mathematics achievement.	Metacognitive awareness	Metacognitive awareness	Significant	
	Metacognitive self-regulation strategies	self-regulation	Motivation	Significant	
A22	Metacognitive self-regulation strategies predict 46 % of the motivation metacognitive awareness.	Metacognitive knowledge	Metacognitive experiences	Significant, positive, moderate	8th class
	Metacognitive knowledge		Problem solving performance	Significant, positive, moderate	
	Metacognitive experiences		Problem solving performance	Significant, positive, moderate	
A28	Metacognitive self-regulation strategies	self-regulation	Perceived problem-solving skill	Significant, positive, moderate	University students
	Metacognitive self-regulation strategies	self-regulation	Self-efficacy perception	Significant, positive, moderate	
A33	Metacognitive self-regulation strategies predict 3 % of mathematics achievement.	Negative metacognitive awareness	Mathematics anxiety	Significant, positive	University 3rd and 4th class
A34	Metacognitive awareness		Problem solving skill	Significant, negative, moderate	University students
	Metacognitive awareness		Mathematical literacy self-efficacy	Not significant	
	Problem solving skill predicts 15 % of the metacognitive awareness.				
	Metacognitive awareness + self-efficacy of mathematical literacy predict 18 % of problem solving skills.				
A11	Metacognitive awareness		Opinion on mathematical proof	Significant, positive, moderate	Prospective mathematics teachers
	Metacognitive awareness and opinion about the mathematical proof		Learning approaches	Significant, negative, moderate	
A24	Metacognitive awareness		Attitude towards problem solving	Significant, positive, low	Prospective secondary school mathematics teachers
	Metacognitive awareness		Belief in problem solving	Significant, positive, low	
A36	Metacognitive awareness		Attitude and belief related to problem solving predict 8 % of the metacognitive awareness.		
A12	Metacognitive learning strategies		Mathematical reasoning	Significant, positive, moderate	First-Class level prospective teachers
A16	Metacognitive knowledge		Dimensional prediction skill	Significant, positive, moderate	7th class
A17	Awareness of using metacognition strategies		Attitude towards mathematics lesson	Significant, positive, moderate	Prospective secondary school mathematics teachers
	Metacognitive calibration scores		Mathematics exam achievement	Significant, negative, high	Engineering faculty first class students
	Metacognitive knowledge		Metacognition calibration achievement	Not significant	
	Metacognitive knowledge		Mathematics achievement	Not significant	

As it is considered in terms of the prediction studies, at the primary school level, it is suggested that metacognitive skills predict academic achievement together with the self-regulation strategies and mathematics motivation (1). At the

secondary school level, it is stated that metacognitive awareness and mathematics self-efficacy perception (1), metacognitive awareness and mathematics anxiety (1), metacognitive strategies using awareness (1), and metacognitive skills itself (1) and mathematics self-efficacy (1) together predict mathematics achievement. At the university level, it is referred that metacognitive self-regulation strategies predict mathematics achievement (1); in addition, metacognitive awareness and mathematical literacy self-efficacy predict problem solving skills (1).

Besides, at the secondary school level, it is stated that the variables such as trust to problem solving skills, self-control and avoidance (1), metacognitive self-regulation strategies and motivation (1) predict metacognitive awareness. On the other hand, at the university level, problem solving skills (1) and attitude and belief towards problem solving (1) are among the significant predictors of metacognitive awareness.

Metacognitive strategies applied during problem solving (metacognitive behaviours)

Ten of the reviewed articles are related to determining metacognitive behaviours used during problem solving. The articles in this scope are generally those in which the data are collected with the think-aloud protocols during problem solving from the study group and these data are analysed with descriptive and content analysis. The reached results stated in the relevant studies are summarised below.

In an article, in which little children (between 43-73 months) were observed, their behaviours of metacognitive regulation during the problem solving were determined. We found the children demonstrated behaviours as planning, observation, check and evaluation steps during solving three different problems (measurement, pattern and classification). In addition, in the article, the interactions as planning-monitoring, monitoring-control / evaluation between these skills were stressed. In the article carried out with primary school students on non-routine and verbal problems, it was found as a result of data collected through clinical interviews that the students, who used their metacognitive skills and answered questions correctly, successfully achieved the metacognitive behaviours such as restating the problem in their own words, analysing what is given and desired in the problem correctly, solving the problem with alternative strategies, transferring previous experience or knowledge to the question, and most significantly checking the logical accuracy of the problem. Also, in another article conducted with the primary school fourth class students, it was reached that the students with high achievement levels, demonstrated more cognitive-metacognitive behaviours during the problem-solving process; in addition, some behaviours were sometimes cognitive and sometimes metacognitive when the reasons were asked. In an article with secondary school students, the students were divided into three groups as good, moderate and weak in terms of their academic achievement and we determined that the strategies that these three groups used in planning, estimation, monitoring and evaluating sub-dimensions were compared. In the article, it was found that they used five different strategies in the planning dimensions of the metacognition (setting the time, focusing, determining the goal and sub-goals, determining the actions to be taken and carrying out regularly, identifying the obstacles to be

encountered and overcoming them), six in the estimation sub-dimension (reread the problem, mark up with a pencil, analyse the situation of the problem, draw figures, analyse what you know, predict possible consequences), six in the observation sub-dimension (recognising and correcting mistakes, keeping the purpose in mind, making sure that the operations are correct, evaluating the result according to the estimated answer, checking the accuracy of the calculations, recording the result found) and four strategies in evaluation dimension (think on the answer, evaluating whether it is successful, thinking about the place of the subject in daily life and questioning yourself at the final part of the study).

The students with moderate, high academic success demonstrated more metacognitive behaviours in each sub-dimension compared with the students with low academic success. In a study with the students with gifted students (6-8th class), it was determined that gifted students demonstrated metacognitive skills (be confident, reviewed their goals (again) and evaluated/controlled themselves at each step) in each of the stages of understanding, planning, applying and evaluating the problem, and as the class level increased, they used higher the metacognitive skills. In an article with seventh class students, the metacognitive knowledge and skills that the students demonstrated while performing the peer teaching activity were investigated and it was concluded that the students used metacognitive skills in the form of planning, monitoring and evaluation, and metacognitive information about themselves, their tasks and strategies while performing their teaching tasks. In addition, in an article with seventh class students, the students were divided into weak, moderate and high groups as metacognitive knowledge level and their use of the dimensional estimation strategy were investigated. In this study, it was also determined that students with high metacognitive knowledge could apply seven different prediction strategies, while the number of prediction strategies used decreased as the level of metacognitive knowledge decreased. In an article, in which the teachers formed the research group and the data were collected by observation, it was determined that the mathematics teachers demonstrated the behaviours that stimulate the metacognition of the students at the least problem-posing step in the plan preparation step. In addition, in another study, the metacognitive skills of mathematics teachers and prospective teachers in the process of proving were examined and eight categories as, "Facilitating operations", "Questioning", "Awareness", "Planning", "Strategy determination", "Checking", "Associating" and "Analogical reasoning" It has been determined that eight categories were formed. In an article, the use of planning, thinking and evaluation dimensions of the cognitive coaching approach used while teaching cognitive awareness skills by teachers were evaluated by non-thesis graduate students. The students answered that the teachers used the dimensions of the cognitive coaching approach at a moderate level.

Experimental articles

Eight of the reviewed articles present experimental data, and the findings of the dependent variable, independent variable and class level of the related studies are presented in Table 4.

Table 4. Dependent, independent variable and class levels of studies with experimental data

Code	Independent Variable	Dependent Variable	Class Level
A14	Problem solving activities supported by collaborative metacognitive strategies	Problem solving skill	4th graders
A30	Metacognitive strategy training	Mathematical problem-solving achievement, metacognitive skills	5th graders
A26	Differentiated instructional design	Metacognitive skills	6th graders
A38	Teaching based on multiple intelligences	Metacognitive skills	6th graders
A21	Cooperative learning method supported by metacognitive strategies	To Metacognitive skills	6th graders
A3	Writing activities	To metacognition	7th graders
A6	Mathematical modelling activities	To metacognition (only metacognitive knowledge)	10th graders
A13	A problem-solving approach depend on metacognitive questioning	Metacognitive self-regulation	Prospective Primary School Teachers

As it is presented in Table 4, in four of the reviewed articles, one metacognitive variable was only dependent, three dependent both independent and independent, and only one was the independent variable. In the research, the influence of independent variables on dependent variables is in favor of the experimental group, and the difference is significant statistically. This effect is present in almost all class levels, from primary school to university level. Metacognitive strategy training increased metacognition. In addition, it was also found that the differentiated instructional design, the multiple intelligence-based teaching and writing activities increased metacognition. However, in the practice of mathematical modelling activities, this effect remained only at the metacognitive dimension of metacognition. More than half of the research conducted in this group was carried out at the level of secondary school. There is only one article with primary, high school and undergraduate levels.

There are two opinion determination articles related to taking the opinions of the study group in the research. In one of these articles, the prospective teachers were asked about whether metacognitive self-regulation teaching is necessary or not, and the prospective teachers stated that they thought it was necessary. In another study, opinions were obtained that sixth-class students questioned the problems and procedures related to the development of their metacognitive skills, analysed their mistakes, and planning behaviour improved. And one observation chart development article was determined. The observation form was developed to address each step in order to determine teachers' behaviours to activate their students' metacognition.

Discussion and Conclusion

Within the context of this study aiming to review the articles conducted on mathematics education and published in Turkey

in terms of their methods and topics/ reached results, the results can be summarised as follows.

The results gathered in the context of the methodological features emerged from the components of the used method, sample, data gathering tools and data analysis methods can be summarised as follows.

- It was determined that almost half of the metacognitive-themed articles on mathematics education on account of the methods were conducted with a quantitative approach and using the descriptive methods. Experimental studies and case studies, designed with the qualitative approach, were equal and constituted one-fifth part, and the rest of the studies were designed with the mixed method or related to developing a qualitative data collection tool. This situation coincides with the trend claimed to be included in metacognitive-themed studies conducted by Baş and Sağırılı (2017) within the scope of all fields. The proportional size of the articles on mathematics education, in which the structure of metacognition, its relationship with different variables and the case of prediction are discussed, can be interpreted as the continuing efforts to understand the structure of the concept of metacognition. For, it is possible to encounter the studies (Akpınar, 2011; Desoete & Özsoy, 2009; Doğan, 2013), in which this concept was not clarified in the literature of our country.
- As it is regarded in terms of the study groups, it is noticed that almost half of the articles were carried out at the level of secondary school, secondly at university level with approximately a quarter of rate. This result demonstrates a difference from the result that most studies were conducted at the university level and at the secondary school level second. As it is taken into consideration in terms of the class level, most of the studies were conducted at the seventh-class level. According to the status of being in the study group, the primary school level is in third place and the teachers are in fourth place, respectively. There is one study at each school level as pre-school level, high school and graduate level. The low number of studies, especially at pre-school and primary school levels, may be associated with the limitations in the use and learning of metacognition at this age (Senemoğlu, 2007, p. 337). Study intensity at secondary school and university level can be explained in the context of the relationship between metacognitive development and age progress (Schneider & Lockl, 2002; Veenman et al., 2006; Veenman & Spaans, 2005). Nevertheless, few numbers of studies at the high school level, which is between two levels, is an interesting point expressed by Baş and Özturan Sağırılı (2017).
- When analysed in the context of data collection tools used in articles, it can be stated that most articles / open-ended articles/scales/tests are used, observation, interview, think-aloud protocol and other tools are used. This result is a direct relationship with the methods used in the articles and is an expected result from the determination that qualitative and descriptive articles are predominant. Baş and Özturan Sağırılı (2017) reached a similar result. The most preferred articles are the Metacognitive Awareness Inventory developed by Schraw and Dennison, (1994) and Motivated Strategies for Learning Questionnaire developed by Pintrich et al. (1991). The other is the Metacognitive Awareness Inventory, and it can be referred that these

questionnaires are highly preferred both in our country (Baş & Özturan Sağırılı, 2017) and in the international literature (Doğan, 2013).

- As it is considered on account of the data analysis techniques, it is noticed that correlation, descriptive statistics, independent samples t-test, one-way variance analysis and regression analysis are applied. On the other hand, in qualitative studies, descriptive analysis and content analysis were applied respectively. This result is shaped, without doubt, by the objectives of the relevant research along with the research method. It can be said that while the hypothesis tests are used more in articles with metacognition based on all fields (Baş & Özturan Sağırılı, 2017), relational tests are more intense in mathematics education.

As the metacognition-themed articles conducted in the field of mathematics, it was concluded that the metacognitive behaviours exhibited by the participants in the process of determining and problem solving were examined and experimental studies were conducted. In addition to these topics, there are articles on opinion determination and development of observation form.

In studies investigating the relationship and prediction status, a metacognitive feature was associated with mathematics achievement, problem solving performance, belief/attitude towards problem solving, self-efficacy perception, motivation, mathematics anxiety, mathematical literacy self-efficacy, and mathematical reasoning. Due to a large number of variables in relational articles, metacognitive awareness, metacognitive knowledge, metacognitive self-regulation skills, metacognitive experience, and metacognitive learning strategies are gathered under a single concept as metacognitive variables in order to bring the results of the article together in this section more simply.

It was realised that there was a positive moderate correlation of a metacognitive variable with mathematics achievement at primary school level (Demir & Budak, 2016), positive moderate at the secondary school level (Memiş & Arıcan, 2013; Kurtuluş & Öztürk, 2017; Kaya, 2019) or weak (Kahramanoğlu & Deniz, 2017), no relationship at university level (Aşık & Sevimli, 2015) was realised. The relationship with a problem-solving performance at secondary school level was found as positive moderate (Aşık & Erkin, 2019), positive moderate problem solving skill perception (Kaplan, Duran, & Baş, 2016); negative moderate with problem solving skill at university level (Özçakır Sümen & Çalışıcı, 2016), positive moderate (Alcı, Erden, & Baykal, 2018), positive weak with attitude and belief towards problem solving (Baş, Özturan Sağırılı, & Bekdemir, 2016). Dimensional estimation skill of a metacognitive feature at secondary school level (Şengül & Budak, 2017), motivation (Kaya, 2019) and mathematics-oriented academic risk-taking behaviour (Açıkgül & Şahin, 2019) are among the features associated with the metacognitive variable. At the university level, there is a positive moderate relationship with the self-efficacy perception (Alcı et al., 2008), mathematical reasoning (Ersözülü & Çoban, 2012), attitude towards mathematics lesson (Sarpkaya, Arık, & Kaplan, 2011), opinion related to the mathematical proof (Yavuz, 2019), negative relationship with learning approaches (Yavuz, 2019) and mathematics anxiety (Kacar & Sarıçam, 2015). A significant relationship has not

been found with the mathematical literacy self-efficacy (Özçakır Sümen & Çalışıcı, 2016).

Metacognitive skill/awareness predicts mathematics achievement with the variables of self-regulation strategies and mathematics motivation (Demir & Budak, 2016), at the primary school level; by itself (Gürefe, 2015; Kahramanoğlu & Deniz, 2017; Alcı et al., 2018) or with mathematics self-efficacy perception (Kahramanoğlu & Deniz, 2017; Kurtuluş & Öztürk, 2017) and mathematics anxiety (Mert & Baş, 2019) at the level of secondary school. Furthermore, this variable with the variable of attitude toward mathematics is an important predictor of the mathematics-oriented academic risk-taking behaviour (Açıkgül & Şahin, 2019). At the university level, metacognitive awareness and mathematical literacy self-efficacy predict problem solving skill (Özçakır Sümen & Çalışıcı, 2016).

In addition, at the secondary school level, trust to the problem-solving skill, self-control and avoidance (Kaplan et al., 2016), metacognitive self-regulation strategies and motivation (Kaya, 2019), gender, mathematics success test score and report card score (Memiş & Arıcan, 2013) are significant predictors of metacognitive awareness/ knowledge-skills. At the university level, the problem-solving skill (Özçakır Sümen & Çalışıcı, 2016), attitude, and belief towards problem solving (Baş et al., 2016) predict metacognitive awareness.

Metacognitive features used in levelling articles are metacognitive awareness, metacognitive learning strategies, metacognitive knowledge, mathematical metacognitive knowledge and skills, mathematical metacognitive awareness, the conceptualisation of metacognition and metacognition calibration. The variables that the articles investigate whether they have an effect on these features are mostly gender and class level. In addition, others are parents' education level, family income level, type of high school graduated from, pre-school education status, the status of having a computer at home, report card score, department, study field, academic achievement, school type and school level. Although the levelling articles are predominant at the secondary school and university level, mathematics teachers also took part in the study group. As the general finding, measurement results of metacognitive feature in study groups at each education level are at the level of moderate/sufficient (Ersözülü & Çoban, 2012; Memiş & Arıcan, 2013; Şengül & Budak, 2017) or high (Açıkgül & Şahin, 2019; Aşık & Sevimli, 2015; Sırmacı & Taş, 2016; Yavuz, 2019). Except for one of the studies conducted at the secondary school level (Gürefe, 2015), the class level has a significant effect on metacognitive awareness. This effect is that as the class level increases, metacognitive awareness decreases (Erdoğan & Şengül, 2014; Kurtuluş & Öztürk, 2017). That there is no difference at the university level (Baş et al., 2016) or the relevant difference was in favour of upper classes for metacognitive learning strategies (Sırmacı & Taş, 2016) was referred. As it is taken into consideration in terms of gender, results such as the metacognitive awareness/knowledge and skills of girls are higher (Erdoğan & Şengül, 2014; Gürefe, 2015; Memiş & Arıcan, 2013; Kurtuluş & Öztürk, 2017), that this difference in metacognitive characteristics does not exist at the university level (Sarpkaya et al., 2011) or in favor of female participants (Sırmacı & Taş, 2016) or male participants (Kacar & Sarıçam,

2015), were found. It was also realised that students with high academic achievements also have high metacognitive awareness (Kurtuluş & Öztürk, 2017; Sarpkaya et al., 2011), parents' education level (Gürefe, 2015; Sarpkaya et al., 2011), family income (Gürefe, 2015; Sarpkaya et al., 2011), field graduated from (Kacar & Sarıçam, 2015) and high school type graduated from (Kacar & Sarıçam, 2015; Sarpkaya et al., 2011) variables do not demonstrate the difference. In addition, the metacognition description of mathematics teachers demonstrates similarity with the literature and mathematics teachers perceive the significance of metacognition and its features for students (Şeker & Ader, 2018).

The results stated in the articles, in which the metacognitive strategies/behaviours used in problem solving are investigated, can be summarised as follows. Students both at early ages (between 43 and 73 months) (Ünlü & Soyulu, 2017), and at primary school level (Durmuş & Özdemir, 2016; Serin & Korkmaz, 2018), and secondary school level (Acar & Ader, 2017; Kaplan & Duran, 2015; Öztürk, Akkan, & Kaplan, 2018) demonstrate metacognitive behaviours at the problem-solving process. The frequency of using these behaviours increases as the problem-solving achievements (Durmuş & Özdemir, 2016), academic achievements (Serin & Korkmaz, 2018; Kaplan & Duran, 2015) and class level variables (Öztürk et al., 2018) increase. It was determined that teachers demonstrated behaviour that stimulates students' metacognition in the plan preparation step most and problem-posing step least (Yıldız & Güven, 2016). In addition, the metacognitive skills of mathematics teachers and prospective teachers in the proof-making process were investigated in a study and it was determined that eight categories were formed as "facilitating operations", "questioning", "awareness", "planning", strategy determination, "controlling", "association" and "analogical reasoning" (Öztürk & Kaplan, 2019). In a study, it was determined that teachers used the behaviours in the dimensions of planning, thinking and evaluation of the cognitive coaching approach at a moderate level. (Demir & Bal, 2011).

In experimental articles, metacognition as an independent variable was generally included in the research as metacognitive strategy training and as the dependent variable, metacognitive skill. It was determined that metacognitive strategy training or different practices supported by this application are effective on students' problem-solving skills (Serin & Korkmaz, 2018) problem solving achievements (Özsoy & Ataman, 2009), metacognitive skills (Ay & Bulut, 2017; Erdoğan & Şengül, 2017; Özsoy & Ataman, 2009). In addition, the differentiated instructional design (Yabaş & Altun, 2009), teaching practices based on multiple intelligences (Durmuş & Özdemir, 2013), writing activities (Ünlü & Soyulu, 2017) are effective on the metacognitive skills of secondary school students. It can be claimed that mathematical modeling activities at the high school level are effective in the metacognitive knowledge dimension of metacognition (Deniz, 2017). In this group, researchers mostly studied metacognition with the secondary school group. The practices were carried out on the basis of problem solving, with different subjects (permutation, algebra, decimal numbers, prime numbers). In this group, researchers mostly studied metacognition at the secondary school level.

The prospective teachers stated that they thought that metacognitive self-regulation teaching is vital (Öztürk, Özgöl, & Akkan, 2018). Opinions were obtained that sixth-class students questioned the problems and their operations, analysed their mistakes and that planning behaviour improved (Erdoğan & Şengül, 2017). In an article, to determine the behaviours of teachers towards activating the metacognition of their students, an observation chart was created to address each step.

Recommendations

Metacognition in education is extremely significant specifically for mathematics course in terms of planning, organising, executing, following up and concluding ideas and actions successfully. For this reason, the metacognitive skills should be tried to acquire in the children from the early ages during the education process. Some of the levelling articles, based on the results that the metacognitive characteristics of the participants are at a moderate level and the applications for metacognitive skills increase these skills, emphasis can be given on experimental studies in this area. During these studies, the researchers's measuring the metacognitive behaviours during the application and using different measurement techniques are critical in terms of more reliable results. In addition, in teaching metacognitive strategy teaching, exploring the "writing education" can also be recommended to the researchers. Considering the relationship between problem solving achievement and metacognitive skills, emphasis can be given on classroom practices to teach students these skills. At this point, the metacognitive strategies such as assessment and checking determined to be used by the successful students can be focused more. As the first step of this, teachers' awareness of metacognitive behaviours used in classroom activities and their frequency of use can be increased by microteaching applications.

Author Contribution Rates

All authors equally took part in all processes of the article.

Ethical Declaration

The authors declare that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

References

- Acar, F., & Ader, E. (2017). Metacognition used by tutors during peer tutoring sessions in mathematics. *Elementary Education Online*, 16(3), 1185-1200.
- Açıkgül, K., & Şahin, K. (2019). Investigation of secondary school students' perceptions on their mathematics-oriented academic risk taking behaviors in terms of gender, grade level, metacognition and attitude variables. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 32, 1-30. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.558120>
- Akaydin, B.B., Yorulmaz, A., & Cokcaliskan, H. (2020). Investigation of primary school students' metacognitive awareness and decision-making skill. *International*

- Journal of Progressive Education*, 16(4), 157-171. <https://doi.org/10.29329/jipe.2020.268.10>
- Akin, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Akpınar, B. (2011). The analysis of the concepts of cognition and metacognition in terms of the philosophy of mind. *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Alcı, B., Erden, M., & Baykal, A. (2008). Explanatory and predictive pattern of university students' mathematics achievement and their perceived problem solving abilities, self-efficacy perceptions, metacognitive self-regulation strategies, and national university entrance examination points. *Bogazici University Journal of Education*, 25(2), 53-68.
- Altun, S., & Erden, M. (2006). Validity and reliability study of motivating strategies in learning scale. *Yeditepe Üniversitesi. Edu7*, 2(1), 1-16.
- Aşık, G. (2009). *A model study to examine the relationship between metacognitive and motivational regulation and metacognitive experiences during problem solving in mathematics* (Unpublished master's thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Aşık, G., & Erkin, E. (2019). Metacognitive experiences: Mediating the relationship between metacognitive knowledge and problem solving. *Education and Science*, 44(197), 85-103. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7199>
- Aşık, G., & Sevimli, E. (2015). Investigation of students' metacognitive calibration within the context of math achievement: Case of engineering students. *Bogazici University Journal of Education*, 32(2), 19-36.
- Ay, Z. S., & Bulut, S. (2017). Investigating the effects of problem solving approach based on metacognitive questioning on self-regulation skills. *Elementary Education Online*, 16(2), 547-565. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304716>
- Aydemir, H., & Kubanç, Y. (2014). Investigation of the cognitive behavioral problem solving process. *Turkish Studies*, 9(2), 203-219. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6555>
- Aydın, U. (2007). *A structural equation modeling study: The metacognition-knowledge model for geometry* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Aydın, U., & Ubuz, B. (2010). Turkish version of the junior metacognitive awareness inventory: An exploratory and confirmatory factor analysis. *Education and Science*, 35(157), 30-45.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ., Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2011). Trends in Turkish mathematics education research: from 1998 to 2007. *H. U. Journal of Education*, 40, 57-68.
- Bal, A. P., & Demir, Ö. (2011). Cognitive coaching approach in view of prospective teachers. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4), 325-340.
- Baş, F. (2016). Prospective secondary mathematics teachers' metacognitive awareness and metacognitive behaviours in problem solving processes. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 779-801. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040416>
- Baş, F., & Sağırılı, M. Ö. (2017). A content analysis of the articles on metacognition in education in turkey. *Education and Science*, 42(192), 1-33. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7115>
- Baş, F., Özturan-Sağırılı, M., & Bekdemir, M. (2016). The metacognitive awarenesses of prospective secondary school mathematics teachers, beliefs, attitudes on problem solving, and relationship between them. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(2), 464-482.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 1 (pp. 77-165). Hillsdale: Erlbaum.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çetinkaya, P., & Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Bogazici University Journal of Education*, 19(1), 1-11.
- Çiltaş, A. (2012). Content analysis of the graduate thesis and dissertations in mathematics education in Turkey between 2005-2010. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 211-228. <https://doi.org/10.9761/JASSS235>
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: a content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 565-580.
- Demir, M. K., & Budak, H. (2016). The relationship between self-regulating, motivation and metacognitive skills and mathematics success of 4th grade students. *Buca Faculty of Education Journal*, 41, 30-41.
- Demir, Ö., & Bal, A. P. (2011). Investigation on the cognitive coaching approach in the view of ma students major subject mathematics. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37), 224-243.
- Deniz, D. (2017). The impact of model eliciting activities implemented by prospective teachers on tenth-grade students's metacognition awareness. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 580-595. <https://doi.org/10.14686/buefad.296924>
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L., & İşleyen, T. (2014). Examining metacognitive awareness of prospective secondary school mathematics teachers in terms of some variables. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 305-320.
- Depaepe, F., Corte, E. D., & Verschaffel, L. (2010). Teachers' metacognitive and heuristic approaches to word problem solving: Analysis and impact on students' beliefs and performance. *ZDM Mathematics Education*, 42, 205-218. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0221-5>
- Desoete, A. (2007). Evaluating and improving the mathematics teaching-learning process through metacognition. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 705-730.
- Desoete, A., & Özsoy, G. (2009). Introduction: Metacognition, more than the lognes monster?. *Online Submission*, 2(1), 1-6.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-447.

- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.
- Doğan, A. (2013). Metacognition and metacognition based teaching. *Middle Eastern ve African Journal of Educational Research*, 3(6), 6–20.
- Durmuş, F., & Özdemir, A. Ş. (2013). The effects of the education based on the multiple intelligence approach on the sixth grade students' mathematics course achievement and metacognitive skills. *Turkish Studies*, 8(12), 443–452.
- Efklides, A., Kiorpelidou, K., & Kiosseoglou, G. (2006). Worked-out examples in mathematics: effects on performance and metacognitive experiences. in A. Desoete and M. Veenman (eds.), *Metacognition in Mathematics Education*, pp. 11- 33, New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2014). A study on the elementary students' self-regulated learning strategies towards mathematics. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 108–118.
- Ersöz, Z. N., & Çoban, H. (2012). The relationship between candidate teachers' mathematical reasoning skills and their levels of using metacognitive learning strategies. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 9(19), 205–221.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence içinde* (s. 231–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989) Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143–158.
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal of Research in Mathematics Education*, 16, 163–176.
- Gurat, M. G., & Medula, C. T. (2016). Metacognitive strategy knowledge use through mathematical problem solving amongst prospective teachers. *American Journal of Educational Research*, 4(2), 170–189. <https://doi.org/10.12691/education-4-2-5>
- Gürefe, N. (2015). Investigation of metacognitive awareness of secondary school students in terms of some variables. *The Journal of International Education Science*, 2(5), 237–246. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.158>
- Hidayat, R., Syed Zamri, S. N. A., & Zulnaidi, H. (2018). Does mastery of goal components mediate the relationship between metacognition and mathematical modelling competency? *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 579–604. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.3.0108>
- Jaafar, W. M. W., & Ayub, A. F. M. (2010) Mathematics self-efficacy and meta-cognition among university students, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 519–524.
- Jacobse, A. E., & Harskamp, E. G. (2012). Towards efficient measurement of metacognition in mathematical problem solving. *Metacognition and Learning*, 7, 133–149. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9088-x>
- Kacar, M., & Sariçam, H. (2015). The examination of the relationship between metacognitive awareness and math anxiety levels in prospective primary school teachers. *Trakya Journal of Education*, 5(2), 137–152.
- Kahramanoğlu, R., & Deniz, T. (2017). An investigation of the relationship between middle school students' metacognitive skills, mathematics self-efficacy and mathematics achievement. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 18(3), 189–200. <https://doi.org/10.17679/inuefd.334285>
- Kaplan, A., & Duran, M. (2015). Comparison of middle school students' metacognitive awareness levels in mathematics course studying. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 417–445.
- Kaplan, A., & Duran, M. (2016). Mathematical metacognition awareness inventory towards middle school students: validity and reliability study. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 32, 1–17.
- Kaplan, A., Duran, M., & Baş, G. (2016). Examination with the structural equation modeling of the relationship between mathematical metacognition awareness with skill perception of problem solving of secondary school students. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.17679/inuefd.17119785>
- Karadeniz, S., Buyukozturk, S., Akgun, O. E., Cakmak, E. K., & Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12–18 year old children: results of confirmatory factor analysis. *Online Submission*, 7(4), 1–10.
- Karakelle, S., & Saraç, S. (2007). Validity and factor structure of Turkish versions of the metacognitive awareness inventory for children (jr. mai) - A and B forms. *Turkish Psychological Articles*, 10(20), 87–103.
- Kaya, D. (2019). Predicting seventh grade students' mathematics achievements: the role of metacognitive awareness, motivation and, self-regulated learning strategies. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 1–18.
- Kayhan, M., & Özgün Koca, S. A. (2004). Research subjects in mathematics education: 2000–2002. *Hacettepe University Journal of Education*, 26, 72–81.
- Khan, R., & Panth, M. (2017). Significance of meta-cognition in academic achievement. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 7, 1–6.
- Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). The analysis of the effect of metacognitive awareness and mathematics self-efficacy perceptions on mathematics achievement of middle school students. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Faculty of Education*, 31, 762–778. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840>
- Lee, N. H., Chang, A., & Lee, P. Y. (2001). The role of metacognition in the learning of mathematics among low achieving students. *Teaching and Learning*, 22(2), 18–30.
- Lester, F. K. (1982). Building bridges between psychological and mathematics education research on problem solving. In F. K. Lester & J. Garofalo (Eds.), *Mathematical problem solving* (pp.55–85). Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Lester, F. K. J., Garofalo, J., & Kroll, D. L. (1989). *The role of metacognition in mathematical problem solving: A study of*

- two grade seven classes. Final report. Accessed from the ERIC database (ED314255).
- Mazzoni, G., & Nelson, T. O. (Eds.). (1998). *Metacognition and cognitive neuropsychology: Monitoring and control processes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MEB [Ministry of Education], (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) [Mathematics lesson curriculum (primary and secondary school 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades)]*. Ankara: MEB Publications.
- Memiş, A., & Arıcan, H. (2013). The analysis of 5th grade students' mathematical metacognition levels between the variables gender and achievement. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 76-93.
- Mert, M. (2017). *The effect of levels of respect and student awareness for mathematics in mathematical success of secondary school students* (Unpublished master's thesis). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Mert, M., & Baş, F. (2019). The anxiety and metacognitive awareness levels of secondary school students towards mathematics and the effect of related variables on their mathematics achievements. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(3), 732-756. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.508347>
- Mevarech, Z., & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 147-157.
- Muis, K. R. (2008). Epistemic profiles and self-regulated learning: Examining relations in the context of mathematics problem solving. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 177-208.
- Namlu, A. G. (2004). Metacognitive learning strategies scale: a study of reliability and validity. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 4(2), 123-136.
- Özçakır Sümen, Ö., & Çalışıcı, H. (2016). The relationships between preservice teachers' mathematical literacy self efficacy beliefs, metacognitive awareness and problem solving skills. *Participatory Educational Research, Special Issue*, 11-19. <https://doi.org/10.17275/per.16.spi.2.2>
- Özsoy, G. (2007). *The effect of metacognitive instruction on problem solving achievement of fifth grade primary school students* (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Özsoy, G., & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem-solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.
- Özsoy, G. (2011). An investigation of the relationship between metacognition and mathematics achievement, *Asia Pacific Educ. Rev.*, 12, 227-235. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9129-6>
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2018). The metacognitive skills performed by 6th-8th grade gifted students during the problem solving process: Gümüşhane sample. *Ege Journal of Education*, 19(2), 446-469. <https://doi.org/10.12984/egjef.316662>
- Öztürk, M., Özgöl, M., & Akkan, Y. (2018). A comparative case study for teaching metacognitive self-regulation in middle school students: prospective elementary math teachers' views and activities they have designed. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 48, 54-84. doi: 10.21764/maeuefd.351644
- Panaoura, A., Philippou, G., & Christou, C. (2003). *Young pupils' metacognitive ability in mathematics*. Paper presented at CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education. Online available from http://www.dm.unipi.it/~didattica/CERME3/proceedings/Groups/TG3/TG3_Panaoura_cerme3.pdf
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Technical Report 91-B-004). The Regents of the University of Michigan.
- Sarpkaya, G., & Arık, A., & Kaplan, H. A. (2011): The relationship between elementary mathematics teacher candidates' awareness of using the metacognitive strategies and their attitudes towards mathematics. *Gaziosmanpaşa University Social Sciences Research Journal*, 6(2), 107-122.
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM*, 42(2), 149-161. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0240-2>
- Schneider, W., & Lock, Q. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect ve B. Schwartz (Ed.), *Applied metacognition*. West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189-215). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113- 125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim [Development, learning and teaching]*. Ankara: Gönül Publishing.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2018). The effect of metacognitive questioning instruction performed in cooperative learning environments on the mathematical problem-solving skills of 4th grade primary school students. *Elementary Education Online*, 17(2), 510-531. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418893>
- Sırmacı, N., & Taş, F. (2016). Teacher self-efficacy perceptions and metacognitive learning strategies of prospective mathematics teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 31(3), 551-563. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015698>
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation.

- Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091>
- Sungur, S. (2004). *An implementation of problem-based learning in high school biology courses* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Şeker, V., & Ader, E. (2018). Profiling mathematics teachers regarding factors affecting promotion of students' metacognition. *Bogazici University Journal of Education*, 35(1), 51-70.
- Şengül, S. & F. Yıldız, F. (2013). The relation between the metacognitive behaviours demonstrated by students in their problem solving process with collaborative learning groups and their mathematical self- efficacy, *International Journal of Social Science*, 6(1), 1295-1324. https://doi.org/10.9761/JASSS_400
- Şengül, S., & Budak, E. B. (2017). Examining the measurement estimation skills and strategies of seventh grade students on the basis of metacognitive knowledge. *Journal of Research in Education and Teaching*, 6(2), 149-160.
- Şengül, S., & Y. Katrancı, Y. (2015). Meta-cognitive aspects of solving indefinite integral problems, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 622 – 629. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.205>
- Tosun, A., & Irak, M. (2008). Adaptation, validity, and reliability of the metacognition questionnaire-30 for the Turkish population, and its relationship to anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Turkish Journal of Psychiatry*, 19(1), 67-80.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Research and trends in mathematics education: 2000 to 2006. *Elementary Education Online*, 7(3), 614-626.
- Ünlü, V., & Soylu, D. (2017). The effects of writing activities on students' achievement, attitudes and metacognition in mathematics. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(1), 345–360.
- Üredi, I. (2005). *The contributions of perceived parenting styles to 8th class primary school students' self-regulated learning strategies and motivational beliefs* (Unpublished doctorate dissertation). Yıldız Teknik University, İstanbul.
- Veenman, M. V. J. & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15, 159-176.
- Veenman, M. V. J. (2006). The role of intellectual and metacognitive skills in math problem solving. In A. Desoete ve M. V. J. Veenman (Ed.), *Metacognition in Mathematics Education* (pp. 35-50). New York: Nova Science Publishers.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Verschaffel, L. (1999). Realistic mathematical modelling and problem solving in the upper elementary school: Analysis and improvement. In J. H. M. Hamers, J. E. H. Van Luit, & B. Csapo (Eds.), *Teaching and learning thinking skills. Contexts of learning* (pp. 215–240). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*, 42(4), 385-396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). The effects of differentiated instructional design on students' self-efficacy beliefs, metacognitive skills and academic achievement. *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 201-214.
- Yavuz, G. (2019). The Relationship of learning approaches, opinions about mathematical proof and metacognitive awareness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.15345/iojes.2019.04.006>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]* (7th ed.). Ankara: Seçkin Publishing.
- Yıldız, A., & Güven, B. (2016). The behaviours of mathematics teachers intended to promote the metacognitions of the students in problem solving environment. *Kırşehir Faculty of Education Journal*, 17(1), 575-598.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N., & Ergin, Ö. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis of the metacognition scale for primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1573-1604.
- Yıldız, S. G. (2020). Geometrical problem-solving performance of preservice teachers: exploring the effectiveness of metacognitive strategies. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 34-47.
- Yimer, A., & N. F. Ellerton. (2010) A five-phase model for mathematical problem solving: Identifying synergies in prospective-teachers' metacognitive and cognitive actions. *ZDM Mathematics Education*, 42(2), 245–261. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0223-3>
- Yong, . T. Y., & Kiong, L. N. K. (2006). *Metacognitive aspect of mathematics problem solving*. MARA University of Technology Malaysia, Kuala Lumpur.
- Yücedağ, T., & Erdoğan, A. (2011). Investigation of mathematics education studies according to some variables studied between 2000–2009 years in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 825-838.

Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamalarının Şarkı Söyleme Becerilerine Etkisi The Effect of Song Teaching Practices with Virtual and Acoustical Instrument Accompaniment on Singing Skills

Ferdi Karaönçel¹  Ersan Çiftci² 

¹ Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Hakkari, Türkiye ferdikaraoncel@gmail.com

² İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Malatya, Türkiye ersan.ciftci@inonu.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

11.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

10.12.2021

*Sorumlu Yazar

Ferdi Karaönçel, Hakkari
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü,
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı

ferdikaraoncel@gmail.com

Öz: Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının şarkı söyleme becerilerine etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deneysel desene dayalıdır. Öğrencilerin deneysel işlem öncesindeki hazır bulunuşluk seviyelerini belirleyebilmek için, "Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu" öntest olarak uygulanmış ve alan uzmanları tarafından değerlendirilerek öğrencilerinin seviyeleri belirlenmiştir. Öğrencilere 10 hafta boyunca haftada bir ders saati olacak şekilde hazırlanmış olan program dahilinde Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları ile eğitim verilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilere "Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu" sontest olarak tekrar uygulanmış ve alan uzmanları tarafından değerlendirilerek öğrencilerinin seviyeleri belirlenmiştir. Öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkların tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, şarkı söyleme becerileri öntest puanlarının düşük bir düzeyde olduğu, SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları sonrasında yapılan sontest puanlarına bakıldığında ise şarkı söyleme becerilerinin öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde yükseldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, müzik eğitimi, sanal ve akustik çalgılar, şarkı eşlikleri, şarkı öğretimi

Abstract: The effect of virtual and acoustic instrument accompaniment song teaching practices on singing skills is the main purpose of this research. The method of the research is based on a one-group pretest-posttest, experimental design, which is one of the quantitative research methods. In order to determine the readiness level of the students before the experimental process, the "Singing Skills Evaluation Form" was applied as a pretest and the levels of the students were determined by being evaluated by the field experts. Students were given training with Virtual and Acoustic Instrument Accompaniment (VAIA) Song Teaching Practices within the program, which was prepared as one lesson per week for 10 weeks. After the application, the "Singing Skills Evaluation Form" was re-applied to the students as a posttest, and the levels students were determined by being evaluated by the field experts. The Wilcoxon Signed Rank Test was used to determine the differences between pretest-posttest scores to test whether. As a result of the research, singing skills pretest scores were at a low level, when the posttest scores are made after the VAIA Singing Teaching Practices were examined, their singing skills increased significantly compared to the pretest scores.

Keywords: Music, music education, virtual and acoustic instruments, song accompaniments, song teaching.

Karaönçel, F. ve Çiftci, E. (2022). Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının şarkı söyleme becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 272-286. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1007964>.

Giriş

Eğitim içerisinde akıllı tahtaların aktif olarak kullanıldığı derslerden biri de müzik dersleridir. Müzik derslerinde kullanılabilecek birçok çalgı ve araç-gereç de akıllı tahtalarla birlikte kullanılabilir hale gelmiştir. Akıllı tahtaların üzerindeki ses sistemi, usb disklerden veri okuyabilmesi, internet bağlantısının bulunması ve en önemlisi farklı türlerdeki yazılımların yüklenebilmesi okullarda müzik atölyesi bulunmasa da müzik derslerinin verimli bir şekilde işlenebilmesini sağlamıştır. Şarkı öğretiminde sanal ve akustik çalgılar kullanılarak üretilen eşlikler, akıllı tahtalar vasıtası ile ses veya video dosyası olarak kullanılmaya başlanmıştır. Dijital olarak kullanılan şarkı eşlikleri öğretmenlerin yükünü azaltmış ve derslerini daha aktif işlemelerini sağlamıştır. Akıllı tahtalar aracılığı ile zamanın daha verimli kullanılmasına etki eden dijital şarkı eşlikleri öğrenme sürecinin hızlanmasında önemli bir konuma sahiptir. Sancak (2017) derslerde akıllı tahta kullanımının, derslerin daha verimli işlenmesine katkı sağladığını ve ders ortamını etkileşimli bir hale getirdiğini belirtmektedir. Karaönçel (2019) teknolojik gelişmelerin eğitim alanına uyarlanmasının önemli olduğunu, eğitim alanının gelişimi üzerinde yapılacak olan yeniliklerin öğrenmeyi etkilediğini, teknolojinin eğitimde kullanılmasının öğrenmeyi hızlandırdığını, ders verimini artırdığını ve zamanın etkili

kullanımı açısından önemli olduğunu belirtmektedir. Gelişen teknoloji sayesinde müzik yazılımları akıllı tahtalarda kullanılmaya başlanmış ve bu yazılımların müzik derslerinde veya farklı alanlarda kullanılmak üzere şarkı altyapılarının hazırlanmasında oldukça faydalı olduğu görülmüştür. Karaönçel (2016) MIDI özelliğine sahip olan müzik yazılımlarını kullanarak akıllı tahta aracılığı ile ders işlemenin derslere olan ilgiyi artırdığını ve konuların hızlı bir şekilde öğrenildiğini belirtmektedir. Müzik yazılımlarının; müzik teknolojisi alanı ile ilgili teknik özellikleri içerisinde barındırması, maddi olarak imkânları zorlaması ve bazı durumlarda bu yazılımlara ek donanım ihtiyaçlarının gerekli olmasından dolayı sınıflarda akıllı tahta olsa bile kullanımı kısıtlanmakta ve müzik derslerinde etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. Bu anlamda müzik dersliklerinde çalgıların bulunmaması, akıllı tahta olsa da akıllı tahtalarda kullanılabilecek olan müzik yazılımlarının bulunmaması veya kullanılabilecek donanımların olmaması, öğretilecek olan şarkıların hazır eşliklerinin olmaması veya var olan eşliklerin öğrencilerin ses aralıklarına uymaması gibi problemlerin şarkı öğretimini zorlaştırdığı görülmektedir.

Sanal ve akustik çalgılar kullanılarak oluşturulan şarkı eşliklerinin şarkı öğretiminin alt basamaklarından olan ton, ritmik yapı, tempo, şarkıları farklı tonlardan seslendirebilme,

okul şarkılarını tonal, geleneksel şarkı ve türkülerimizi makamsal özelliklerine uygun söyleyebilme, şarkıyı dinamiklerine uygun söyleyebilme, şarkıyı artikülasyonlarına uygun söyleyebilme, şarkılara ilişkin bilgileri öğrenebilme, şarkıları akıcı bir şekilde duraksamadan okuyabilme ve şarkıyı istekli olarak okuyabilme becerilerinin gelişimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Şarkı Söyleme Eğitimi

Şarkı öğretimi, genel müzik eğitimi içerisinde yer alan, planlı ve programlı bir şekilde yapılan öğretim sürecidir. Uçan vd. (2001) tarafından genel müzik eğitimindeki şarkı öğretimi yönteminin, şarkı söyleme metodu ile yapılan müzik öğretimi olduğu, bilinen en eski ve en yeni yöntem olduğu, sınıfta toplu veya küme şeklinde uygulanabileceği gibi gerekli olduğu durumlarda bireysel öğretim tekniklerinin de kullanıldığı bir yöntem olduğu belirtilmektedir.

Müzik dersleri içerisinde şarkı öğretimi; kulaktan şarkı öğretimi ve nota ile şarkı öğretimi şeklinde uygulanmaktadır. Kulaktan şarkı öğretimi, herhangi bir müzik eserinin (şarkı, türkü vb.) notaları kullanılmadan, söz ve ezgilerinin kullanılarak öğretilmesidir (Türkmen, 2017). Kulaktan şarkı öğretimi yöntemi kullanılarak öğretilecek olan şarkıların ezgi ve söz açısından kolay bir yapıya sahip olması gereklidir (Yıldız, 2002). Kulaktan şarkı öğretimi yöntemi kullanıldığında söz ve ezgi kullanımına ek olarak anlatım, taklit, rol oynama, drama vb. teknikler de kullanılabilir (Türkmen, 2017). Nota ile şarkı öğretim yönteminde ise şarkı öğretimi yapılacak olan grubun nota bilgisine sahip olması ve bilinen eserler üzerinden şarkı öğretimine başlanması önemlidir. Nota ile şarkı öğretim yönteminde en önemli unsur öğretimi yapılacak olan şarkıya ait ezginin daha önceden bilinen eserlerden olmasıdır (Yıldız, 2002). Nota ile şarkı öğretimi yöntemi uygulanacak olan öğrenci grubu nota bilgisine sahip değilse, bu gruba belirli bir plan ve program dahilinde nota eğitimi verilmesi gereklidir. Nota ile şarkı öğretimi başlangıcında öğrencilerin önceden öğrendiği şarkılar kullanılarak anadil öğretim yöntemlerinden faydalanmak gereklidir (Yıldız, 2002). Nota ile şarkı öğretimi yönteminde farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Bu yöntemde öğrencilere şarkı notalarının yazılı halde verilmesi, yazılı olan şarkı notalarının bazıları boş bırakarak eksiklerinin tamamlanması gibi çalışmalar yapılabilir. Bu yöntemin çok küçük yaşlardaki öğrencilerde kullanımı uygun değildir (Türkmen, 2017, s.112).

Koro Eğitimi

Koro eğitimi; belirli bir düzeyde ses eğitimi bilgisine sahip, kulaktan şarkı öğretimi yöntemi veya nota ile şarkı öğretimi eğitimi alan kişilerin bir araya gelerek tek sesli veya çok sesli şarkı söyleyebildikleri bir eğitim şeklidir. Şarkı söyleme veya ses eğitiminin ardından gelen koro eğitimi, farklı ses karakterlerindeki kişilerin bir araya gelmesi ile şarkı eğitiminde öğrenilen tekniklerin, doğru ve etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirmektedir.

Koro eğitimi; “korolara yapılandırma biçimi, düzeyi ve amaçlarına uygun olarak verilen ses eğitimleridir” şeklinde tanımlanmaktadır (Töreyn, 2008, s.160). Bir başka tanımda ise koro eğitimi; “sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme-

yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Çevik, 1997, s.47). Koro eğitimindeki en önemli nokta ses eğitiminde öğrenilen tekniklerin toplu seslendirmelerde doğru bir şekilde kullanılmasından geçmektedir.

Toplu ses eğitiminin başlıca amacı, “bu eğitimin temel öğelerinden olan, nefes, dil-konuşma ve vücut rahatlığı-yumuşaklığının tüm yönleri ile ele alınarak, eğitilen toplulukta tınlayan ve kaynaşan bir bütün sesin elde edilmesidir” şeklinde belirtilmiştir (Egüz, 1999, s.69).

Şarkı Öğretiminde Çalgı Eşliği

Çalgı eşlikleri, icracıların vokal veya çalgı performansları açısından oldukça önemlidir. İcra sırasındaki entonasyon, ritmik düzen, metronom vb. müzikal dinamiklerin en iyi şekilde ilerleyebilmesi için çalgı eşlikleri destek görevini üstlenmektedir. Bilgin (1998, s.16) eşliği “Bir eserde esas sesi destekleyen parti ya da partiler” şeklinde, Say (2005, s.186) ise “Bir eserde esas sesi destekleyen parti ya da partiler, ses müziği veya çalgı müziğinde bir eserin armonik niteliğini ortaya çıkaran, ona içerik ve derinlik kazandıran müzikal birliktelik” şeklinde tanımlanmaktadır. “Bir ezginin belli çokseslilik kurallarına ve anlayışına uygun olarak çok seslendirilmesine eşikleme denilmektedir” (Kalkanoglu, 2007, s.12).

Eşlik çalgıları incelendiğinde piyano ve gitarın ilk sırada yer aldığı görülmektedir. “Piyanonun 7,5 oktavlık ses genişliğine karşın, klasik gitarın 3,5 oktavlık ses genişliği bulunmaktadır. Bu sebeple klasik gitar yerine piyanonun kullanılması, istenilen frekanstaki seslerin rahatlıkla üretilmesi açısından büyük avantajlar sağlamaktadır” (Özelma, Çiftci, 2016, s.429). Piyano ve gitarın vokal icraları sırasında eşlik çalgısı olarak kullanımı ortaöğretim kademesindeki müzik derslerinde şarkı öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çalgı eşlikleri, şarkı öğretiminin alt basamaklarından olan; ton, ritmik yapı, tempo, şarkıları farklı tonlardan seslendirebilme, okul şarkılarını tonal, geleneksel şarkı ve türkülerimizi makamsal özelliklerine uygun söyleyebilme, şarkıyı dinamiklerine uygun söyleyebilme, şarkıyı artikülasyonlarına uygun söyleyebilme, şarkıları akıcı bir şekilde duraksamadan okuyabilme ve şarkıyı istekli olarak okuyabilme becerilerinin gelişimi açısından öğrencilere fayda sağlamakta ve müzikal gelişimlerini desteklemektedir. Çalgı eşliğinden bahsedildiğinde ilk olarak “Korrepitasyon” aklı gelmektedir. “Korrepitasyon sanatı; birlikte tekrarlar ve çalıştırma, solo sanatçıların partilerini piyano eşliği ile öğretme, bir soliste eşlik etme eylemleriyle ilgili yöntem ve becerileri içine alan bir sanat dalı olarak tanımlanabilir” (Özelma, Çiftci, 2016, s.428).

Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları

Çalgı, müzikal sesler elde edebilmek amacıyla üretilen, faklı şekil, tını ve kullanım özellikleri bulunan aletlerdir (Say, 2005). Batıda “Instrument” adı ile geçen çalgı ismi dilimizde “Enstrüman” ya da “Saz” şeklinde kullanılmaktadır. Farklı özelliklerdeki çalgılar ise kendi içerisinde gruplandırılmıştır (Ahşap Üfleme, Vurmalı, Bakır Üfleme vb.). Orkestra açısından çalgıların gruplandırılmasının faydalı olduğu düşünülebilir ancak “çalgı” terimi, dünyadaki gelmiş geçmiş

bütün çalgıları kapsadığı için, sınırlı ve belirli çalgılara göre yapılan bu sınıflandırma dünya üzerindeki tüm çalgıları kapsamadığından dolayı yeterli değildir (Say, 2005). Say, (2005, s.122) çalgıların sınıflandırılmasını “Genel ve kökten sınıflandırma, çalgılar dünyasını derinlemesine araştıran ve belli yargılara ulaşan çalgıbilimin (organoloji) çalışma alanıdır” şeklinde belirtmiştir.

Herhangi bir sesi kaynağından çıktığı andan itibaren bir şekilde duyabilme yeteneği/özelliği bulunan nesnelere ulaşması sırasındaki aşamaları ve duymanın gerçekleşme sürecini inceleyen “Akustik” bilimi, fizik alanının bir dalı olarak karşımıza çıkmaktadır. “Genel akustik, sesin oluşumu, ses kaynakları, kulağın yapısı, işitme sisteminin özellikleri, kırılma, gürültü ve müzikal sesler gibi temel olguları ele alır” (Say, 2005, s.21). Genel akustik kendi içerisinde müzik akustiği, bina akustiği, elektro akustik, psikoakustik ve çevre akustiği gibi farklı alanları kapsamaktadır.

Teknolojik yenilikler müzik alanına yansiyarak “Akustik Çalgı” olarak bilinen birçok çalgının da dijital ortamlara aktarılmasını sağlamıştır. Akustik çalgılar, kendisine ait özel bir tınıya sahip olan, kültürel farklılıklara göre değişiklik gösteren, ahşap, bakır, hayvan derisi vb. malzemeler kullanılarak üretilen, elde edilen sesi kendi yapısal rezonansı ve teknik aerodinamiği ile tınlatan müzik aletleridir (Çiftci, 2019). Müzik teknolojisindeki gelişmeler sayesinde, birçok akustik çalgıdan veya farklı nesnelere elde edilen sesler kullanılarak ses kütüphaneleri oluşturulmuştur. Oluşturulan ses kütüphaneleri “Sanal Çalgılar (virtual instruments)” olarak adlandırılmaktadır. “Ses sentezleyicilerin, davul modüllerinin, örnekleyicilerin (samplers) ve çeşitli hayali enstrümanların bilgisayar aracılığı ile modellenmesini sağlayan yazılımlara “sanal çalgı” adı verilmektedir. Bu terim Steinberg firması tarafından geliştirilmiş VST (Virtual Studio Technology – Sanal Stüdyo Teknolojisi) ile birlikte ortaya çıkmıştır (Millward, 2002, s.vi).

Akustik çalgıların birçoğu dijital ses kütüphanelerine dönüştürülmüş ve müzik yazılımları aracılığı ile kullanılabilir hale getirilmiştir. Sanal çalgılar tek başlarına veya müzik yazılımı aracılığı ile de kullanılabilirlerdir. Bu çalgıların kullanımı için MIDI arabirimine ihtiyaç duyulmaktadır. “Bir sanal çalgının “standalone” olarak kullanılabilmesi için işletim sistemi tarafından doğrudan çalıştırılabilen (executable) bir dosya biçiminde derlenmiş olması gerekmektedir. Yazılım, kullanılan işletim sisteminin ses sunucusu aracılığı ile ya da ses donanımına doğrudan erişerek çalışabilir” (Eden, 2011, s.10). Sanal çalgıların kullanılabilmesi için herhangi bir sinyalin kullanılacak olan sanal çalgıyı harekete geçirmesi gerekmektedir. “Sanal çalgılar da tıpkı donanım (hardware) ses sentezleyicileri gibi bir veri girişi ara yüzüne ihtiyaç duyarlar. Bu amaçla geliştirilmiş olan protokole MIDI (Musical Instrument Digital Interface – Müzik Aletleri Sayısal Arayüzü) adı verilir. Sadece MIDI mesajlarını kaydederek gerektiğinde geri gönderebilen yazılımlara sequencer yazılımları adı verilmektedir” (Rumsey 1994; Akt. Eden 2011, s.11). “Sequencer özelliği yanı sıra sayısal ses kaydı da yapabilen yazılımlar ise DAW (Digital Audio Workstation – Sayısal Ses Çalışma İstasyonu) olarak adlandırılırlar. Bu yazılımlar aynı işi yerine getiren donanımların bilgisayar üzerinde çalışan benzerleri olarak da düşünülebilir” (Eden, 2011, s.11). Günümüzde sanal çalgılardaki ses kalitesinin

yüksek düzeyde olması ve akustik çalgılarla birlikte kullanımı yüksek prodüksiyonlarının hızlanmasını sağlamaktadır.

“Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları” stüdyo ortamında gerekli olan donanım ve yazılımlar aracılığı ile “Sanal” ve “Akustik” çalgıların birlikte kullanılması sonucu oluşturulan bir uygulamadır. Bu uygulama içerisinde farklı türden (Okul Şarkısı, TSM, THM ve Popüler Müzik) 12 şarkı yer almaktadır. Seçilmiş olan şarkılar Sibelius nota yazım programında düzenlenerek MIDI (Musical Instrument Digital Interface) formatında ProTools yazılımı içerisine “Import” edilmiştir. Import edilen şarkılara ait MIDI dosyaları sanal çalgı kütüphanelerinde yer alan çalgılar ile seslendirilmiş ve harici olarak mikrofon vasıtası ile akustik çalgı kayıtları da alınarak farklı tonlarda eşlikleri oluşturulmuştur. Oluşturulan şarkıların müzikal eşliklerinin her birine, şarkının söz bölümünün solfeji, bir çalgı ile seslendirilmesi ve vokal kaydı eklenmiştir. Kayıt işlemi tamamlandıktan sonra ise oluşturulan müzikal eşlikler mix ve mastering aşamalarından geçirilerek deneyde kullanılacak olan video dosyalarına uyumlu “wav” uzantılı dosya şeklinde “Bounce to” edilmiştir. Ses kayıt adımları sonrasında oluşturulan müzikal eşlikleri görsel olarak desteklemek için “Adobe Premiere Pro” ve “Final Cut” yazılımları aracılığı ile şarkılara ait iki video dosyası oluşturulmuştur. Birinci videoda şarkıların notaları ve sözleri, ikinci videoda ise karaoke yöntemi kullanılarak şarkıların sadece sözlerine yer verilmiştir. Oluşturulmuş olan video dosyalarının tamamının başında ilgili şarkıya ait künye yer almaktadır (söz ve müziğin kime ait olduğu, makamı, yöresi vb.). Tamamlanmış olan video dosyaları, bounce to edilmiş olan wav dosyaları ile birleştirilerek senkronize bir şekilde çalışması sağlanmıştır. Tek parça haline getirilen SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyallerinde, müzikal eşlikler devam ederken şarkı sözleri ve notaları metronoma uygun bir şekilde akıllı tahta veya multimedya oynatıcı cihazlarda akıcı bir şekilde görüntülenebilir formatta biçimlendirilmiştir. Buradaki amaç, oluşturulan müzikal eşlikler üzerine okunacak olan şarkıların künyelerinin öğrenilmesi, melodilerindeki aralıkların öğrenilmesi, ritim kalıplarının öğrenilmesi, söz veya nota öğrenme hızının artması, melodilerinin metronoma uygun bir şekilde söylenmesi ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasını önlemektir.

Müzik derslerinde öğretilecek olan şarkı eşliklerini hazırlamak için kullanılan yazılımların birçoğunun ileri teknolojide olması, fiyatlarının oldukça yüksek olması, bu yazılımlar ile birlikte farklı donanımların da akıllı tahtalara entegre edilerek kullanılması ve en önemlisi de müzik öğretmenlerinin bu konudaki yeterliliği gibi unsurlar sınıflarda akıllı tahta bulunsa dahi bu yazılımlarının kullanımını kısıtlayarak müzik derslerinin verimli geçmesini etkilemektedir. Müzik dersliklerinde çalgıların bulunmaması, akıllı tahta olsa da akıllı tahtalarda kullanılabilecek olan müzik yazılımlarının bulunmaması veya kullanılabilecek donanımların olmaması, öğretilecek olan şarkıların hazır eşliklerinin olmaması veya var olan eşliklerin öğrencilerin ses aralıklarına uymaması gibi problemler şarkı öğretimini zorlaştırmaktadır. Çalışmada, sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının şarkı söyleme becerilerine etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır.

Müzik derslerinde şarkı öğretimi ile ilgili karşılaşılan problemlere çözüm odaklı olarak geliştirilen sanal ve akustik

çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının, şarkı söyleme becerilerini geliştirmede önem arz ettiği söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın ana problemi “Sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının şarkı söyleme becerilerine etkisi ne düzeydedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Alt problemleri ise;

1. Deney grubunun şarkı söyleme becerileri boyut puanlarının tanımlayıcı değerleri nasıldır?

2. Öğrencilerin şarkı söyleme becerisi alt boyutlarından olan;

- Şarkıyı tonuna uygun (sesleri doğru ve temiz olarak seslendirme) söyleyebilme,
- Şarkıyı ritmik yapısına uygun söyleyebilme,
- Şarkıyı temposuna uygun söyleyebilme,
- Şarkıyı farklı tonlardan seslendirebilme,
- Okul şarkılarını tonal, geleneksel şarkı ve türkülerimizi ise makamsal özelliklerine uygun söyleyebilme,
- Şarkıyı dinamiklerine uygun söyleyebilme,
- Öğretilen şarkıların sözlerini artikülasyonuna (telaffuz-boğumlama) uygun söyleyebilme,
- Öğretilen şarkılara ilişkin bilgileri (şarkı künyesi) öğrenebilme,
- Şarkıyı akıcı bir biçimde (duraksamadan) okuyabilme,
- Şarkıları istekli bir şekilde söyleyebilme becerilerine ilişkin öntest-sontest puanlarında anlamlı farklılık var mıdır? şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu öntest-sontest deneysel desene dayalıdır. Tek grup öntest-sontest deseni; deneklere herhangi bir işlem yapılmadan önce bağımlı değişkene ilişkin ölçümler için öntest ve deneysel işlem sonrasında ise aynı denekler üzerinde bağımlı değişkenin etkilerinin test edildiği sontest uygulanan bir desendir (Büyüköztürk vd., 2018).

Tablo 1. Tek Grup Öntest-Sontest Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂

Araştırmanın katılımcıları “Veli Onam Formu” aracılığı ile velisi izin veren öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin (N=14) hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için öntest olarak “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” uygulanmıştır (Bkz. Ek 1). Sonrasında ise uzman görüşleri alınarak oluşturulan öğretim programı dahilinde sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamaları ile eğitim verilmiştir. Bu eğitim sonrasında bağımlı değişkenin etkilerini kontrol edebilmek için sontest olarak “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya ili merkezi İnönü Üniversitesi kampüsü içerisinde yer alan Hayriye Başdemir Ortaokulunda 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılında öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri (N=14) oluşturmaktadır. Deneysel

uygulama İnönü Üniversitesi Hayriye Başdemir Ortaokulunun ders saati bitimindeki etüt saatlerinde yapılmıştır. Örneklemin kendisinden oluşan çalışma grubu, deney grubunu oluşturmuş ve tüm ölçümler bu gruba uygulanmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin, şarkı söyleme beceri düzeylerini belirlemek amacıyla öntest ve sontest aşamalarında “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanmış olan “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” verileri, "Bülbülüm Altın Kafeste" türküsü ve "Güzel Anadolu" şarkısına ait bilgilerin öğrencilere yöneltilmesi ve öğrenciler tarafından seslendirilmesi ile toplanmıştır.

Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi

MEB’in ortaokul 7. sınıf müzik ders kitabı içeriği göz önünde bulundurularak ders içeriği, amaç ve hedef davranışlar dikkate alınmış, çalışma grubunun şarkı söyleme düzeylerini belirlemeye yönelik “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere uygulanmış olan öntest-sontest, doğru bir ölçme gerçekleştirebilmek için aynı düzeyde fakat farklı sorular şeklinde özen göstererek hazırlanmıştır. İlgili veri toplama tekniği olan “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu”, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacı ile ilgili alanda dört uzman öğretim üyesinin görüşleri alınarak onaylanmıştır.

Deneysel İşlem

Deneysel işlemden önce ilk olarak tek grup öntest-sontest deseni oluşturacak olan örneklem grubunun belirlenebilmesi için MEB’in 21.01.2020 tarihinde yayınladığı “Araştırma Uygulama İzinleri” genelgesi doğrultusunda velilerden istenilen “Veli Onam Formu” okul idaresi vasıtası ile öğrenci velilerine gönderilmiştir. Sonrasında ise velilerden gelen formlar incelenmiş ve deney grubunu oluşturacak olan öğrenciler (N=14) veli izinleri doğrultusunda belirlenmiştir. Deney grubuna uygulanacak olan 10 haftalık program, MEB 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Ortaokul 7. Sınıf Müzik Dersi Müfredatı içerisindeki şarkılar (Okul Şarkısı, Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği ve Popüler Müzik), öntest-sontest soruları, Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve alan uzmanlarına sunulmuş “uygun” görüşü alınmıştır. Daha sonra İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulundan 24.01.2020 tarihinde 2020/3-2 no’lu karar sayısı ile etik kurul izni ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Son aşamada ise deneysel işlemden önce kullanılan “Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları” hazırlıkları tamamlanmıştır. "Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli (SAÇE) Şarkı Öğretimi Uygulamaları" stüdyo ortamında gerekli olan donanım ve yazılımlar aracılığı ile "Sanal" ve "Akustik" çalgıların birlikte kullanılması ile oluşturulan bir uygulamadır. Bu uygulama içerisinde farklı türden (Okul Şarkısı, TSM, THM ve Popüler Müzik) 12 şarkı yer

almaktadır. Seçilmiş olan şarkılara ait ses ve görüntü dosyaları farklı türdeki müzik ve video edit yazılımları kullanılarak oluşturulmuş, multimedya cihazlarda oynatılabilecek şekilde birleştirilmiştir. Tek parça haline getirilen SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyallerinde, müzikal eşlikler devam ederken şarkı sözleri ve notaları metronoma uygun bir şekilde akıllı tahta veya multimedya oynatıcı cihazlarda akıcı bir şekilde görüntülenebilir bir formata getirilerek deneysel işlemde kullanılmıştır.

Çalışmaya genel olarak bakıldığında, müzik derslerinde kullanılan SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları içerisinde yer alan şarkı melodileri, seslendirmede farklı çalgıların kullanılması, müzikal dinamikler, şarkıların farklı tonlarının olması, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, metronom (sabit tempo), şarkı melodilerinin ritmik yapısı, şarkı eşliklerinde kullanılan hazır ritimler (loops), şarkıların sabit tempoda devam ederek final bölümünde yavaşlatmak veya hızlandırmak için kullanılan metronom değişikliklerinin eşit kademelerde olması ve tonal-makamsal şarkılara yer verilmesinin şarkı söyleme becerilerini olumlu etkilediği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Deney grubunun şarkı söyleme becerisi değerlendirme formlarından elde edilen veriler öntest ve sontest olmak üzere SPSS 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Şarkı söyleme becerilerinden elde edilen verilerin değerleri her öğrenci için ayrı bir biçimde hesaplanmıştır. Şarkı söyleme becerilerinin değerlendirilmesi aşamasında dört puanlayıcıya ilişkin değerlerin ortalama değerleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler şarkı söyleme becerilerine ait 11 alt boyut açısından ele alınarak incelenmiş ve şarkı söyleme becerileri toplam başarı puanları ayrı ayrı tespit edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve analiz işlemleri yapılmadan önce puanlayıcılar arası güvenilirlik ve uyuma bakılmıştır. Yapılan işlem sonrasında sınıf içi korelasyon katsayısı “İki Yönlü Rastgele Etki Modeli (Two-Way Random)”, “Cronbach Alpha (α)” değerleri ve “Kendall’s W” uyum katsayıları incelenmiştir. Analiz sonuçlarında tespit edilen değerler 1’e yaklaştığında uyum düzeyleri yükselmektedir (Can, 2016). Öntest-Sontest puanları arasındaki farklılıkların tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deneklerin öntest ve sontest puanlarındaki farklılıkların tespit edilebilmesi için puanların normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılan ve ortalamalarının karşılaştırmalarının yapıldığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmaktadır (Can, 2016). Öntest ve sontest puanlarına ilişkin sonuçların görselleştirilmesi için

çizgi grafikleri kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında r değerleri, $z/\sqrt{(N \times 2)}$ formülü kullanılarak tespit edilmiştir. Tespit edilen r değerinin 1’e yaklaşması etkinin artışı veya yükselmesi şeklinde yorumlanmıştır. Tablo 2’de puanlayıcıların uyum düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 2. Puanlayıcıların şarkı söyleme puanlarının sınıf içi korelasyon ve Kendall’s W testi sonuçları

	Kendall’s W				
	r	α	n	W	Sd
Şarkı Öntest	,95**	,97**	4	,84	13
Şarkı Sontest	,74**	,96**	4	,81	13

Not. Sd = Serbestlik derecesi

Tablo 2’ye bakıldığında, her iki puan türüne ilişkin sınıf içi korelasyon katsayılarının anlamlı düzeyde yüksek oldukları belirlenmiştir [$r_{\text{ön}} = ,95$, $r_{\text{son}} = ,74$; $p < ,01$]. Bununla birlikte uygulama sonrası puanların, uygulama öncesi puanlara göre daha düşük korelasyona sahip oldukları saptanmıştır. Kendall’s W testi sonuçları incelendiğinde, dört puanlayıcı arasında yüksek düzeyde iç tutarlılık ve uyum olduğu görülmüştür [$W_{\text{ön}} = ,84$, $W_{\text{son}} = ,81$; $p < ,01$], [$\alpha_{\text{ön}} = ,97$, $\alpha_{\text{son}} = ,96$].

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, uzman görüşleri alınarak oluşturulan “Şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu” doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel sonuçları tablolar ve grafikler halinde açıklamaları ile birlikte sunulmuştur.

Deney Grubunun Şarkı Söyleme Becerisi Boyut Toplam Puanlarının Tanımlayıcı İstatistiklerine Yönelik Bulgular

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan şarkı söyleme becerilerine ilişkin değerlendirme formları toplam ve faktör puanlarının; aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en düşük puan değerleri tespit edilmiştir. Tablo 3 (Bülbülüm Altın Kafeste) ve Tablo 4’te (Güzel Anadolu), öntest-sontest şarkı söyleme becerileri toplam ve boyut puanlarının tanımlayıcı değerleri sunulmuştur.

Tablo 3’teki tanımlayıcı değerler incelendiğinde, deney grubunu oluşturan öğrencilerin “Bülbülüm Altın Kafeste” türküsü öntest puan ortalamalarına bakıldığında, alınan puanların düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Sontest puanlarında ise deney grubunun başarısının yükselerek ortalama bir seviyede konumlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Şarkı söyleme becerileri (bülbülüm altın kafeste) toplam ve boyut puanlarının tanımlayıcı değerleri

Puan Türü	N	ÖNTEST					SONTEST				
		En Düşük	En Yüksek	Alınabilecek En Yüksek Puan	\bar{x}	Ss	En Düşük	En Yüksek	Alınabilecek En Yüksek Puan	\bar{x}	Ss
Tonuna Uygun Söyleyebilme	14	4,00	15,00	20,00	6,79	3,96	10,00	20,00	20,00	13,64	3,56
Ritmik Yap. Uygun Söyleyebilme		1,00	4,00	5,00	1,92	1,02	1,75	5,00	5,00	3,18	1,21
Temposuna Uygun Söyleyebilme		1,00	4,00	5,00	1,94	,98	2,25	5,00	5,00	3,62	,98
Farklı Tonlardan Seslendirebilme		3,00	12,00	15,00	4,99	3,07	6,75	15,00	15,00	10,53	2,33
Ton/Makam Öz. Göre Söyleyebilme		2,00	7,00	10,00	2,79	1,67	4,25	9,50	10,00	6,70	1,71
Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme		2,00	7,00	10,00	2,71	1,44	4,50	9,50	10,00	6,32	1,61
Artikülasyona Uygun Seslendirme		2,00	8,50	10,00	3,58	2,02	3,50	9,50	10,00	6,75	2,19
Künye Bilgisi		1,00	1,25	5,00	1,01	,07	2,00	5,00	5,00	4,62	,82
Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme		3,00	12,75	15,00	6,00	3,21	6,75	15,00	15,00	12,00	2,53
İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme		1,00	4,00	5,00	2,10	,96	3,25	5,00	5,00	4,06	,66
Bülbülüm Altın Kafeste Toplam		20,00	72,00	100,00	33,83	16,43	53,50	97,50	100,00	71,42	15,62

Tablo 4. Şarkı söyleme becerileri (güzel anadolu) toplam ve boyut puanlarının tanımlayıcı değerleri

Puan Türü	N	En Düşük	En Yüksek	ÖNTEST			SONTEST					
				Alınabilecek En Yüksek Puan	\bar{x}	Ss	En Düşük	En Yüksek	Alınabilecek En Yüksek Puan	\bar{x}	Ss	
Tonuna Uygun Söyleyebilme		4,00	15,00	20,00	7,10	3,96	9,00	20,00	20,00	14,58	3,46	
Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme		1,00	4,75	5,00	2,36	1,13	2,75	5,00	5,00	4,10	,71	
Temposuna Uygun Söyleyebilme		1,00	4,25	5,00	2,38	1,12	3,25	5,00	5,00	4,21	,56	
Farklı Tonlardan Seslendirebilme		3,00	15,00	15,00	5,32	3,69	7,50	15,00	15,00	11,79	2,03	
Ton/Makam Özel. Göre Söyleyebilme	14	2,00	7,50	10,00	3,29	1,92	5,50	9,50	10,00	7,40	1,42	
Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme		2,00	8,00	10,00	3,08	1,75	5,50	9,50	10,00	7,21	1,41	
Artikülasyona Uygun Seslendirebilme		2,00	8,00	10,00	3,90	2,06	6,50	10,00	10,00	8,18	1,15	
Künye Bilgisi		1,00	2,75	5,00	1,14	,47	4,50	5,00	5,00	4,91	,19	
Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme		3,00	13,50	15,00	7,20	3,59	9,00	15,00	15,00	12,64	1,79	
İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme		1,00	4,75	5,00	2,44	1,09	3,00	4,75	5,00	4,23	,55	
Güzel Anadolu Toplam			20,00	83,50	100,00	38,20	19,30	63,50	98,25	100,00	79,25	11,59

Öntest puanlarına bakıldığında en başarılı olunan boyutların; “Tonuna Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 6,79$)”, “Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme ($\bar{x} = 6,00$)” ve “Farklı Tonlardan Seslendirebilme ($\bar{x} = 4,99$)”; en düşük başarının gösterildiği boyutların ise “Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 1,92$)”, “Temposuna Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 1,94$)” ve “Künye Bilgisi ($\bar{x} = 1,01$)” boyutları olduğu görülmektedir. Sontest puanları gözlemlendiğinde ise bütün puan türlerinde artış olduğu tespit edilmekle beraber yine aynı alanların yüksek değerler ile dağılımda yer aldıkları görülürken “Tonuna Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 13,64$)”, “Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme ($\bar{x} = 12,00$)” ve “Farklı Tonlardan Seslendirebilme ($\bar{x} = 10,53$)” boyutlarının en yüksek puan artışının olduğu şarkı söyleme becerisi boyutları olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4’teki tanımlayıcı değerler incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan bütün öğrencilerin “Güzel Anadolu” şarkısı öntest puan ortalamalarına bakıldığında alınan puanların düşük bir düzeyde olduğu görülmektedir. Sontest puanlarında ise çalışma grubunun başarısının yükselerek ortalama bir seviyede konumlandığı tespit edilmiştir. Öntest puanlarına bakıldığında en başarılı olunan boyutların; “Tonuna Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 7,10$)”, “Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme ($\bar{x} = 7,20$)” ve “Farklı Tonlardan Seslendirebilme ($\bar{x} = 5,32$)”; en düşük başarının gösterildiği boyutların ise “Temposuna Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 2,38$)”, “Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 2,36$)” ve “Künye Bilgisi ($\bar{x} = 1,14$)” boyutları olduğu görülmektedir. Sontest puanları gözlemlendiğinde ise bütün puan türlerinde artış olduğu tespit edilmekle beraber yine aynı alanların yüksek değerler ile dağılımda yer aldıkları görülürken “Tonuna Uygun Söyleyebilme ($\bar{x} = 14,58$)”, “Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme ($\bar{x} = 12,64$)” ve “Farklı Tonlardan Seslendirebilme ($\bar{x} = 11,79$)” boyutlarının en yüksek puan artışının olduğu şarkı söyleme becerisi boyutları olduğu belirlenmiştir.

Deney Grubunun Şarkı Söyleme Becerisi Öntest-Sontest Puanlarına Yönelik Bulgular

Bu alt başlıkta, yapılan analizler neticesinde şarkı söyleme becerilerine ilişkin bulgular verilmiştir. Bu amaçla, 8 haftalık sanal ve akustik çalgı eşlikli şarkı öğretimi uygulamalarının öncesinde (1. Hafta) ve uygulamanın sonrasında (10. Hafta) yapılan ölçümlere ilişkin öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkların anlamlılık ve etki büyüklüğü durumları

incelenmiştir. Şarkı söyleme becerisi boyutu; şarkıyı tonuna uygun söyleyebilme, şarkıyı ritmik yapısına uygun söyleyebilme, şarkıyı temposuna uygun söyleyebilme, şarkıyı farklı tonlardan seslendirebilme, okul şarkılarını tonal, geleneksel şarkı ve türkülerimizi makamsal özelliklerine uygun söyleyebilme, şarkıyı dinamiklerine uygun söyleyebilme, şarkı sözlerini artikülasyonlarına (telaffuz ve boğumlama) uygun söyleyebilme, öğretilen şarkılara ilişkin bilgileri (şarkı künyesi) öğrenebilme, şarkıyı akıcı bir biçimde (duraksamadan) okuyabilme ve şarkıyı istekli bir şekilde söyleyebilme alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkları tespit edebilmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise r değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin seslendirdiği "Bülbülüm Altın Kafeste" isimli türkünün öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5’te görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin "Bülbülüm Altın Kafeste" türküsüne ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde “Tonuna Uygun Söyleyebilme”, “Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme”, “Temposuna Uygun Söyleyebilme”, “Farklı Tonlardan Seslendirebilme”, “Ton/Makam Özelliklerine Göre Söyleyebilme”, “Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme”, “Artikülasyona Uygun Seslendirebilme”, “Künye Bilgisi”, “Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme”, “İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme” ve “Bülbülüm Altın Kafeste Toplam” boyutlarında pozitif sıralar lehine anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir [$p < .01$]. Etki büyüklüğü düzeylerine bakıldığında ise anlamlılık gösteren tüm boyut değerlerinin yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir [$r > .50$]. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan şarkılara ait düzenlemelerin akılda kalıcı, eğlenceli ve öğretici olarak sade bir şekilde düzenlenmiş olması, görsel-işitsel öğelerin bir arada kullanılmasından dolayı öğrenci dikkatini üzerine toplayabilmesi, şarkıların karaoke tekniği ile öğretilmesi, şarkıların vokal ile örneklendirilmesi, şarkıları sürekli tekrar edebilme, şarkılara ilişkin bilgiler (şarkı künyesi), şarkıların metronomu, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, fx seslerin kullanılması, şarkıların farklı tonlarının olması, tonal ve makamsal şarkılara yer verilmesi, mix ve mastering gibi öğelerden dolayı “Şarkı Söyleme Becerileri (Bülbülüm Altın Kafeste)” başarısının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Tablo 5. Bülbülüm altın kafeste türküsünün öntest-sontest puanlarına ait sonuçlar

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{x}_{\text{ön}}$	\bar{x}_{son}	z	p	r
Tonuna Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	6,79	13,64	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	1	1,00	1,00	1,92	3,18	-3,24	,00**	-,61
	Pozitif S.	13	8,00	104,00					
	Eşit	0							
Temposuna Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	1,94	3,62	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Farklı Tonlarda Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	4,99	10,53	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Ton/Makam Özelliklerine Göre Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,79	6,70	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,71	6,32	-3,31	,00**	-,63
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Artikülasyona Uygun Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	3,58	6,75	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Künye Bilgisi	Negatif S.	0	,00	,00	1,01	4,62	-3,38	,00**	-,64
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	6,00	12,00	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,10	4,06	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Bülbülüm Altın Kafeste Toplam	Negatif S.	0	,00	,00	33,84	71,43	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							

Not. ** = p < ,01

Tablo 5'te görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin "Bülbülüm Altın Kafeste" türküsüne ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde; "Tonuna Uygun Söyleyebilme", "Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme", "Temposuna Uygun Söyleyebilme", "Farklı Tonlardan Seslendirebilme", "Ton/Makam Özelliklerine Göre Söyleyebilme", "Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme", "Artikülasyona Uygun Seslendirebilme", "Künye Bilgisi", "Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme", "İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme" ve "Bülbülüm Altın Kafeste Toplam" boyutlarında pozitif sıralar lehine anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir [p < ,01]. Etki büyüklüğü düzeylerine bakıldığında ise anlamlılık gösteren tüm boyut değerlerinin yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir [r > ,50]. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan şarkılara ait düzenlemelerin akılda kalıcı, eğlenceli ve öğretici olarak sade bir şekilde düzenlenmiş olması, görsel-işitsel öğelerin bir arada kullanılmasından dolayı öğrenci dikkatini üzerine toplayabilmesi, şarkıların karaoke tekniği ile öğretilmesi, şarkıların vokal ile örneklendirilmesi, şarkıları sürekli tekrar edebilme, şarkılara ilişkin bilgiler (şarkı künyesi), şarkıların metronomu, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, fx seslerin kullanılması, şarkıların farklı tonlarının olması, tonal ve makamsal şarkılara yer verilmesi, mix ve mastering gibi öğelerden dolayı "Şarkı Söyleme Becerileri (Bülbülüm Altın Kafeste)" başarısının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Öğrencilerin seslendirdiği; "Güzel Anadolu" isimli şarkının öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin "Güzel Anadolu" şarkısına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları incelendiğinde "Tonuna Uygun Söyleyebilme", "Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme", "Temposuna Uygun Söyleyebilme", "Farklı Tonlardan Seslendirebilme", "Ton/Makam Özelliklerine Göre Söyleyebilme", "Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme", "Artikülasyona Uygun Seslendirebilme", "Künye Bilgisi", "Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme", "İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme" ve "Güzel Anadolu Toplam" boyutlarında anlamlı düzeyde ve pozitif sıralar lehine anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir [p < ,01]. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise anlamlılık gösteren bütün alt boyut değerlerinin yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir [r > ,50]. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan şarkılara ait düzenlemelerin akılda kalıcı, eğlenceli ve öğretici olarak sade bir şekilde düzenlenmiş olması, görsel-işitsel öğelerin bir arada kullanılmasından dolayı öğrenci dikkatini üzerine toplayabilmesi, şarkıların karaoke tekniği ile öğretilmesi, şarkıların vokal ile örneklendirilmesi, şarkıları sürekli tekrar edebilme, şarkılara ilişkin bilgiler (şarkı künyesi), şarkıların metronomu, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, fx seslerin kullanılması, şarkıların farklı tonlarının olması, tonal ve makamsal şarkılara yer verilmesi, mix ve mastering gibi öğelerden dolayı "Şarkı Söyleme Becerileri (Güzel Anadolu)" başarısının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Öğrencilerin; şarkı söyleme becerisi alt boyutlarına göre öntest-sontest alt boyut toplam puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6. Güzel anadolu şarkısının öntest-sontest puanlarına ait sonuçlar

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{x}_{ön}$	\bar{x}_{son}	z	p	r
Tonuna Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	7,10	14,58	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,36	4,10	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Temposuna Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,38	4,21	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Farklı Tonlardan Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	5,32	10,53	-3,20	,00**	-,60
	Pozitif S.	13	7,00	91,00					
	Eşit	1							
Ton/Makam Özelliklerine Göre Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	3,28	7,39	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	3,08	7,21	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Artikülasyona Uygun Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	3,90	8,17	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Künye Bilgisi	Negatif S.	0	,00	,00	1,14	4,91	-3,43	,00**	-,65
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	7,19	12,64	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,44	4,23	-3,20	,00**	-,60
	Pozitif S.	13	7,00	91,00					
	Eşit	1							
Güzel Anadolu Toplam	Negatif S.	0	,00	,00	38,20	79,25	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							

Not. ** = p < ,01

Tablo 7. Deney grubunun şarkı söyleme becerisi alt boyutlarına göre öntest-sontest alt boyut toplam puanlarına ait sonuçlar

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{x}_{ön}$	\bar{x}_{son}	z	p	r
Tonuna Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	6,95	14,11	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Ritmik Yapısına Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,15	3,64	-3,31	,00**	-,63
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Temposuna Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,17	3,92	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Farklı Tonlardan Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	5,16	11,17	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Ton/Makam Özelliklerine Göre Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	3,04	7,04	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Dinamiklerine Uygun Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,89	6,77	-3,31	,00**	-,63
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Artikülasyona Uygun Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	3,73	7,46	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Künye Bilgisi	Negatif S.	0	,00	,00	1,08	4,77	-3,34	,00**	-,63
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
Akıcı (Duraksamadan) Seslendirebilme	Negatif S.	0	,00	,00	6,60	12,32	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							
İstekli Bir Şekilde Söyleyebilme	Negatif S.	0	,00	,00	2,28	4,14	-3,30	,00**	-,62
	Pozitif S.	14	7,50	105,00					
	Eşit	0							

Not. ** = p < ,01

Tablo 8. Deney grubunun şarkı söyleme becerileri toplam öntest-sontest puanlarına ait sonuçlar

Puan Türü	Sontest-Öntest	N	S. O.	S. T.	$\bar{x}_{\text{ön}}$	\bar{x}_{son}	z	p	r
Bülbülüm Altın Kafeste Toplam	Negatif S.	0	,00	,00					
	Pozitif S.	14	7,50	105,00	33,84	71,43	-3,30	,00**	-,62
	Eşit	0							
Güzel Anadolu Toplam	Negatif S.	0	,00	,00					
	Pozitif S.	14	7,50	105,00	38,20	79,25	-3,30	,00**	-,62
	Eşit	0							
Şarkı Söyleme Becerileri Toplam	Negatif S.	0	,00	,00					
	Pozitif S.	14	7,50	105,00	36,02	75,34	-3,30	,00**	-,62
	Eşit	0							

Not. ** = $p < ,01$

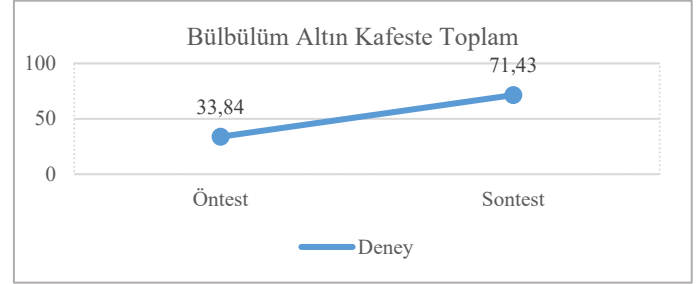
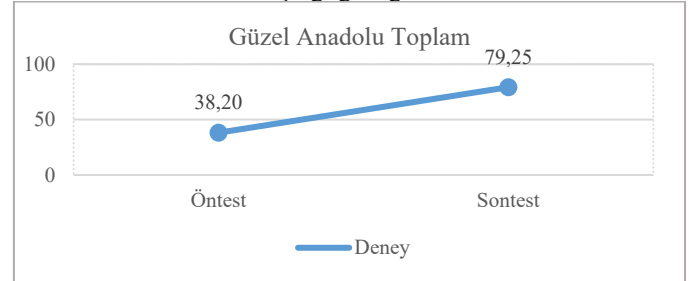
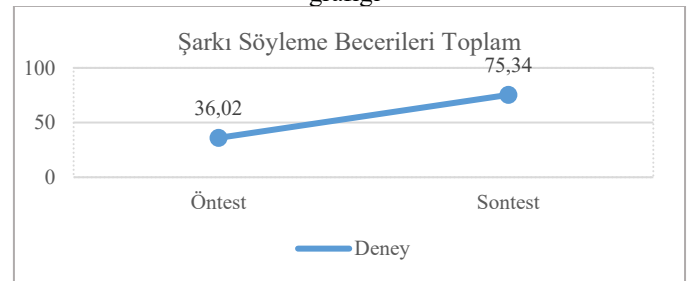
Tablo 7’de görüldüğü üzere deney grubundaki öğrencilerin (Bülbülüm Altın Kafeste türküsü ve Güzel Anadolu şarkısı) şarkı söyleme becerisi alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest puanlarının ortalamalarına ait veriler incelendiğinde, şarkı söyleme becerisi alt boyutlarının tamamında anlamlı düzeyde pozitif sıralar lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir [$p < ,01$]. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise anlamlılık gösteren tüm alt boyut değerlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür [$r > ,50$]. Buradan hareketle SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının içerisinde barındırdığı; sabit tempo, armoni, çeşitli çalgı sesleri, müzikal dinamikler, kullanılan şarkıların farklı tonlara sahip olması, kullanılan şarkılara ilişkin bilgilere yer verilmesi, şarkı öğretiminde karaoke tekniğinin kullanılması, öğrencilerin şarkıları daha hızlı öğrenebilmesi için örnek vokal ile seslendirilmesi, uygulamada kullanılan şarkıların seçiminde tonal ve makamsal şarkılara yer verilmesi, oluşturulan uygulama dosyalarının akıllı tahta, bilgisayar vb. multimedya oynatıcı cihazlarla kullanılabilir olması, görsel ve işitsel öğelerin bir arada kullanılmasının öğrenci dikkatini üzerine çekmesi, şarkı düzenlemelerinin; akılda kalıcı, eğlenceli ve sade bir şekilde düzenlenmiş olması gibi özelliklerinden dolayı “Şarkı Söyleme Becerileri” alt boyutları başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin, şarkı söyleme becerileri toplam öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8’deki Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarında görüldüğü üzere “Bülbülüm Altın Kafeste Toplam” ve “Güzel Anadolu Toplam” puanlarına bakıldığında farklı türlerdeki iki şarkı söyleme becerisinde deney grubu öğrencilerinin puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir [$z = -3,30$, $p < ,01$]. “Şarkı Söyleme Becerileri Toplam” puanına bakıldığında ise deney grubu öğrencilerinin Şarkı Söyleme Becerisi Toplam puanlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir [$z = -3,30$, $p < ,01$]. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde anlamlılık gösteren bütün boyut değerlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir [$r > ,50$]. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları materyalini oluşturan şarkılara ait düzenlemelerin akılda kalıcı, eğlenceli ve öğretici olarak sade bir şekilde düzenlenmiş olması, görsel-işitsel öğelerin bir arada kullanılmasından dolayı öğrenci dikkatini üzerine toplayabilmesi, şarkıların karaoke tekniği ile öğretilmesi, şarkıların vokal ile örneklenmesi, şarkıları sürekli tekrar edebilme, şarkılara ilişkin bilgiler (şarkı künyesi), şarkıların metronomu, şarkı eşliklerinin armonik yapısı, fx seslerin kullanılması, şarkıların farklı tonlarının olması, tonal ve

makamsal şarkılara yer verilmesi, mix ve mastering gibi öğelerden dolayı “Bülbülüm Altın Kafeste Toplam”, “Güzel Anadolu Toplam” ve “Şarkı Söyleme Becerileri Toplam” başarılarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3’te deney grubunun “Bülbülüm Altın Kafeste Toplam”, “Güzel Anadolu Toplam” ve “Şarkı Söyleme Becerileri Toplam” öntest-sontest puanlarının çizgi grafikleri sunulmuştur.

**Şekil 1.** Bülbülüm Altın Kafeste öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği**Şekil 2.** Güzel Anadolu öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği**Şekil 3.** Şarkı söyleme becerileri toplam öntest-sontest puanlarının çizgi grafiği

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Şarkı söyleme becerisi boyutu; şarkıyı tonuna uygun söyleyebilme, şarkıyı ritmik yapısına uygun söyleyebilme, şarkıyı temposuna uygun söyleyebilme, şarkıyı farklı

tonlardan seslendirebilme, okul şarkılarını tonal; geleneksel şarkı ve türkülerimizi makamsal özelliklerine uygun söyleyebilme, şarkıyı dinamiklerine uygun söyleyebilme, şarkı sözlerini artikülasyonlarına (telaffuz ve boğumlama) uygun söyleyebilme, öğretilen şarkılara ilişkin bilgileri (şarkı künyesi) öğrenebilme, şarkıyı akıcı bir biçimde (duraksamadan) okuyabilme ve şarkıyı istekli bir şekilde söyleyebilme ve ilgili şarkı toplam (Bülbülüm Altın Kafeste ve Güzel Anadolu) olmak üzere 11 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ait öntest-sontest puanları arasındaki farklılıkların tespiti için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Etki büyüklüklerinin tespitinde ise r değerleri incelenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin seslendirdiği “Bülbülüm Altın Kafeste” isimli türküye ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarında şarkı söyleme becerisi alt boyutlarının tamamında pozitif sıralar lehine anlamlı farklılıklara rastlanılmıştır. Etki büyüklüğü düzeylerine bakıldığında ise anlamlılık gösteren tüm boyut değerlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. “Bülbülüm Altın Kafeste Toplam” puanlarına ait çizgi grafiğine bakıldığında, öntestte 33,84 olan toplam puanın sontestte 71,43’e yükselerek deney grubu öğrencilerinin şarkı söyleme becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin seslendirdiği “Güzel Anadolu” isimli şarkıya ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçlarına bakıldığında şarkı söyleme becerisi alt boyutlarının tamamında pozitif sıralar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü düzeyleri incelendiğinde ise anlamlılık gösteren tüm boyut değerlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. “Güzel Anadolu Toplam” puanlarına ait çizgi grafiğine bakıldığında öntestte 38,20 olan toplam puanın sontestte 79,25’e yükselerek deney grubu öğrencilerinin şarkı söyleme becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin (Bülbülüm Altın Kafeste ve Güzel Anadolu) şarkı söyleme becerisi alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest puanlarının ortalamalarına ait veriler incelendiğinde, şarkı söyleme becerisi alt boyutlarının tamamında pozitif sıralar lehine anlamlı düzeyde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında, SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının anlamlılık gösteren şarkı söyleme becerisi alt boyutlarını yüksek düzeyde etkilediği görülmüştür.

Deney grubu öğrencilerinin seslendirdiği Bülbülüm Altın Kafeste türküsü ve Güzel Anadolu şarkısına ait öntest-sontest toplam puanlarına ait Wilcoxon İşaretli Sıralar testi analiz sonuçlarına bakıldığında, farklı türdeki iki farklı şarkı söyleme becerisi ve “Şarkı Söyleme Becerisi Toplam” puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde ise anlamlılık gösteren bütün boyut değerlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Şarkı Söyleme Becerileri Toplam” puanlarına ait çizgi grafiğine bakıldığında öntestte 36,02 olan toplam puanın sontestte 75,34’e yükselerek deney grubu öğrencilerinin şarkı söyleme becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamalarının şarkı söyleme becerilerinin tamamında anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın tarandığında teknoloji destekli şarkı öğretimi ile ilgili az sayıda araştırmanın olduğu görülmüştür. Teknoloji

destekli şarkı öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaya en yakın olan çalışmanın Ayhan (2012) tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Ayhan (2012) çalışmasında, şarkı öğretiminde imge kullanımının hedef kitlenin başarı düzeyini ne derece geliştireceğini araştırmıştır. Okul şarkılarına ait müziklerin geliştirilerek daha dikkat çekici hale getirilebilmesi için okul şarkılarına eşlikler oluşturmuştur. Şarkı eşliklerinin oluşturulmasında Finale ve Logic Pro yazılımları kullanılmıştır. Görsel ve işitsel imgelerin bir araya getirilmesi aşamasında ise Flash CS5 animasyon ve İMovie video edit programlarından yararlanmıştır. Çalışmasında öğrencilerin şarkı sözlerini hatırlama ve okul şarkılarını öğrenme davranışlarında farklılık meydana geldiği, deney ve kontrol gruplarındaki farklılaşmanın deney grubunun lehine olduğu, imgesel yöntemin kullanılması yoluyla şarkıların daha kısa sürede ve etkili bir şekilde öğretildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan hareketle SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları içerisinde yer alan şarkı düzenlemelerinin akılda kalıcı, eğlenceli ve öğretici olması, görsel ve işitsel öğelerin bir arada kullanılmasından dolayı öğrenci dikkatini üzerine toplayabilmesinin Ayhan (2012)’ın araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Şarkı öğretiminde teknoloji desteğinin olması ve müzik yazılımlarının aktif olarak kullanılması öğretim sürecini hızlandırmaktadır. Müzik öğretmenlerinin derslerinde öğretecekleri şarkıların eşliklerini bulmalarında zorlandıkları veya var olan şarkı eşliklerinin öğrencilerin ses aralıklarına uymaması en sık karşılaşılan sorunlar arasındadır. Kürün (2017) çalışmasında, müzik öğretmeni adaylarının dijital şarkı eşliklerini bulmakta zorlandıkları, sosyal medya veya farklı kaynaklarda bulunan dijital eşliklerdeki ses aralıklarının orta derecede yeterli olduğu, müzik yazılımlarının okul şarkılarını öğretmede etkili olduğu ve dijital eşlik materyallerinin okul şarkılarını öğretmede faydalı olacağı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışma sonuçlarından hareketle, Sanal ve Akustik Çalgı Eşlikli Şarkı Öğretimi Uygulamaları içerisinde yer alan şarkı eşliklerinin farklı tonlarının olması, tonal ve makamsal şarkılara yer verilmesi, karaoke tekniği vb. özelliklerinin bulunması Kürün’ün (2017) araştırma bulgularında belirttiği sorunları çözebileceği ve farklı müzik yazılımları kullanılarak oluşturulan SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının, aynı araştırmada belirtilen müzik yazılımlarının şarkı öğretiminde kullanımının faydalı olacağı bulgularını desteklemektedir. Müzik alanında aktif olarak kullanılan birçok müzik yazılımının, müzik eğitimi alanına uyarlanması sonucunda öğrenmeyi hızlandırıcı olumlu etkileri görülmektedir. Müzik teknolojisi alanında sanal çalgıların kontrolünü sağlayan MIDI teknolojisi müzik eğitiminde de kullanılabilir. Karaönçel (2019) çalışmasında, müzik derslerinde işlenen konuların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere destek olabilecek teknolojik gelişimleri tespit etmeyi, tespit edilen bu gelişimleri görsel materyaller ve yazılı anlatım ile desteklemeyi, eğitimin her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de gelişen teknolojiye yararlanarak eğitim kalitesinin artırılmasının gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca eğitim için geliştirilen tüm yeniliklerin öğrenme üzerinde etkisi olduğu, müzik eğitiminde gelişen teknolojiye faydalanmanın eğitimin kalitesini artırdığı, öğretilen konuların kalıcı olmasını sağlamak ve öğrencilerin derse aktif olarak katılımını desteklemenin başarı hızını artıracaklarını belirtmiştir. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları teknolojik yenilikler ışığında

müzik yazılımları, sanal çalgılar, video edit yazılımları ve bu yazılımlara ek olarak çalışabilen “plug-in”ler kullanılarak oluşturulmuştur. Buradan hareketle SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının, görsel-işitsel öğeleri içermesi ve şarkılar ile ilgili bilgileri içerisinde barındırması gibi özelliklerinden dolayı, Karaönçel’in (2019) araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Han (2016) çalışmasında, eğitimde kullanılan geleneksel metotların yerini yavaş yavaş teknoloji destekli metotlara bıraktığını, eğitimcilerin kendilerini teknolojik anlamda geliştirerek teknolojik yenilikleri eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanması gerektiğini ve MIDI uygulamalarının şarkı öğretiminde kullanılmasının müzik eğitimi daha çağdaş ve işlevsel hale getireceğini belirtilmiştir. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının, teknoloji destekli ve yenilikçi olması, karaoke, şarkıların farklı tonlarının olması, şarkıların künyeleri, vokal ile örneklendirme, görsel ve işitsel öğeler gibi farklı özellikleri içerisinde barındırması ve şarkı söyleme becerilerinin gelişimine etki etmesi gibi özelliklere sahip olması Han’ın (2016) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Yan ve Zhou (2017) çalışmalarında, müzik yazılımlarının öğrenmeye yardımcı olduğu, müzik yazılımlarının kullanılmasının müziğe olan ilgiyi artırdığı ve müzik yazılımlarının birçoğunun kullanım dilinin İngilizce olmasının müzik dersi haricinde öğrenci ve öğretmenlerin İngilizcelelerini geliştirmeye yardımcı olacağını belirtmişlerdir. SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarında; karaoke tekniğinin kullanılması, şarkıların eğlenceli ve öğretici bir şekilde düzenlenmiş olması, görsel ve işitsel öğelerin bir arada kullanılması ve dikkatleri üzerine toplayabilmesi gibi özelliklerinden dolayı deney grubunda yer alan öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle çalışmaya ait sonuçların, Yan ve Zhou’e (2017) ait araştırma bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Şarkı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde, okul kademelerindeki müzik derslerinde kulaktan ve nota ile şarkı öğretim yöntemlerinin en sık kullanılan şarkı öğretim yöntemleri olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Genel müzik eğitiminde yaygın olarak kullanılmakta olan kulaktan ve nota ile şarkı öğretim yöntemlerinin aşamaları dikkate alınarak geliştirilen SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamaları içerisinde, kulaktan ve nota ile şarkı öğretimine uygun olarak hazırlanmış ve müzik öğretmenine öğretim zamanı açısından birçok avantajlar sağlayacak özellikler yer almaktadır. Çalışmada kullanılan şarkı öğretim uygulaması olan SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarına benzer teknolojik uygulamaların müzik eğitimi açısından yararlı olacağı ve şarkı söyleme becerileri başta olmak üzere müzik eğitimi içerisinde yer alan birçok konuda fayda sağlayabileceği, ilgili alan yazın üzerinde yapılan incelemeler sonucunda şarkı öğretiminde teknoloji kullanımını ile öğrenci başarı düzeylerinde artışa neden olan araştırma sonuçlarının çalışma sonuçları ile doğrudan veya dolaylı olarak benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışma ile ilgili geliştirilmiş olan öneriler şunlardır:

- Ulusal veri tabanında müzik eğitiminde teknoloji kullanımının şarkı söyleme becerilerine etkisi ile ilgili deneysel çalışmaların sayısının artması,

- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının MEB ile ortak bir projede birleştirilerek öğrencilere müzik derslerinde şarkı öğretimi materyali olarak sunulması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi üzerine yapılmış olan bu çalışmanın bilgisayar yazılımcıları ile ortak bir proje kapsamında pratik ve kolay kullanım sağlayacak, görsel bir tasarım ile birleştirilerek, akıllı tahta, bilgisayar, tablet vb. platformlarda çalışabilecek bir uygulama haline getirilmesi,
- MEB 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Ortaokul 7. Sınıf Müzik Dersi Müfredatında yer alan şarkılar içerisinde uzman görüşleri doğrultusunda farklı türlerde (Okul şarkısı, THM, TSM ve Popüler müzik) seçilmiş şarkılar ile geliştirilmiş olan bu çalışmanın kapsamının genişletilerek tüm kademelerin müzik dersi müfredatındaki şarkıları içerecek şekilde yapılması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarının MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek yaygınlaştırılması,
- SAÇE Şarkı Öğretimi Uygulamalarını bilgisayar yazılımı şeklinde programlayarak müzik alanı ile ilgili nota öğretimi, bona ve solfej çalışmaları, aralık ve akor çalışmaları, tartım çalışmaları, melodi çalışmaları, özel yetenek sınavlarına hazırlık, makam öğretimi ve örnekleme, çalgı tanıtımı ve örnekleme, Türk ve Batı müziği tarihi sesli ve görsel anlatım vb. paketlerin plug-in olarak hazırlanması önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Birinci yazar girişi, yöntemi, bulguları, sonuç ve tartışmayı, araştırmanın sınırlılıklarını ve çıkarımlarını yazmıştır. İkinci yazar fikirleri ve görüşleri ile katkıda bulunmuş olup her bir bölümde önerilerini sunmuştur. Bu görüşler neticesinde birinci yazar, istenilen düzenlemeleri yaparak tekrar ikinci yazarın görüşüne sunmuştur. İkinci yazarın onayı alındıktan sonra bu çalışma dergiye gönderilmiştir. Çalışmaya her iki yazarın da katkıları olmuştur.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Yayın Etik Kurulundan 24.01.2020 tarihinde 2020/3-2 no'lu karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan ederiz.

Kaynakça

- Ayhan, A. (2012). *İmge Kullanımının Okul Şarkılarının Öğretimindeki Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bilgin, S. (1998). *İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Çıktışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano ile Eşliklenmesi*.

- (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 25. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çevik, S. (1997). *Koro Eğitimi ve Yönetim Teknikleri*. 1. Baskı, Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Çiftci, E. (2019). *Müzik Eğitimi Araştırmalarında Literatür ve Yöntemler Doktora Dersi Notları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Malatya.
- Eden, A. (2011). *Geleneksel Türk Müziği Çalgılarından Tanbur'un Sanal Çalgı Kitaplığının Oluşturulması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Egüz, S. (1999). *Toplu Ses Eğitimi I Temel Konular*. Ankara: Doğuş Matbaacılık.
- Han, Y. (2016). *İlköğretim Müzik Derslerindeki Okul Şarkılarının MIDI Programlamayla Bilişim Destekli Öğretilmesine İlişkin Yaklaşımlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kalkanoğlu, B. (2007). *Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi ve Beceri Düzeyine Göre Piyano ile Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaönçel, A. (2016). *MIDI Tabanlı Müzik Yazılımlarının Müzik Öğretiminde Kullanılabilirliği ve İhtiyaçları Karşılabilme Yeterliliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Karaönçel, F. (2019). *Müzik Eğitiminde Müzik Yazılımı Destekli Uygulamalar Üzerine Bir İnceleme. İdil Sanat ve Dil Dergisi* 56. Sayı, Cilt 8, s. 463-473. <https://doi.org/10.7816/idil-08-56-04>
- Kürün, A. R. (2017). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Güncel Müzik Yazılımlarını Okul Şarkılarına Destek Amaçlı Kullanmalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Mcguire, S. & Pritts, R. (2008). *Audio Sampling: A Practical Guide*. Focal Press.
- Millward, S. (2002). *User's Guide to Sound Synthesis with VST Instruments*. Ohio: Muska&Lipman Publishing.
- Özelma Y. & Çiftci, E. (2016). "Korrepetisyon Sanatına Genel Bakış". *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*. Cilt 6, s.428-436.
- Rumsey, F. (1994). *MIDI Systems and Control*. Focal Press.
- Sancak, E. (2017). *Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımı Üzerine Derleme Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Töreyn, A. M. (2008). *Ses Eğitimi (Temel Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)*. 1. Baskı, Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Türkmen, E. F. (2017). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uçan A., Yıldız G. & Bayraktar E. (2001). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 9 "İlköğretimde Müzik Öğretimi"*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Uçan A. (2018). *Müzik Eğitimi. Genişletilmiş IV. Basım*, Ankara: Evrensel Müzikvi Yayınları.
- Yan B. ve Zhau, Q. (2017). Music Learning Based on Computer Software. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, s.142-150. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i12.7961>
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde Müzik Öğretimi Birinci Kademe*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ek 1: şarkı Söyleme Becerisi Değerlendirme Formu

şARKI SOYLEME BECERİSİ DEğERLENDİRME FORMU										
AD-SOYAD:										
S.N.	ÖLÇÜT BECERİLER	KATSAYI	PUAN					TOPLAM	1. şARKI PUANI	2. şARKI PUANI
			1	2	3	4	5			
1	şarkıyı tonuna uygun söyleyebilme (Sesleri doğru ve temiz olarak seslendirme)	4						20		
2	şarkıyı ritmik yapısına uygun söyleyebilme	1						5		
3	şarkıyı temposuna uygun söyleyebilme	1						5		
4	şarkıyı farklı tonlardan seslendirebilme	3						15		
5	şarkıyı tonal, türküyü makamsal özelliklerine uygun söyleyebilme	2						10		
6	şarkıyı dinamiklerine uygun söyleyebilme	2						10		
7	şarkı sözlerini artiklasyona (Telaffuz-boğumlama) uygun söyleyebilme	2						10		
8	şarkıların künyesine ilişkin bilgi sahibi olabilme	1						5		
9	şarkıyı akıcı bir biçimde (Duraksamadan) okuyabilme	3						15		
10	şarkıyı istekli bir şekilde söyleyebilme	1						5		
TOPLAM								100		

Extended Summary

Introduction

With the developing technology, many music softwares has become available on smart boards. The sound system on the smart boards, the ability to read data from USB disks, the availability of the internet connection, and most importantly, the ability to download different types of software ensure that music lessons can be processed efficiently. In this context, determining the effect of virtual and acoustic instrument accompaniment (VAIA) song teaching practices on singing skills constitutes the main aim of the research.

Method

The method of the research is based on a one-group pretest-posttest, experimental design, which is one of the quantitative research methods. In the interest of determining the level of readiness of the students in the experimental group before the experimental process, the "Singing Skills Evaluation Form" was applied as a pretest to the 7th-grade students studying at Hayriye Başdemir Secondary School in the city center of Malatya in the 2019-2020 academic year and was given by the field experts and the levels of the experimental group students were determined. The students in the experimental group were given training with Virtual and Acoustic Instrument Accompaniment (VAIA) Song Teaching Practices within the scope of the program, which was prepared by taking expert opinions, for 10 weeks, one lesson per week. After the implementation of the 10-week program, the "Singing Skills Evaluation Form" was re-applied to the students in the experimental group as a posttest, and the levels of the experimental group students were regulated by being evaluated by the field experts. The Wilcoxon Signed Rank Test was used to detect the differences between the pre-test and post-test scores of the singing accomplishment sub-dimensions and totals, and the r-value was delved into determining the effect size values.

Findings, Discussion and Results

When the descriptive values of the singing skill, total, and dimension scores of the experimental group were examined, it was determined that the pretest mean score was at a low level while the posttest mean score was at an average level.

When the Wilcoxon Signed Rows Test results of the song "Bülbülüm Altın Kafeste" of the students in the experimental group were examined, it was determined that there were significant differences in favor of positive rows in all sub-dimensions of singing skills.

When the Wilcoxon Signed Rows Test results of the song "Güzel Anadolu" of the students in the experimental group were examined, it was concluded that there was a significant difference in favor of positive rows in all sub-dimensions of singing skills.

When the scores of "Bülbülüm Altın Kafeste Total" and "Güzel Anadolu Total" were examined, it was seen that there was a statistically significant difference in the scores of the experimental group students in two different types of singing skills.

When the "Total Singing Skills" score was measured, a significant difference was found in the total Singing Skills scores of the experimental group students. Considerable

differences were found in favor of positive rows in all sub-dimensions of singing ability in the Wilcoxon Signed Rows Test results of the song "Bülbülüm Altın Kafeste" and the song named "Güzel Anadolu" performed by the empirical group students.

When the Wilcoxon Signed Rows test analysis results of the pretest-posttest total scores of the ballad "Bülbülüm Altın Kafeste" and the song "Güzel Anadolu" by the experimental group students are examined, there are statistically significant differences in the scores of two different types of singing skills and in the "Total Singing Skills" scores.

The doctoral thesis titled "The Effect of Image Usage on Success in Teaching School Songs" was done by Ayhan (2012). He created accompaniments to school songs to improve the music of school songs and made them more attractive. In his study, he concluded that there was a difference in the students' behavior of remembering song lyrics and learning school songs, the differentiation between the experimental and control groups was in favor of the experimental group, and the songs were taught in a shorter time by using the imaginary method. From this point of view, it is seen that the results obtained with the VAIA Song Teaching Practices agree with the research findings of Ayhan (2012). Kürün (2017) concluded that music software was effective in teaching school songs and digital accompaniment materials would be useful in teaching school songs in his master's thesis titled "Examination of Candidate Music Teachers' Use of Current Music Software to Support School Songs". Based on the results of this study, the results obtained with the VAIA Song Teaching Practices and the research findings of Kürün (2017) overlap. Karaönçel (2019) emphasized in his article "An Analysis on Music Software Aided Applications in Music Education", that it is necessary to identify and support technological developments that can help the methods and techniques used in teaching the subjects covered in music lessons. From this point of view, it is seen that the VAIA Song Teaching Practices overlap with the research findings of Karaönçel (2019) due to the features such as including audio-visual elements and giving information about the songs. Han (2016) stated that the use of MIDI applications in music lessons will make music education more contemporary and functional by using it in song teaching in his master's thesis titled "Approaches to Informatically Aided Teaching of School Songs in Primary School Music Lessons with MIDI Programming". In terms of being technology-supported and innovative, and affecting the development of singing abilities, VAIA Singing Practices are in line with the research findings of Han (2016). Yan and Zhou (2017) in their article titled "Music Learning Based on Computer Software", mentioned that music software helps to learn and that the use of music software increases the interest in music. It can be said that it in parallel with the study of Yan and Zhou (2017) due to its features such as using visual and auditory elements together and attracting attention in VAIA Singing Teaching Practices.

Author Contribution Rate

This study was produced from the first author's doctoral thesis under the supervision of the second author. First author wrote the introduction, method, findings, conclusion and discussion, limitations and implications of the research. The second author

contributed with his ideas and opinions and presented his suggestions in each chapter. As a result of these views, the first author made the desired arrangements and presented them to the second author's opinion. After the approval of the second author, this study was sent to the journal. Both authors contributed to the study.

Ethical Declaration


The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Inonu University (Ethics Committee's Decision Date: 24.01.2020, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2020/3-2).

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

COVID-19 Pandemisinde Değerler Eğitimi: Millî Eğitim Bakanlığının Hazırladığı “Arkadaş” Kitapları Örneği*

Values Education in the COVID-19 Pandemic Process: An Example of "Arkadaş" Books Prepared by the Ministry of National Education*

Gökçe Demiryürek¹ 

¹ Öğretim Görevlisi Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

19.09.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

28.02.2022

*Bu çalışma 4. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

*Sorumlu Yazar

Tel.: +90 332 323 82 20
Adres: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Meram/Konya, Türkiye
gdemiryurek@erbakan.edu.tr

Öz: İnsan yaşamını derinden etkileyen pandemi/küresel salgın süreci, beraberinde birçok değişikliği de getirmiştir. Bu süreçte zorunlu olarak birtakım tedbirler alınmıştır. Ülkemizde de bu tedbirler kapsamında okullar kapatılmış ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, okuldan uzak kalan öğrencileri desteklemek amacıyla “Arkadaş” isimli tatil kitaplarını yayımlamıştır. İlkokul öğrencileri için hazırlanan bu tatil kitaplarının ülkedeki bütün öğrencilere ulaştırılması amaçlanmıştır. Eğitim, çocukları sadece bilgi yönünden geliştirmek demek değildir. Eğitim, çocukları karakter olarak da geliştirmeyi hedefler. Bu da değerler eğitimiyle mümkündür. Çocuklar için hazırlanmış kitaplarda, onların gelişim özelliklerine uygun şekilde evrensel ve millî değerlere yer verilmesi önemlidir. Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle “Arkadaş” tatil kitapları değerler bakımından incelenmiştir. Dokümanlara, betimsel analiz yapılarak kitaplarda hangi değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Betimsel analizin temasını Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Değerler Eğitimi Yönergesi” oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı ayrı hazırlanan bu kitapların, içerisinde birçok değeri barındırdığı görülmüştür. Bu değerlerden en çok yardımlaşma değerinin kullanıldığı, onu kültürel mirasa sahip çıkma ve sorumluluk değerlerinin takip ettiği saptanmıştır. Kitaplarda; iyimserlik, şefkat, empati, özgüven gibi değerlere ise yer verilmediği görülmüştür. Söz konusu kitapların değerler bakımından zenginleştirilebileceği ve sadece salgın dönemiyle sınırlı tutulmaması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, tatil kitapları, arkadaş, pandemi, COVID-19

Abstract: The pandemic process that deeply affects human life has brought many changes with it. In this process, some necessary measures have been taken. In our country, within the scope of these measures, schools were closed and distance education started. The Ministry of National Education published holiday books called “Arkadaş” in order to support students who are out of school. It is important to include universal and national values in books prepared for children in accordance with their developmental characteristics. In this study, the holiday books “Arkadaş” were examined in terms of values by document analysis method. It has been determined which values were included in the books by making a descriptive analysis of the documents. As a result of the study, it was seen that these books, which were prepared for primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grades separately, contain many values. It has been determined that among these values, the value of cooperation is used the most, followed by the values of protecting cultural heritage and responsibility. It has been observed that values such as optimism, compassion, empathy and self-confidence are not included in the books. It is thought that these books can be enriched in terms of values and should not be limited only to the pandemic period.

Keywords: Values, holiday books, arkadaş, pandemic, COVID-19

Demiryürek, G. (2022). COVID-19 pandemisinde değerler eğitimi: Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı “Arkadaş” kitapları örneği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 287-298. <https://doi.org/10.17556/erziefd.996562>

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada, ülkeler ve toplumlar arasındaki sınırlar artık geçerliliğini yitirmektedir. Dünyanın bir ucunda yaşanan bir olay diğer ucundaki insanları etkilemekte, onların hayatında izler bırakmaktadır. Herhangi bir ülkede yaşanan olumlu ya da olumsuz bir gelişme, er ya da geç küresel köy olarak tanımlanan dünyadaki insanları etkileyecektir. Bunun en yakın örneğine Covid-19 salgınında bütün insanlık tanık oldu. Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı bilinen bir virüs, günümüzde bütün dünyayı esir almış bir pandemiye/küresel salgına dönüştü.

Salgınla birlikte dünyadaki birçok sistem de sorgulanmaya başlandı ve bu sistemlerde köklü değişimler kaçınılmaz oldu. Sağlık, ekonomi, çevre, ulaşım, iletişim, sosyalleşme ve buna benzer birçok kavram ve yapının yeniden gözden geçirilmesi gerekli hale geldi. Her ne kadar salgının yükü sağlık ve ekonomi sistemleri üzerindeymiş gibi görünse de salgının, eğitim sistemini de derinden sarstığı görülmektedir

(Akramova, Akhmedova & Khasimova, 2020; Aytaç, 2021; Batubara, 2021; Özüdoğru, 2021).

Salgın koşullarında teması azaltmak ve virüsün yayılmasını engellemek için eğitim sisteminde alınan ilk tedbir okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesidir. Ülkemizde Covid-19 vakasının ilk görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden hemen sonra 16 Mart'tan itibaren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bütün okullar kapatıldı. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden dersler internet ortamında canlı olarak yapılmaya başlandı. Aynı zamanda EBA TV aracılığıyla öğrenciler, kendi sınıf müfredatlarına uygun dersleri izleme imkânı buldular. Sınıf bazında derslerin uzaktan işlenmesi bazı soru ve sorunları da beraberinde getirdi.

Uzaktan eğitime bakış açısı (Er Türküresin, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Can, 2020; Başaran vd., 2020), eğitimin dijitale dönüşme süreci (Sırer, 2020; Sezgin ve Fırat, 2020;), bütün öğrencilerin eşit olanaklara sahip olmaması (Karaağaçlı, 2021; Dursun, 2021;

Waller ve diğerleri, 2020; Murat, M. ve Bonacini, L., 2020; Furceri, Loungani, Ostry ve Pizzuto, 2020), öğretim programlarının uzaktan eğitime uygunluğu (Koç, 2021; Mok ve diğerleri, 2020), öğrencilerin değerlendirilmesi (Acar Güvendir & Özer Özkan, 2021; Solak, Ütebay ve Yalçın, 2020;) gibi konular, pandemi sürecinde ön plana çıkmış ve birçok araştırmacının da ilgisini çekmiştir. Ancak eğitimin bir diğer boyutunun gözden kaçırılmış olması mümkün olabilir mi? Bu boyut, eğitimin karakter ve kişilik geliştirme boyutudur. Eğitim, yetiştirmek istediği kişilerin en iyi donanıma sahip olmasını isterken aynı zamanda onların iyi birer karaktere ve bilince de sahip olmasını amaçlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2014: 1). Uzaktan eğitimde çocukların karakter eğitimine yeterince önem veriliyor mu? Bunun için yeterli zaman ve imkân yaratılabiliyor mu? Bütün bu sorular, uzaktan eğitimin sadece akademik başarı boyutuyla değil birçok boyutuyla değerlendirilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı da aniden gelişen uzaktan eğitime geçme sürecinde öğrencilerin gerek müfredat gerekse de diğer donanımlar açısından eksik kaldığı yönleri destekleme ihtiyacı duymuştur. Bunun için yaz tatilinde çocukları birçok açıdan destekleyeceğini düşündükleri “Arkadaş” tatil kitaplarını hazırlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, 24 Haziran 2020 tarihinde hem bakanlığın internet sitesinde hem de diğer mecralarda “Çocuklara Tatil ‘Arkadaş’ı Geliyor” sloganıyla bir tatil kitabı hazırladığını duyurmuştur (MEB, 2020). İlkokullar için hazırlanan bu kitaplar, 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı ayrı içeriklere sahiptir ve ülkedeki bütün ilkökul öğrencilerine ulaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç da “22 bin 700 okulda yer alan 5 milyon 230 bin öğrenciye tek tek ulaştırılacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Dönemin Millî Eğitim Bakanı, konuyla ilgili bilgi verirken söz konusu kitapların hayatla müfredat arasındaki ilişkiyi açığa çıkaracağını ve kitapların her yaş grubuna kendi alanından seslendiğini belirtmiştir (MEB, 2020).

“Arkadaş” tatil kitapları, ilgili sınıfın ders müfredatını destekleyecek şekilde hazırlanmıştır. Her kitap farklı bir ana karakter etrafında şekillenmiştir. Birinci sınıflar için hazırlanan kitap, oyun ve arkadaşlar; ikinci sınıflar için hazırlanan kitap, sosyal yaşam; üçüncü sınıflar için olan merak ve macera; dördüncü sınıflar için olansa iletişim becerileri üzerine odaklanmıştır. “Arkadaş” kitapları, çocukların üzerine yazı yazabilecekleri, boşluk doldurabilecekleri, eşleştirme yapabilecekleri, resim çizebilecekleri, dört işlem yapabilecekleri etkileşimli bir kitap olarak tasarlanmıştır. Çocuklara hemen bütün ders içeriklerini tekrar etme fırsatı sunan bu tatil kitaplarının, çocukların karakter eğitimine ne kadar eğildiğini belirlemek de gerekmektedir. Çünkü eğitimin amacı, sadece bilgi vermek değil aynı zamanda iyi insanlar yetiştirmektir. Nitekim Türk Millî Eğitim Temel Kanununun ikinci maddesinin ikinci bendinde de belirtildiği gibi Millî Eğitim’in amaçlarından biri de beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 1973).

Güncel Türkçe Sözlük’te bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik (Türk Dil Kurumu, t.y.) olarak tanımlanan karakter, bu üstün yapıyı sahip olduğu değerlerden almaktadır. Değerler, bireye toplum içerisinde

saygın bir yer edinmesini, kabul görmesini sağlayan erdemlerdir. Eğer bilgili olduğu kadar, kendini gerçekleştirmiş, iyi bir karakter sahibi bireyler yetiştirmek ve böylesi nitelikli bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak isteniyorsa değerler eğitiminin üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Nitekim karakter eğitimi artık birçok ülkenin eğitim programlarında yer alıyor ve öğretmenlerden karakter eğitimini müfredatın bir parçası haline getirmesi bekleniyor (Edgington, 2002).

Değerler eğitimi, ülkemizdeki okullarda 2004 yılından itibaren planlı bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Bugünden sonra değerler eğitimi üzerinde daha fazla durulmuş ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ulusoy ve Aslan, 2014). Bu çalışmaların sonucunda “değer” kavramı ile ilgili birçok tanım ortaya çıkmıştır.

Değerler, en yaygın tanımıyla belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak nitelendirilebilir (Erdem, 2003). Ulusoy (2007) ise değer bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı nitelikler, demektir. Güngör (1993) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez hakkındaki inanç olarak tanımlarken; Çağlar (2005) ise değerleri, bireylerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel öğeler olarak adlandırır (Akt. Karababa, 2014). Değerler, insanlara hayata dair kararlar verirken yol gösterici birer rehber rolü üstlenirler de denebilir. Bu rehberlik, iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmada insana yardım eder. Değer kavramına her disiplin kendi bakış açısından bakması, değerlerin sadece pozitivist bakış açısı, bilimsel veriler ve mantıksal sebeplerle açıklanmaya çalışılması, bu kavramın tanımlanmasında birliğin oluşmasına engel olmuştur (Demiryürek, 2015). Değer kavramının birbirinden farklı tanımları olsa da birçoğunun ortak noktası değerlerin bir tercih olduğudur. Bu tercihlerin bireyin toplum tarafından kabul görmesinde ve kendini o topluma ait hissetmesinde de önemli rol oynadığını söyleyebiliriz.

Değerler, toplumsal kabul görmeyle ilişkili kavramlardır. Yani değerler, toplumun büyük bir kısmı tarafından benimsenmiş, ona sahip olanların kabul gördüğü, sahip olmayanların ise dışlandığı, ideal niteliklerdir. Değerler sayesinde bir nevi ideal toplum inşa edilmeye veya var olan toplumdaki birliğin ve düzenin devamının sağlanmasına çalışılır. Farklı bir ifadeyle değerler, toplumsal normların ya da kuralların temelini oluşturarak toplumsal denetim aracı olarak görev yaparlar (Ulusoy ve Arslan, 2014). Eğitimin ilk amacı kadın erkek bütün bireyleri, millî gayelere uygun olarak bedenî, zihni ve ahlaki yönden geliştirmektir (MEB, 1961). Eğitimin amaçlarından bir diğeri de bireyleri topluma hazırlamaktır. Millî Eğitim Temel Kanunu’nda da “topluma karşı sorumluluk duyan, kendini mutlu kıldığı gibi toplumun mutluluğuna da katkıda bulunan” ifadeleriyle nasıl bir birey yetiştirilmesi amaçlandığı açıklanmakta ve böylece Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmanın hedeflendiği vurgulanmaktadır (MEB, 1973). Bir birey, ait olduğu topluma ancak o toplumun sahip olduğu değerleri bilerek ve benimseyerek hazır olur. O halde okullarda, eğitim programlarında, sınıflarda, ders kitaplarında, ders dışı etkinliklerde, çocuk kitaplarında ve benzeri mecralarda değerlere yer verilmesi bir gerekliliktir.

Hangi değerlerin çocuğa verilmesi gerektiği de üzerinde önemle durulması gereken bir alandır. Değerler şimdye kadar

birçok farklı sınıflandırma veya adlandırmalarla karşımıza çıkmıştır. Evrensel değerler, millî değerler, bireysel değerler, toplumsal değerler, kültürel değerler, amaç değerler, araç değerler, sosyal değerler, dinî değerler, bilimsel değerler, ekonomik değerler, siyasi değerler gibi birbirinden farklı sınıflandırmalar mevcuttur (Ulusoy ve Arslan, 2014). Mesela Milton Rokeach değerleri “Amaç” ve “Araç” değerler olarak sınıflandırırken (1973); Allport, Vernon ve Lindzey ise (1960) Spranger’la (1928) benzer şekilde değerleri estetik, teorik, dinî, siyasi, sosyal ve ekonomik olarak; Dilmaç ve Arıcan (2012) ise toplumsal, kariyer, entelektüel, maneviyat, materyalist, insan onuru, romantik, özgürlük ve fütüvvet olarak sınıflandırmıştır (Akt. Karababa, 2014). Bunlara benzer farklı sınıflandırma örneklerini genişletmek mümkündür. Çocuklara hangi yaşta, hangi değerlerin nasıl verileceği ise sınıflandırmaların da üstünde bir konudur.

Türkiye’de değerler eğitimi ilk kez 2010’da dönemin Millî Eğitim Bakanı Nimet Baş tarafından yayımlanan bir genelge ile uygulanmaya başlamıştır (Şimşek, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı’nın ilk haftasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelgede belirlenen değerler şunlardır: sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü - duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret - liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma - dayanışma, temizlik, doğruluk - dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat - merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık (MEB, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Arkadaş” tatil kitapları, ülkemizdeki bütün ilkökullerine ulaştırıldığı için ders kitaplarından sonra etki alanı en geniş kitaplardır diyebiliriz. Bu nedenle “Arkadaş” kitaplarında değerlere yer verilmesi, değerler eğitimi açısından büyük bir avantaj olacaktır.

“Arkadaş” kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi, Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı kitapları değerler bağlamında gözden geçirme fırsatı sunması açısından önemlidir. Bu çalışma, bundan sonra hazırlanacak tatil kitaplarında ve diğer yardımcı kaynaklarda müfredat bilgisinin yanında değerlere de ne ölçüde ve ne şekilde yer verileceği konusunda katkı sağlayacaktır. Alanyazında ders kitapları, kurgusal kitaplar gibi birçok materyalde değerlerin varlığı üzerine çalışma yapılmasına rağmen (Aydın & Can, 2020; Özkaya ve Duru, 2020; Temizkan, Yırtıcı ve Ergün, 2020) salgın nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığının çocuklarla buluşturduğu “Arkadaş” kitapları üzerine henüz bir inceleme yapılmamıştır. Hem devlet eliyle yayımlanan bir kitabın değerler eğitimi açısından incelenmesi hem de salgın koşullarında değerler eğitimine ne kadar yer verildiğinin tespiti çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu nedenlerle, yapılan çalışmanın alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı da “Arkadaş” tatil kitaplarının söz konusu yönergede de belirtildiği gibi değerler açısından çocukları ne kadar desteklediğini ortaya koymaktır. Bu amaçla

kitaplarda hangi değerlerin ne kadar ve ne şekilde verildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu çalışmanın temelini nitel araştırma yaklaşımı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Haziran 2020 tarihinde yayımlanan “Arkadaş” tatil kitapları, bu çalışmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Ülkedeki bütün ilkökullerine ulaştırılmak üzere basılan kitaplar, ilkökuller 1, 2, 3 ve 4. sınıflar için ayrı içeriklerde hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının resmi internet sitesinde de kitapların dijital hali bulunmaktadır. Araştırma kapsamında incelenecek olan kitaplar, inceleme kolaylığı sağlaması için bir ilkökullerden basılı halde temin edilmiştir.

Verilerin Toplanması/Süreç

Nitel araştırmayla yürütülen bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılacak olgu ya da olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2019).

Çalışma kapsamında değerler eğitimi üzerine yapılan bilimsel araştırmalar, mevcut ilkökuller öğretim programları ve değerler eğitimi yönergeleri incelenmiştir. Değerlerin birbirinden farklı birçok sınıflandırmaları ve adlandırmaları olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi alanında bilimsel çalışmaları olan bir uzman görüşü de alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Değerler Eğitimi Yönergesi”nde yer alan değerlerin araştırmanın temasını oluşturmasına karar verilmiştir. Bu yönergede değerler, herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutulmamıştır. Yönergenin içeriğinde amaç, kapsam, yönergenin kimler tarafından uygulanacağı ve nasıl uygulanacağı örnekler üzerinden verilmiştir. Yönerge, tek bir ders için ya da kademe için hazırlanmamıştır. Bu da yönergenin daha kapsayıcı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın temelini oluşturan “Arkadaş” tatil kitapları da tek bir ders için değil bütün dersleri kapsayacak şekilde hazırlandığından “Değerler Eğitimi Yönergesi”nde yer alan değerlerin bu çalışma için daha uygun olacağı kanaatine varılmıştır. Böylece yönergede bulunan yirmi yedi değer, verilerin toplanması için kaynak oluşturmuştur. Söz konusu yönergede yer alan değerleri şöyle sıralayabiliriz: sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü - duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret-liderlik, nazik olmak, dostluk, yardımlaşma - dayanışma, temizlik, doğruluk - dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat-merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakârlık (MEB, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırmanın temelini oluşturan “Arkadaş” tatil kitapları, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz tekniğine göre veriler, önceden belirlenen temalara göre yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre kitaplar, ilk olarak dikkatli bir şekilde okunmuş ve kitaplar hakkında genel bir fikir edinilmiştir. Daha sonra kitaplar, daha detaylı taranmış ve içeriğinde değerlerin ne ölçüde ve nasıl yer aldığına dair fişlemeler yapılmıştır. Fişlemeler yapılırken “Değerler Eğitimi Yönergesi” esas alınmıştır. Bu aşamada söz konusu değerlerden oluşan bir kodlama listesi hazırlanmış ve kitaplardaki değerler, bu listeye işlenmiştir. Listede hangi değer kaç kez, nerede ve nasıl kullanıldığı belirtilmiştir. Değerlerin içerikte nasıl yer aldığı ve dağılımının daha somut görülebilmesi için bu kodlama listelerinden yararlanılarak frekansların yer aldığı tablolar oluşturulmuştur.

Bu süreç yaklaşık altı hafta sürmüştür. İlk üç haftada kitapların barındırdığı değerler ve bunların analizi yapılmıştır. Sonraki üç haftalık süreçte ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Bir Türkçe eğitimi alan uzmanından, bir de değerler eğitimi üzerine bilimsel çalışmaları olan uzmandan görüş alınmıştır. Bu aşamada uzmanlar, hazırlanan kodlama listesine göre kitapları değerlendirmişlerdir. Son aşamada ise uzman görüşleriyle yapılan analizler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre ise Güvenirlilik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) formülü (Miles & Huberman; 1994) kullanılarak aradaki benzerlik 0.89 bulunmuştur. Böylece araştırmanın nihai sonuçları elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğunu, güvenilirlik ise tekrarlanabilirliğini konu edinir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığını) sağlamak için ilgili alanyazın taranmış ve benzer çalışmalar incelenmiştir. Temalar belirlenirken çalışma alanını yansıtmaya dikkat edilmiştir.

Çalışmanın dış geçerliliğini (aktarılabiliğini) sağlamak amacıyla da araştırma süreci ve süreç içerisinde izlenen yol, aşamalarıyla çalışma içerisinde aktarılmıştır.

Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılık) sağlamak için araştırmacının yaptığı kodlamalar, başka iki uzman tarafından tekrar yapılmıştır. Kodlamalar arasındaki uyuma oranı 0.89 bulunmuştur. Miles ve Huberman’ın güvenilirlik hesaplamalarına göre benzerlik oranının %70’in üzerinde olması veri analizi için güvenilir bir orandır (1994).

Çalışmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için çalışmanın bütün aşamaları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Elde edilen bulgular, alıntılar şeklinde çalışmanın içerisinde yer almıştır. Bunlara ek olarak çalışmanın ham veri ve kodlamaları arşivlenmiştir. Böylece bundan sonra yapılacak çalışmalarda ihtiyaç duyulması halinde diğer araştırmacıların kullanımına sunulabilecektir.

Araştırmanın temelini oluşturan veri kaynakları hem basılı materyal hem de dijital olarak ulaşılabilir. Diğer araştırmacıların da bu kaynaklara ulaşip inceleme fırsatı olması çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini desteklemektedir.

Bulgular

“Arkadaş” tatil kitapları ilkököl 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri için ayrı içeriklerde hazırlanmıştır. Her dört kitap da aynı adı

taşımaktadır. Kitapların adının üzerinde hangi sınıf için olduğu yazmaktadır. Kitapların boyutları aynı olmakla beraber kapak resimleri birbirinden farklı ve içerikle uyumlu şekilde tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında kitaplar ayrı ayrı incelenmiş ve bulgular buna göre sınıflandırılmıştır.

Birinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabıyla ilgili bulgular

Birinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabı, “oyun” teması üzerine kurgulanmıştır. Birinci sınıflar için hazırlanan kitapta oyunlar oynarken sürekli okuyucudan yardım isteyen ve onu da oyuna davet eden bir kahraman karşımıza çıkar. Kitapta yer alan değerler ve ne sıklıkla tekrar edildiği aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Birinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabındaki değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	4	İyimserlik	-
Sevgi	-	Estetik duyguların	6
Sorumluluk	1	geliştirilmesi	-
Hoşgörü-	1	Misafirperverlik	-
Duyarlılık	-	Vatanseverlik	-
Öz güven	-	İyilik yapma	-
Empati	3	Çalışkanlık	2
Adil olma	-	Paylaşımçı olma	-
Cesaret-Liderlik	6	Şefkat-Merhamet	1
Nazik olma	5	Selamlaşma	-
Dostluk	4	Alçak gönüllülük	4
Yardımlaşma-	1	Kültürel mirasa	-
Dayanışma	1	sahip çıkma	2
Temizlik	4	Fedakârlık	1
Doğruluk-	-	Öz denetim	-
Dürüstlük	-	Sağlıklı olmaya	-
Aile birliğine	-	önem verme	-
önem verme	-	-	-
Bağımsız-Özgür	-	-	-
düşünebilme	-	-	-

Yukarıdaki tablo incelendiğinde birinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabında yer alan nazik olmak (f6) ve estetik duyguların geliştirilmesi (f6) değerlerinin en yüksek frekansa sahip olduğunu görüyoruz. Bu değerleri sırasıyla dostluk, yardımlaşma-dayanışma, aile birliğine önem verme ve kültürel mirasa sahip çıkma değerleri izlemektedir. Öz güven, empati, cesaret-liderlik, bağımsız-özgür düşünebilme, vatanseverlik, iyilik yapma, çalışkanlık, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük ve fedakârlık değerlerinin ise kitapta hiç yer almadığı görülmektedir. Kitapta on altı farklı değere yer verilmiştir.

..... lütfen cevap verir misin tatil arkadaşım? (s. 13)
Harikasın! Yarışmamıza katıldığın için teşekkür ederim! (s. 81)

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi kitap boyunca nazik olma değerini sezdirecek kullanımlara yer verilmiştir. Özellikle karşılıklı konuşmalarda “lütfen, teşekkür ederim” gibi ifadeler sıklıkla kullanılmıştır.

“Mert’in Sanat Eseri” başlıklı bölümde resim yapmaktan, resmin bir sanat eseri olduğundan ve farklı materyaller kullanılarak çok güzel resimler yapılabileceğinden bahsedilmektedir.

Böylece çocuklarda resme karşı bir ilgi ve dolayısıyla estetik bir duyarlılık geliştirilmeye çalışılmaktadır. (s. 70-71)

Kitabın son kısmındaki görevler bölümünde ise çocuklara estetik duygularını geliştirecek birden fazla görev verilmektedir. “Bir ressamı tanı, çiçeklerden doğal boyalar yap, doğal malzemelerden fotoğraf çerçevesi yap, bir koleksiyona başla, bir tişört tasarla, vb.” (s. 96-97)

Dostluk/arkadaşlık da kitapta sıklıkla yer alan değerlerden bir diğeridir. Arkadaşlarımla vakit geçirirken çok eğlenirim. Bu kitaba da zaten seninle arkadaş olmak için geldim. (s. 5)

İkinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabıyla ilgili bulgular

İkinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabı genel olarak insan ilişkileri ve değerler çerçevesi etrafında şekillenmiştir. Başkalarına yardım edebilmek için sürekli okuyucudan yardım isteyen bir kahraman vardır. Kitapta yer alan değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. İkinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabındaki değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	-	İyimserlik	-
Sevgi	2	Estetik	6
Sorumluluk	3	duyguların	-
Hoşgörü-	-	geliştirilmesi	-
Duyarlılık	-	Misafirperverlik	1
Öz güven	-	Vatanseverlik	3
Empati	-	İyilik yapma	-
Adil olma	-	Çalışkanlık	-
Cesaret-Liderlik	3	Paylaşımçı olma	2
Nazik olma	-	Şefkat-Merhamet	-
Dostluk	9	Selamlaşma	-
Yardımlaşma-	1	Alçak gönüllülük	-
Dayanışma	1	Kültürel mirasa	3
Temizlik	2	sahip çıkma	1
Doğruluk-	-	Fedakârlık	-
Dürüstlük	-	Öz denetim	-
Aile birliğine	-	Sağlıklı olmaya	-
önem verme	-	önem verme	-
Bağımsız-Özgür	-		
düşünebilme	-		

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ikinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabında en sık yer alan değerler yardımlaşma-dayanışma (f9) olduğu görülmektedir. Bu değeri estetik duyguların geliştirilmesi (f6) takip etmektedir. Hoşgörü-duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret-liderlik, dostluk, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, misafirperverlik, vatanseverlik, paylaşımçı olmak, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma ve fedakârlık değerlerine ise kitapta yer verilmemiştir. Toplamda ise on üç farklı değere yer verildiği gözlenmektedir.

“Yardımlaşma” değeri kitapta sıklıkla işlenmektedir.

.....annemle birlikte fırına gidiyorum. Hem de erkenden! Akşama kadar da anneme yardım ediyorum. Pek çok yeni şey öğreniyorum. Öğrendiklerimi sana da anlatacağım. (s. 4,5)

Kitapta okurdan “bir yaprak defteri yapması, kartpostal tasarlaması, çiçek defteri yapması, saç örgüsünü öğrenmesi, farklı baskı teknikleri öğrenmesi, hediye paketi yapması, bir ressamı tanınması, bir koleksiyona başlaması, doğal malzemelerden enstrüman yapması, tişört tasarlaması, vb.”

istenerak çocukların estetik duygularının gelişmesi desteklenmektedir. (s. 57, 58, 60, 61)

Üçüncü sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabıyla ilgili bulgular

Üçüncü sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabının konusu ise küçük bir kızla, bahçede altında oturduğu vişne ağacının çevresinde şekillenmektedir. Meraklı bir kız çocuk olan kahraman, aklındaki sorulara cevap arar. Kitapta yer alan değerler, aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Üçüncü sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabındaki değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	-	İyimserlik	-
Sevgi	2	Estetik	4
Sorumluluk	5	duyguların	-
Hoşgörü-Duyarlılık	-	geliştirilmesi	1
Öz güven	-	Misafirperverlik	-
Empati	-	Vatanseverlik	2
Adil olma	-	İyilik yapma	2
Cesaret-Liderlik	-	Çalışkanlık	-
Nazik olma	2	Paylaşımçı olma	1
Dostluk	-	Şefkat-	-
Yardımlaşma-	7	Merhamet	3
Dayanışma	1	Selamlaşma	-
Temizlik	-	Alçak	1
Doğruluk-	1	gönüllülük	-
Dürüstlük	-	Kültürel mirasa	-
Aile birliğine önem	-	sahip çıkma	-
verme	-	Fedakârlık	-
Bağımsız-Özgür	-	Öz denetim	-
düşünebilme	-	Sağlıklı olmaya	-
		önem verme	-

Tablo 3 incelendiğinde en sık tekrar eden değerler yardımlaşma-dayanışma (f7) olduğu görülmektedir. Sorumluluk ise ikinci en sık tekrar eden (f5) değerdir. Onu da estetik duyguların geliştirilmesi değeri (f4) takip etmektedir. Saygı, hoşgörü-duyarlılık, öz güven, empati, adil olma, cesaret- liderlik, dostluk, doğruluk-dürüstlük, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, misafirperverlik, iyilik yapma, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük, fedakârlık ve sağlıklı olmaya önem verme değerleri ise kitapta hiç yer almamıştır. Toplamda ise kitapta on üç farklı değer yer almaktadır.

“Yardımlaşma” değeri, kitap boyunca okura sezinletilmektedir.

Bütün bir yaz koşturup durdum. Biraz Zafer dedeme yardım ettim; biraz anneanneme, biraz anneme, biraz babama, biraz Arif amcaya! Daha yapacak, öğrenecek, keşfedecek, karıştıracak çok şey var. Her biri ayrı bir macera. Sana en başında da söylemişim. Ben maceraya ba-yı-lı-rım! (s. 61)

Örnekte de görüldüğü gibi yardımlaşma değeri, doğrudan verilmek yerine çocukların ilgisini çeken “maceraya” kavramıyla özdeşleştirilmiştir.

Sıklıkla tekrar edilen değerlerden biri de “sorumluluk”tur.

Komşular için ayırdığımız vişneleri evlerine götüreceğim ama herkese tam zamanında götürmeliyim. Notları alırken saatleri çizerek almışım. Şu saatlerin altına okunuşlarını yaz da yanlış bir şey yapmayayım. herkesin vişnesini dağıttığıma göre şimdi vişne ağacının altında oturup güzelce dinlenebilirim. (s. 58, 59)

Örnekte sorumluluk, yerine getirildiğinde rahatlık ve huzur veren bir kavram olarak işlenmektedir.

Dördüncü sınıflar için hazırlanan arkadaş tatil kitabıyla ilgili bulgular

Dördüncü sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabı, yazarla konuşan, onun hayal gücü ve yönlendirmeleriyle hareket eden, okulda çözdüğü problemlerin gerçek hayatta karşısına çıkmasıyla yeni keşifler yapan bir çocuğun etrafında şekillenmiştir. Tablo 4’te kitapta yer alan değerler gösterilmiştir.

Tablo 4. Dördüncü sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” tatil kitabındaki değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	1	İyimserlik	-
Sevgi	2	Estetik duyguların geliştirilmesi	1
Sorumluluk	10	Misafirperverlik	-
Hoşgörü-	1	Vatanseverlik	-
Duyarlılık	-	İyilik yapma	-
Öz güven	-	Çalışkanlık	1
Empati	-	Paylaşımçı olma	-
Adil olma	-	Şefkat-Merhamet	-
Cesaret-Liderlik	5	Selamlaşma	-
Nazik olma	-	Alçak gönüllülük	13
Dostluk	7	Kültürel mirasa sahip çıkma	-
Yardımlaşma-	1	Dayanışma	-
Dayanışma	-	Temizlik	1
Temizlik	1	Fedakârlık	-
Doğruluk-	-	Öz denetim	-
Dürüstlük	-	Sağlıklı olmaya önem verme	-
Aile birliğine önem verme	-		
Bağımsız-Özgür düşünebilme	-		

Tablo 4 incelendiğinde dördüncü sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabında en çok kültürel mirasa sahip çıkma değerinin (f13) tekrar edildiği görülmektedir. Bunu, sorumluluk (f10) ve yardımlaşma değerleri (f7) takip etmektedir. Öz güven, empati, adil olma, cesaret-liderlik, dostluk, doğruluk-dürüstlük, aile birliğine önem verme, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, vatanseverlik, iyilik yapma, çalışkanlık, şefkat-merhamet, selamlaşma, alçak gönüllülük, fedakârlık, öz denetim, sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin ise kitapta hiç yer almadığı görülmektedir. Toplamda ise kitapta on bir farklı değer yer almaktadır.

En sık tekrar edilen değer olan kültürel mirasa sahip çıkma, özellikle sözlü kültürümüzün bir parçası olan atasözü, deyimler ve kalıp ifadeler aracılığıyla işlenmektedir. “Can boğazdan gelir, acı patlıcanı kırağı çalmaz, azıcık aşım kaygısız başım, pilav yiyen kaşığı yanında taşır, dostlar alışverişte görsün, uzun lafın kısıması, tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş, bir koşu gidip gelmek, adı üstünde, tereyağından kıl çeker gibi, vb.” (s. 17, 18, 25, 44, 54, 55). Eskiden kullanılan eşyalara (s. 32, 33) ve kahve pişirmeye de (s. 65) kitapta yer verilerek kültürel miras çocuklara aktarılmaktadır.

Aşağıda yer alan tabloda dört sınıf için ayrı ayrı hazırlanmış olan “Arkadaş” tatil kitaplarının hepsinde yer alan değerler bir araya getirilmiştir. Böylece söz konusu kitapların

hangi değerleri, ne oranda işlediğini bütüncül olarak göstermek amaçlanmıştır.

Tablo 5. “Arkadaş” tatil kitaplarındaki değerler

Değerler	Frekans	Değerler	Frekans
Saygı	5	İyimserlik	-
Sevgi	6	Estetik duyguların geliştirilmesi	17
Sorumluluk	19	Misafirperverlik	1
Hoşgörü-	2	Vatanseverlik	1
Duyarlılık	-	İyilik yapma	5
Öz güven	-	Çalışkanlık	5
Empati	3	Paylaşımçı olma	-
Adil olma	-	Şefkat-Merhamet	4
Cesaret-Liderlik	16	Selamlaşma	-
Nazik olma	5	Alçak gönüllülük	20
Dostluk	27	Kültürel mirasa sahip çıkma	-
Yardımlaşma-	4	Dayanışma	6
Dayanışma	2	Temizlik	2
Temizlik	8	Fedakârlık	-
Doğruluk-	-	Öz denetim	-
Dürüstlük	-	Sağlıklı olmaya önem verme	-
Aile birliğine önem verme	-		
Bağımsız-Özgür düşünebilme	-		

Tablo 5 incelendiğinde “Arkadaş” kitaplarında yer verilen değerler, bütün olarak görülebilmektedir. Buna göre kitaplarda en çok yer alan değerlerin başında yardımlaşma- dayanışma (f27), kültürel mirasa sahip çıkma (f20), sorumluluk(f19), estetik duyguların geliştirilmesi (f17), nazik olma (f16) gelirken; misafirperverlik (f1), vatanseverlik (f1), iyilik yapma (f1), hoşgörü-duyarlılık (f2), doğruluk-dürüstlük (f2), sağlıklı olmaya önem verme (f2) değerlerinin ise en az yer verilen değerler olduğu görülmektedir. Kitapların hiçbirinde kendine yer bulamayan değerler ise öz güven, empati, cesaret-liderlik, bağımsız-özgür düşünebilme, iyimserlik, şefkat-merhamet, alçak gönüllülük ve fedakârlıktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda her dört kitapta da en sık tekrar eden değerlerin yardımlaşma/dayanışma, kültürel mirasa sahip çıkma, sorumluluk, estetik duyguların geliştirilmesi, nazik olmak değerleri olduğu görülmüştür. En az tekrar eden değerler ise misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapma, sağlıklı olmaya önem verme, hoşgörü ve doğruluk/dürüstlük olarak belirlenmiştir.

Öz güven, empati, cesaret - liderlik, bağımsız - özgür düşünebilme, iyimserlik, şefkat - merhamet, alçak gönüllülük ve fedakârlık ise kitaplarda hiç yer almayan değerlerdir. Bu sonucu destekler şekilde alanda yapılan çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Özellikle ilkökul ders kitaplarında değerlerin varlığı üzerine yapılan çalışmalarda öz güven, bağımsız - özgür düşünebilme, merhamet, cesaret/liderlik gibi değerlerin en az yer verilen değerler olduğu tespit edilmiştir (Şahin, 2010; Candan ve Ergen, 2014; Yükrük ve Akarsu, 2015, vb.). Yine benzer şekilde çocuklar için hazırlanmış kitaplarda ya da çocuklara önerilen kitaplarda değerlerin varlığıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Aktan ve Padem, 2013; Şen, 2007; Gönen ve diğerleri, 2011; Kantar, 2014, vb.). Bütün bu sonuçlar, bu çalışmanın çıktılarıyla örtüşmektedir.

Çalışmanın sonucunda değerlerin çocuklara dikte edici bir üslupla verilmediği görülmüştür. Bunun olumlu bir özellik olduğu söylenebilir. Baskı ve dayatmayla veya dikte edici bir üslupla verilen değerler, koşullanmadan öteye geçemeyecektir (Ulusoy ve Arslan, 2014). Kitaplardaki değerlerin kahramanlar üzerinden, onlar örnek gösterilerek verildiği söylenebilir. Değer, kahramanın bir kişilik özelliği olarak kitapta yer alır. Böylece çocuklar kitabın kahramanıyla özdeşim kurduklarında kahramanın sahip olduğu değerleri de içselleştirmeyi başarırlar.

Değerlerin örtük olarak verilmesiyle etkililiği arasındaki ilişki tartışma konusu yapılabilir. Ancak kahramanların bu değerleri içselleştirmesi ve çocukların da kahramanla özdeşim kurmaları sayesinde değerler, çocuklara doğrudan değil sezdirilerek verilebilir. Sever (2013) de çocuk kitaplarındaki iletilerin çocuklara doğrudan değil sezdirilerek verilmesi gerektiğini belirtir. Kitaptaki kahraman aracılığıyla da çocuklara değerleri kazandırmak mümkündür. Bandura da benzer şekilde öğrenmenin başkalarının deneyimlerini gözleyerek de etkili olabileceğini vurgulamaktadır (Akt. Kaşkaya ve Duran, 2017). Kurgu içerisine yedirilen, kahramanın bir özelliği olarak verilen değerlerin, onunla bağ kuran okura aktarılması da daha doğal ve zorlamadan olacaktır.

Her dört kitapta da “yardımlaşma” değerinin üzerinde önemle durulduğu görülmüştür. Birinci sınıflar için hazırlanan kitapta oyunlar oynarken sürekli okuyucudan yardım isteyen ve onu da oyuna davet eden bir kahraman karşımıza çıkar. Yardımlaşarak işlerin kolayca yapılabileceği sık sık tekrarlanır. Saygı, aile birliğine önem verme, nazik olma değerleri de kitapta sıklıkla işlenen değerlerdendir.

İkinci sınıflar için hazırlanan “Arkadaş” kitabında başkalarına yardım edebilmek için sürekli okuyucudan yardım isteyen bir kahramanımız vardır. Etrafındaki insanlara yardım ederken “sorumluluk” alan, “nazik” olan aynı zamanda “çalışkan” bir kitap kahramanı okuyucu buluşturulur. Böylece okuyucunun da bu değerleri sezmesi sağlanır.

Üçüncü sınıflar için hazırlanan kitapta aklındaki sorulara yanıt arayan meraklı kahramanımız bu esnada yardımlaşmayı, sorumluluk almayı öğrenir.

Dördüncü sınıflar için hazırlanan kitapta yazar, kahramanımızı başka insanlara yardıma gönderir. Burada da kahramanımız okuyuculardan yardım ister. Böylece yardımlaşma değeri tekrar tekrar sezdirilir. Aynı zamanda yazar, kahramana birçok sorumluluk verir. Bütün bu sorumlulukları yerine getiren kahraman okuyucuya da örnek olur.

Her dört kitabın son kısmında kitabı okuyan çocuklara bazı görevler verilmektedir. Verilen bu görevler içerisinde de bazı değerlerin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Estetik duyguların geliştirilmesi, kültürel mirasa sahip çıkma, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme ve temizlik değerleri, kitapların bu son kısımlarında yer alan görevlerle çocuğa aktarılmaya çalışılmıştır.

Sonuç olarak “Arkadaş” tatil kitaplarında değerlere yer verildiği, yardımlaşma, sorumluluk, nazik olma gibi değerlerin sıklıkla tekrar edildiği ancak “Değerler Eğitimi Yönergesi”nde yer alan öz güven, empati, cesaret - liderlik, bağımsız - özgür düşünme, iyimserlik, şefkat - merhamet, alçak gönüllülük, fedakârlık gibi birçok değere ise hiç yer verilmediği görülmüştür.

Çocuğun bir birey olarak kendini gerçekleştirmesinde, toplumsal hayata uyum sağlamasında ve o toplumun saygın bir ferdi olmasında önemli yere sahip olan öz güven, empati, cesaret, liderlik, özgür düşünme, şefkat, alçak gönüllülük, vb. değerlere kitaplarda yer verilmemiş olması büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Öz güven sahibi, bağımsız düşünebilen bireyler yetiştirmek Millî Eğitim’in temel hedeflerinden biri olmasına rağmen genelde ders kitaplarında ve çocuklar için hazırlanan diğer kitaplarda, özde ise yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Arkadaş” tatil kitaplarında söz konusu değerlere yer verilmemesi şaşırtıcıdır. Bunun yanında yine yukarıda bahsedilen çalışmalarda da ortaya çıktığı gibi saygı ve çalışkanlık değerinin en sık yer verilen değer olması da bu çalışmanın sonuçlarını desteklemesi bakımından önemlidir. Saygı değerinin üzerinde önemle durulması, Türk toplumunun sahip olduğu yapısal özelliklerle ilişkilendirilebilir. Nitekim Özkan (2010) da yapmış olduğu kapsamlı bir çalışma sonucunda saygı değerinin ders kitaplarında sıklıkla vurgulanan bir değer olduğunu tespit etmiş ve bu değeri “himayeci değer” olarak nitelendirerek toplumsal yapıyla açıklamıştır.

Topluma uyum sağlamak ya da farklı bir ifadeyle bireyleri topluma hazır hale getirmek, eğitimin amaçlarından biridir. Değerler eğitiminin amacı da toplumsal yapıyı korumak, bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırmaktır. Ancak bireyin kendini gerçekleştirmesi için kazanması gereken cesaret, öz güven, bağımsızlık gibi değerlerin çocuklar için hazırlanan kitaplarda hiç yer almaması, eğitimin asıl amaçlarını ıskalamasına neden olabilir. Kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirmek, toplumun kurallarına uyum sağlayan bireyler yetiştirmekten öncelikli olmalıdır.

Değerler verilirken dikte edici bir üslup benimsenmediği, değerlerin ön plana çıkarılmadığı tespit edilmiştir. Değerler, kurgu içerisine yerleştirilmiş ve okurun çıkarımında bulunması sağlanmıştır. Nasihat veren bir üslup kullanılmaması, olumlu bir özelliktir. Şirin (2017) de birçok alan uzmanı, akademisyen ve eğitmen gibi ders veren kitapların çocukları kitap okuma zevklerinden mahrum bıraktığını söylemektedir. Bu açıdan “Arkadaş” tatil kitaplarının, değerleri ders vererek değil sezdirerek verdiği için çocuklara uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak şu önerileri getirebiliriz:

“Arkadaş” tatil kitapları çocukları değerler eğitimi bakımından destekleyebileceği için sadece salgın dönemiyle sınırlı tutulmaması ve düzenli yayımlanması gerekmektedir. Sadece 2020 yılı yazı için hazırlanan bu kitaplar, sürekli hale getirildiğinde tatil kitaplarına ulaşmada zorluk çeken dezavantajlı öğrenciler için de iyi bir fırsat olacaktır.

“Arkadaş” kitaplarının değerler yönünden zenginleştirilmesi, hiç yer verilmeyen değerlere de ilerleyen yıllarda hazırlanacak kitaplarda yer verilmesi önerilmektedir. Ders kitaplarından sonra etki alanı bu kadar geniş olan bir kitap, değerler eğitimi politikasının desteklenmesini de sağlayacaktır.

Son yıllarda değerler eğitiminin ön plana çıkmasıyla beraber, birçok yayınevi buna yönelik kitaplar hazırlamıştır. Değer eğitimi seti adı altında farklı öykülerden oluşan bu kitapların her biri ayrı bir değeri işlemektedir. Bağımsız bir araştırmanın konusu olması gereken bu setlerin, değerleri çocuklara nasıl vermeye çalıştığı mutlaka irdelenmelidir. Sezinletmekten uzak, dikte edici bir üslupla yazılan

nasihatvâri öyküler, hedeflenen amacın aksine çocukları değerlerden uzaklaştırabilir. Bu nedenle söz konusu şekilde hazırlanan kitapların mutlaka bir incelemeden geçmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada söz konusu kitaplar, değerler eğitimi açısından ele alındı. Araştırmacılar, ilerleyen zamanlarda bu kitapları başka yönlerden de ele alıp inceleyebilir ve böylece kitapların yenilenip sürekli hale getirilmesine katkı sağlayabilirler.

Yazar Katkı Oranları

Yazar çalışmada başka bir yazarın katkısı olmadığını ve çalışmanın son halini okuduğunu ve onayladığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Yazarlar çalışmasının etik kurul iznine tabi olmadığını ve çalışmanın tüm sürecinde Committee on Publication Ethics (COPE)' tarafından belirlenen kurallara uyulduğunu beyan etmektedir.

Çatışma Beyanı

Yazar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Acar Güvendir, M. & Özer Özkan, Y. (2021). Uzaktan eğitimin değerlendirmeye yansımaları: Çevrim içi sınavlar mı sınıf içi sınavlar mı? *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi / Journal of Digital Measurement and Evaluation Research*, Vol. 1 (1), 22-34. <https://doi.org/10.29329/dmer.2021.285.2>
- Akramova, L., Akhmedova, K. O., & Khashimova, F. (2020). The problems of distance education in the conditions of the pandemic. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(7), 8577-8583. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/3642>
- Aktan, O. & Padem, S. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan okuma metinlerinde yer alan değerler. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 44-55. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17635>
- Aydın, A. Z. & Can, Ö. (2020). Ortaokul İngilizce ders kitaplarında evrensel değerlerin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 733-751. <https://doi.org/10.31464/jlere.782361>
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the covid-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420.: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.329.26>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1152012>
- Batubara, B. M. (2021). The problems of the world of education in the middle of the covid-19 pandemic. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 4(1), 450-457. <https://doi.org/10.33258/birci.v4i1.1626>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim

- uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179832>
- Candan, D. G., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/202223>
- Demiryürek, G. (2015). *Çağdaş çocuk şirinde değerler eğitimi (1980'den günümüze)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Dursun, D. (2021). İstanbul'un sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerindeki devlet okullarında çalışan ilkököl öğretmenlerinin online eğitim deneyimleri. *Versus/ Alternatif Araştırma Dergisi*. 1 (1), 18-26. <https://universus.org/dergi/01/04.pdf>
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education, use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-116. <https://doi.org/10.1080/00377990209599893>
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302590>
- Furceri, D., Loungani, P., Ostry, J. D., & Pizzuto, P. (2020). Will Covid-19 affect inequality? Evidence from past pandemics. *Covid Economics*, 12(1), 138-157. <https://cepr.org.uk/sites/default/files/news/CovidEconomics12.pdf#page=143>
- Kantar, Ş. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karaağaçlı, M. (2021). Salgında ulusal eğitimin fırsat ve imkân eşitsizliğinde tıranlaştırılıp tanrılaştırılan bilişim. *Eleştirel Pedagoji*, 12 (68). http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/68_mustafa_karaagacli.pdf
- Karababa, A. (2014). Değerler ve değerler psikolojisi. Dılmaç, B. ve Bircan, H. H. (Ed.), *Kuramsal Temelde Değer* (s. 1-18). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053648109>
- Kaşkaya, A., & Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303978>
- Koç, E. (2021). İlkokul öğretim programlarının covid-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7 (1), 24-36. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1466713>
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge, Ankara, 2010. Millî Eğitim Bakanlığı (1961). İlköğretim ve Eğitim Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Değerler Eğitimi Yönergesi. https://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229_degerleregitimiyonergesi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020, 24 Haziran). *Çocuklara tatil arkadaşı geliyor* [Basın Bülteni]. <https://www.meb.gov.tr/cocuklara-tatil-arkadası-geliyor/haber/21181/tr>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mok, G., Schouela, N., Thurgur, L., Ho, M., Hall, A. K., Caudle, J., ... & Syed, S. (2020). Resident learning during a pandemic: Recommendations for training programs. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 22(5), 617-621. <https://doi.org/10.1017/cem.2020.435>
- Murat, M., & Bonacini, L. (2020). *Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities* (No. 679). GLO Discussion Paper. <https://www.econstor.eu/handle/10419/224765>
- Özay Köse, E. & Gül, Ş. (2020). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan değerler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 35-45. GLO Discussion Paper. <https://doi.org/10.21733/ibad.635316>
- Özdoğan, A. & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936650.pdf>
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi, <https://doi.org/10.14527/9786052417232>
- Özkaya, F. & Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67. <https://doi.org/10.29065/usakead.798421>
- Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 pandemic. *Participatory Educational Research*, 8(4), 321-333. <https://doi.org/10.17275/per.21.92.8.4>
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitimi: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Tudem.
- Sezgin, S. & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital ilerlemek. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 37-54. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/119567>
- Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi dönemi’nin etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (29), 1987-2018. <https://doi.org/10.26466/opus.777215>
- Solak, H., Ütebay, G., & Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 41-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/117971>
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şahin, K., H. (2010). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılmasına ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, Ş. (2015). Kemalettin Tuğcu’nun romanlarında değerler eğitimi. *International Journal of Humanities and Education*, 1:1, 79-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/357542>
- Şirin, S. (2017, 17 Aralık). Çocuklara ne okumalı? Nasıl okumalı? [Basın bülteni]. <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/selcuk-sirin/cocuklara-ne-okumali-nasil-okumali-40680677>
- Temizkan, M., Yırtıcı, E., & Ergün, A. (2020). Türkçe ders kitaplarında sosyal değerlerin görünümü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 769-794. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1174246>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim tarihi 30 Ağustos, 2021, <https://sozluk.gov.tr/karakter>
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ulusoy, K. & Arslan, A (2014). Farklı yönleriyle değerler eğitimi. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.), *Değerli Bir Kavram Olarak Değer ve Değerler Eğitimi* (s. 2-15). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053648222>
- Ulusoy, K. & Dılmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053643401>
- Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2020). Lifelong education, social inequality and the COVID-19 health pandemic. *International journal of lifelong education*, 39(3), 243-246. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1790267>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yükrük, S., & Akarsu, S. (2015). İlkokul (1-4) müzik ders kitaplarında yer alan şarkıların değerler bakımından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4). <https://doi.org/10.7884/teke.564>
- *Çalışma kapsamında incelenen kitaplar:
 Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Arkadaş (1. sınıflar için)*. Ada Matbaacılık Yayıncılık.
 Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Arkadaş (2. sınıflar için)*. Ada Matbaacılık Yayıncılık.
 Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Arkadaş (3. sınıflar için)*. Ada Matbaacılık Yayıncılık.
 Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Arkadaş (4. sınıflar için)*. Ada Matbaacılık Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

In the changing and developing world, the borders among countries and societies are no longer valid. An event happening any place all around the world may affect other people at the other end and leaves traces in their lives. The most recent example of this was witnessed by all humanity in the Covid-19 epidemic. During the pandemic, many systems in the world began to be questioned and it became necessary to reconsider many concepts and structures such as health and education. The first precaution taken in the education system was the closure of schools and the transition to distance education in order to reduce contact and prevent the spread of the virus in pandemic conditions.

After the first Covid-19 case in our country was seen on March 11, 2020, all schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) were closed on March 16. Courses started to be held online via the Education Information Network (EBA). The remote teaching of the courses also brought some questions and problems. In this process, various scientific researches were made about the deficiencies and mistakes in distance education (Er Türküresin, 2020; Furceri, Loungani, Ostry & Pizzuto, 2020; Murat & Bonacini, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Siner, 2020; Sezgin & Fırat, 2020; Ütebay & Yalçın, 2020; Waller et al, 2020).

In this process, one of the most important deficiencies for students was character education. Because education aims to improve students' character and their personality development.

While education wants the people to have the best equipment, it also aims to make them have good character and consciousness (Ulusoy & Dilmaç, 2014). Is the character education of children given enough importance in the distance education process? Is there sufficient time and opportunity for this? All these questions reveal the fact that distance education should be evaluated not only in terms of academic success but also in many dimensions.

In this process, the MEB also needed to support students in terms of both curriculum and other equipment. For this, they prepared the holiday books named "Arkadaş" which they think will support children in many ways during the summer vacation. "Arkadaş" holiday books have been prepared to support the curriculum of the relevant class. Each book is shaped around a different main character.

It is also necessary to determine how these holiday books, which offer children the opportunity to repeat almost all the course content, focus on children's character education. The purpose of education is not only to give information but also to raise good people. Character education is now included in the education programs of many countries and teachers are expected to make character education part of the curriculum (Edgington, 2002). Character education is carried out by giving children some values.

One of the aims of education is to prepare individuals for society. Individuals become ready for the society they belong to only by knowing and adopting the values of that society. Therefore, it is required to include these values in educational programs, classrooms, textbooks, extracurricular activities, and children's books.

"Arkadaş" holiday books, prepared by the MEB, are the most influential books after textbooks, as they are delivered to all primary school students in Turkey. For this reason, including values in "Arkadaş" books will be a great advantage in terms of values education.

Examining the "Arkadaş" books in terms of values education will provide the MEB the opportunity to review the books they have prepared in the context of values. This study will contribute to how and to what extent values will be included in holiday books and other supplementary resources to be prepared from now on as well as curriculum information.

The aim of this study is to reveal how much "Arkadaş" holiday books support children in terms of values. For this purpose, it has been tried to determine which values are given in the books, how and in what way.

Method

Research Model

The basis of this study is the qualitative research approach. The data obtained through document review was analyzed through descriptive analysis.

Research Documents

The "Arkadaş" holiday books published by the MEB in June 2020 constitute the documents of this study.

Data Collection

In this study, which was conducted with qualitative research, document analysis was used as a data collection technique. In this process, it has been seen that there are many different classifications and naming of values. The theme of the research has been formed from the values included in the "Values Education Directive" prepared by MEB. In addition, it was taken the opinion of an expert who has scientific studies in the field of values education. There are twenty-seven values in the basis of the research.

Analysis of Data

"Arkadaş" holiday books, which form the basis of the research, were analyzed with descriptive analysis method. According to this analysis technique, the data was interpreted according to predetermined themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). Firstly, the books were read carefully and a general idea about the books was obtained. Afterwards, the books were scanned in more detail and coding was made about how and to what extent the values were included in the content. While coding, "Values Education Directive" was taken as a basis. In order to see how the values were included in the content and their distribution more concretely, tables with frequencies were used.

Validity and Reliability

In order to ensure the internal validity (credibility) of this study, the relevant literature was searched, and similar studies were examined. While determining the themes, attention was paid to reflect the study area.

In order to ensure the external validity (transferability) of the study, the research process and the path followed in the process were conveyed in the study with its stages. In order to ensure the internal reliability (consistency) of the research, the

coding made by the researcher was repeated by two other experts. The codes were compared, and the final result was reached.

In order to increase the external reliability (confirmability) of the study, all stages of the study are given in detail. The findings were included in the study in the form of quotations. In addition to these, the raw data and coding of the study were archived. Thus, it will be available to other researchers if needed in future studies.

The data sources that form the basis of the research are available both in print and digitally. The fact that other researchers have the opportunity to access and examine these sources supports the validity and reliability of the study.

Findings and Comments

Findings related to the “Arkadaş” holiday book for first grades

Being kind (*f6*) and developing aesthetic feelings (*f6*) values in the “Arkadaş” book prepared for first graders have the highest frequency. These values are followed by friendship, cooperation- solidarity, giving importance to family unity and protecting cultural heritage. On the other hand, the values of self-confidence, empathy, courage-leadership, independent-free thinking, patriotism, doing goodness, hard work, compassion, humility and self-sacrifice are not included in the book. 16 different values are included in the book.

Findings related to the “Arkadaş” holiday book prepared for second grades

It is seen that the most common value in the book “Arkadaş” prepared for the second graders is cooperation-solidarity (*f9*). This value is followed by the development of aesthetic feelings (*f6*). However, tolerance-sensitivity, self-confidence, empathy, fairness, courage-leadership, friendship, independent-free thinking, optimism, hospitality, patriotism, sharing, compassion, humility, protecting cultural heritage and self-sacrifice are not included in the book. It was detected that there are 13 different values in total.

Findings related to the “arkadaş” holiday book prepared for third graders

In this book, the most recurring value is cooperation-solidarity (*f7*). Responsibility value (*f5*) is the second most frequent value. It is followed by the value of developing aesthetic feelings (*f4*). Values of respect, tolerance-sensitivity, self-confidence, empathy, fairness, courage-leadership, friendship, truth-honesty, independent-free thinking, optimism, hospitality, kindness, compassion, humility, self-sacrifice, and giving importance to being healthy it was not included in the book. In total, there are 13 different values in the book.

Findings related to the “Arkadaş” holiday book prepared for fourth graders

It is seen that the value of protecting the cultural heritage (*f13*) is mostly repeated in the book “Arkadaş” prepared for fourth graders. This value is followed by the values of responsibility (*f10*) and cooperation (*f7*). On the other hand, values of self-confidence, empathy, fairness, courage- leadership, friendship, truth-honesty, giving importance to family unity, independent-free thinking, optimism, patriotism, doing goodness, hard

work, compassion, greeting, humility and self-sacrifice are not included in the book. In total, there are 11 different values in the book.

Discussion and Results

As a result of the study, the most recurring values in all four books were cooperation/solidarity, protecting cultural heritage, responsibility, developing aesthetic feelings, and being kind. The least recurring values were determined as hospitality, patriotism, doing goodness, giving importance to being healthy, tolerance and honesty.

In addition, self-confidence, empathy, courage/leadership, independent/free thinking, optimism, compassion, humility and self-sacrifice are values that are never included in the books.

As a result of the study, it was seen that the values were not given to the children in a dictating style. Value is included in the book as a personality trait of the protagonist. The relationship between the implicit delivery of values and their effectiveness can be discussed. However, thanks to the internalization of these values by the heroes and the identification of the children with the hero, the values can be imparted to the children not directly but by intuiting them. Sever (2013) also states that the messages in children's books should be implied to children, not directly. All “Arkadaş” books included this feature in the same way.

In the last part of each book there are many different tasks. It is aimed to internalize some values within these tasks. The values of developing aesthetic feelings, protecting cultural heritage, giving importance to being healthy, giving importance to family unity and cleanliness are tried to be conveyed to the child through the tasks in these last parts of the books.

Moreover, it has been seen those values such as helping, responsibility and being kind are frequently repeated in the “Arkadaş” holiday books. However, it has been observed that many values such as self-confidence, empathy, courage/leadership, independent/free thinking, optimism, compassion, humility, and self-sacrifice in the "Values Education Directive" are not included at all.

Based on these results, we can advise the following recommendations:

Since “Arkadaş” holiday books can support children in terms of values education, they should not be limited to the pandemic period and should be published regularly. If these books, which are only prepared for the summer of 2020, are made permanent, students who do not have the opportunity to access the source book will easily reach these books.

Lastly, it is suggested that the values that are not included in the “Arkadaş” books should be included in the books to be prepared in the coming years. A book with such a wide range of influence after textbooks will also support the values education policy.

Author Contribution

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The authors declare that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Second Language Acquisition Instructional Models in English-Medium International Schools: Past, Present, and Future

İngilizce Eğitim Veren Uluslararası Okullarda İkinci Dil Edinimi Eğitim Modelleri: Dünü, Bugünü ve Geleceği

Clayton Lehman¹  Brett Welch² 

¹Centre for Academic English Studies at Surrey International Institute, Dongbei University, No. 217 Jianshanjie, Shahekou District, Dalian, Liaoning, China, clwale@yahoo.com

²College of Graduate Studies, Lamar University, P.O. Box 10034, Beaumont, TX 77710 U.S.A.

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

13.10.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

03.03.2022

*Sorumlu Yazar

Lehman, Clayton
Dongbei University
Dalian, China

clwale@yahoo.com

Abstract: The international school market continues to expand, and an increasing number of English language learners (ELLs) are enrolling in English-medium international schools. As new schools start and existing schools evaluate their second language acquisition model(s), care should be taken to implement a model that provides ELLs with the necessary support for English language acquisition. Understanding current practice and teacher preference can enable school leaders to make more informed decisions when implementing or revising an SLA instructional mode (IM). The purpose of this research study is to build upon previous research findings through further examination of the frequency of SLA IM used in English-medium international schools. Additionally, the researchers sought to compare the preferred SLA IMs between ELL, Primary, and English teachers. Findings from this quantitative survey-based study reinforce previous findings that the hybrid push-in and pull-out SLA IM is the most implemented SLA IM in English-medium international schools. Additionally, the hybrid SLA IM continues to be the preferred SLA IM in English-medium international schools.

Keywords: Second language acquisition, instructional model, international schools, push-in support

Öz: Uluslararası okul sektörü genişlemeye devam etmektedir ve artan sayıda İngilizce öğrenen İngilizce eğitim veren uluslararası okullara kaydolmaktadır. Yeni okullar açıldıkça ve mevcut okullar ikinci dil edinim modellerini değerlendirdikçe İngilizce öğrenenlere dil edinimi için gerekli desteği sağlayan bir modelin uygulanmasına özen gösterilmelidir. Mevcut uygulamayı ve öğretmen tercihini anlamak, okul liderlerinin ikinci dil edinimi öğretim yöntemini uygularken veya revize ederken daha bilinçli kararlar vermesini sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce eğitim veren uluslararası okullarda kullanılan ikinci dil edinimi öğretim yönteminin sıklığının detaylı incelenmesi yoluyla önceki araştırma bulgularına katkı sağlamaktır. Ayrıca araştırmacılar, İngilizce öğrenenler, ilköğretim ve İngilizce öğretmenleri arasında tercih edilen ikinci dil edinimi öğretim yöntemlerini karşılaştırmaya çalışmaktadır. Nicel ankete dayalı çalışmadan elde edilen bulgular, hibrit sınıf içi ve sınıf dışı ikinci dil edinimi öğretim yönteminin İngilizce eğitim veren uluslararası okullarda en çok uygulanan ikinci dil edinimi öğretim yöntemi olduğuna dair önceki bulguları desteklemektedir. Dahası, hibrit ikinci dil edinimi öğretim yöntemi İngilizce eğitim veren uluslararası okullarda tercih edilmeye devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil edinimi, öğretim modeli, uluslararası okullar, sınıf içi destek

Lehman, C. & Welch, B. (2022). Second language acquisition instructional models in english-medium international schools: past, present, and future. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 299-305. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1005688>

Introduction

The international school market is continuing to increase. As of July 2021, International School Consultancy (ISC) Research reported that 12,373 international schools were operating worldwide (ISC Research, 2021), with projections on track to reach 16,000 schools by 2026, as predicted by ISC in 2016 and 2019 (ISC Research, 2016; 2019a). These figures show unprecedented growth since 2000 when ISC (2015) reported there were 2,580 international schools in operation. With this growth, the number of non-expatriate local students enrolled in international schools has increased.

In 2019, ISC Research (2019b) reported that local non-expatriate students formed more than 80% of the international school enrollment; however, the 80% figure has been reported as far back as 2012 (Lewandowski, 2012), possibly further. Additionally, there is a growing number of expatriate students from non-native English-speaking countries (Lehman, 2020). Therefore, many students enrolled in an English-medium international school are English language learners (ELLs). With such a large number of ELLs, of concern is the

appropriateness of the second language acquisition (SLA) instructional model (IM) being employed.

A poorly implemented SLA IM can have a long-lasting effect on the students who are learning the targeted language in addition to the curriculum (Zen, 2001). Further, a poorly implemented SLA IM can impact the amount of comprehensible input (Krashen, 1981) an ELL receives and influence the learning environment ELLs are placed in, which impacts the status of an ELL's affective filter (Krashen, 1981). Because teachers are those in the classroom providing instruction, examining their opinions and preferences can enable school leaders to make more informed decisions concerning the SLA IM(s) to implement within their school's context.

Mainstream with No Support

The mainstream with no support model is an SLA IM in which the classroom teacher provides instruction without an ELL/EAL/ESL specialist teacher. This model is sometimes labeled as an inclusionary model since ELL students are

included in the mainstream classroom; however, opponents of the mainstream with no support model often consider the model to place ELL students in a sink-or-swim situation. This sink or swim environment is even more treacherous when many teachers in international schools lack training for working with ELL students. Studying international school teachers in the Ukraine and Eastern Europe, Spencer (2021) found that the majority of participants reported not having received training in working with ELL students during their initial teacher training. Of additional concern is the lack of professional development opportunities provided to teachers by international schools. Studying the provision of language-specific professional development for teachers in international schools in East Asia, Lehman (2021) found that more than half of the 548 participants reported their school provided low, very low, or no professional development opportunities for teachers working with ELL students. Many international schools enrolling high numbers of ELLs use mainstream with no support SLA IM. Researching SLA IMs in international schools in East Asia, Lehman and Welch (2020a) found that 13.4% ($N=543$) of participants reported using the mainstream no support SLA IM in their school and that only 4.6% preferred this SLA IM.

Push-in

For the push-in SLA IM, ELL specialists go into the classroom to work with ELL students studying in a mainstream class. The use of this model has been increasing, and Lehman and Welch (2020a) found that 13.6% of participants reported their school using this model. Further, Lehman and Welch (2020a) found that 18.5% preferred the push-in model over other SLA IMs. However, the push-in SLA IM can lead to contention and confusion unless the policy documents or school leadership transparently establishes expectations and provides structures of support facilitating the push-in SLA IM. For example, White (2017) documented ELL teachers' challenges when pushing into the mainstream classroom. Some of these challenges included loss of professional autonomy and identity and a vague understanding of teacher roles and responsibilities in various scenarios. Studying administrator and teacher knowledge of school language policy, Lehman and Welch (2020b) found that only 54% ($N=363$) of administrators and teachers reported that the school language policy specifically defined the roles of the classroom teachers and ELL/EAL/ESL teachers. Of the remaining percent, 32% reported that the school language policy did not define the roles, and 14% did not know. For the push-in model to succeed, there need to be transparent and clearly defined expectations established followed by attentive leadership who provide the necessary support structures to facilitate the push-in SLA IM.

Pull-out

For many years, international schools relied on the pull-out SLA IM (Carder, 2014), which is still used in many schools (Shoebottom, 2009). Some pull-out programs offer a side-by-side ELL curriculum, while others pull students out of various classes for individualized or small group ELL lessons. Educators who favor the pull-out SLA IM regard the pull-out sessions as providing safe zones for ELLs and increasing ELL teacher autonomy and independence (White, 2017). Opponents of the pull-out SLA IM believe the model is not

inclusive and that ELLs are missing valuable instruction taking place in the mainstream classroom. Additionally, there is concern that some pull-out instruction focuses too much on developing survival English and basic interpersonal communicative skills instead of developing the academic language needed to participate in the school's core curriculum (Li, 2018). However, research findings by Baecher and Bell (2017) studying ESL teacher instructional time revealed that ELL students received more minutes of instruction from the ESL teacher during pull-out lessons than during push-in lessons. Lehman and Welch (2020a) found that 16.9% of participants reported using the pull-out model. While the pull-out model is considered the traditional SLA IM, only 5.9% revealed it as their preferred SLA IM (Lehman & Welch, 2020a).

Hybrid

The hybrid model occurs when both push-in and pull-out are used in combination, and a sizeable number of educators favor this particular SLA IM. Lehman and Welch (2020a) found that 44.2% of participants reported the use of this model. Further, Lehman and Welch (2020a) found that 52.4% of the participants preferred the hybrid SLA IM of push-in and pull-out. Studying teacher perceptions of the effectiveness of the push-in and pull-out models and learning outcomes, Reynolds, Jia, Nolin-Smith, and O'Brien (2013) concluded that both models of instruction were flawed and that a hybrid model could provide solutions. According to findings reported by Baecher and Bell (2017), the hybrid model provided more instructional time than did the push-in model; however, this was not always the case when the instructional time of the hybrid model was compared with the pull-out SLA IM. Studying teacher opinions of push-in and pull-out as part of inclusive schools, Demo, Nes, Somby, Frizzarin, and Zovo (2021) found that teacher opinions were affected by individual student needs and contextual factors. If schools and school leaders are willing to take individual student needs and contextual matters into consideration, the hybrid model appears to offer a flexible SLA IM, and the percentage of time devoted to push-in or pull-out can be altered based on student need, ELL teacher schedules, and mainstream and elective class schedules. Without these considerations, the positive and negative forces described above for the push-in and pull-out SLA IMs are still at play.

Intensive English

The intensive English SLA IM consists of English courses that can last from a few weeks to a semester or more (Brevetti & Ford, 2017; Szasz, 2010). Intensive English classes are usually taught by an ELL specialist or someone who has received training for working with ELLs. Proponents of the intensive English SLA IM believe ELLs should acquire sufficient English skills before entering the mainstream classroom. On the contrary, others argue that ELLs in intensive English programs are interacting with other students in the mainstream, thereby robbing them of valuable English inputs that enable them to acquire the target language quicker. Lehman and Welch (2020a) found that 9.6% of the participants reported their school was using an intensive English SLA IM, and 17.3% preferred the intensive English model.

After-school, Before-school, or Weekend Activity

ELL instruction outside of regular school hours is part of the afterschool, before-school, weekend activity SLA IM. Because this model occurs outside of regular school hours, an additional ELL fee is often charged in addition to school tuition. Some consider this model to be an intensive language model; however, the students attending after-school, before-school, and weekend ELL instructional programs still attend mainstream classrooms during the school day. Similar to the mainstream with no support SLA IM, this model places ELLs in mainstream classes, which can lead to a sink-or-swim situation. After-school, before-school, and weekend ELL instructional programs are often not focused on providing instruction that reinforces the school's core curriculum and instead burdens ELLs with an additional curriculum, which places additional stress on ELLs (Li, 2018). Additionally, the limited number of hours and infrequency for language instruction provided via weekend language programs does not always produce the desired linguistic outcomes (Li and Wen, 2015). Lehman and Welch (2020a) found that 2.2% of the participants reported their school was using an after-school, before-school, weekend activity SLA IM, and 1.3% preferred this SLA IM.

Purpose and Research Questions

The purpose of this research study was to build upon previous research findings through further examination of the frequency of SLA IM used in English-medium international schools. Additionally, the researchers sought to compare the preferred SLA IMs between ELL, Primary, and English teachers. To guide the study, the researchers developed the following questions.

- What is the frequency of SLA models being used in international schools?
- What are the preferred SLA IMs of ELL, Primary, and English teachers?
- What are the differences in the preferred SLA IMs between ELL, Primary, and English teachers?

Method

Research Design

The researchers used an observational quantitative research design consisting of a cross-sectional survey for each of the groups listed above. A cross-sectional survey does not manipulate a variable; instead, the survey collects data at a single point in time (Creswell, 2012). The researchers used random sampling as school websites were searched for potential participants' names, positions, and contact information. The researchers sent potential participants a survey request to their school email address, and all participants were working in an international school when they completed the survey.

Setting and Participants

Participants were located in countries in Africa, Asia, the Middle East, and South America; most participants were in East Asia. The researchers sent a survey request to 476 ELL teachers, 1,836 Primary teachers, and 1,294 Secondary English teachers. Overall, 3,606 teachers received a survey request. A total of 274 survey participants responded to the

survey question used for this research study. Of the 274 participants, 90 were ELL teachers, 108 were Primary teachers, and 76 were Secondary English teachers. The surveys were completed during May and June of 2021. The potential participants were not promised any reward and were not coerced into completing the survey. Participation was voluntary, and when completing the survey, none of the questions were mandatory.

Instruments

Each group of participants received a separate survey; however, the survey questions for this study were identical across the groups. To establish content validity, three international school educators, who did not participate in the study, served as experts in the field (Creswell, 2012; Salkind, 2013) and reviewed the research questions and survey questions.

For this study, two survey questions were used (see Appendix). In the introductory email, potential participants were informed of the intentions of the study. Additionally, a website link was provided, allowing potential participants to view the research questions and additional information about the study, including biographical information about the primary researcher. The website also provided a contact box so potential participants could ask questions before and after choosing to complete the survey. The researchers used Survey Monkey to host the surveys; all data were stored via a password-protected laptop and password-protected external hard drive.

Measures and Data Analysis

The researchers used SPSS software (v. 27) to perform Pearson chi-square tests (χ^2) with an alpha level of .05. The Pearson chi-square test is a nonparametric test used to measure the distribution of frequencies (Salkind, 2013). Additionally, the Pearson chi-square test can evaluate nominal data (Creswell, 2012; McHugh, 2013). For the omnibus chi-square tests, the expected count, adjusted residuals, and Bonferroni corrected p values calculated by SPSS are provided in an accompanying table (Beasley & Schumacker, 1995; Garcia-Perez & Nunez-Anton, 2003; Sharpe, 2015). Adjusted residuals that exceed ± 2.0 and statistically significant Bonferroni corrected p values are given in bold print. All assumptions for the Pearson chi-square test were met (McHugh, 2013).

Results

To obtain a picture of current SLA IM usage, the researchers asked participants to reveal which model(s) were currently in use in their school. Table 1 reports the responses.

To understand the differences between the three groups, the researchers asked participants to identify their preferred SLA IM. Table 2 reports the responses.

The results of a Pearson chi-square test revealed that there were statistically significant differences in the preferred SLA IM between ELL teachers (Group 1: $n = 90$) and Primary teachers (Group 2: $n = 108$) and Secondary English teachers (Group 3: $n = 76$), $\chi^2(10, N = 274) = 31.061, p < 0.001$. Further, the Likelihood ratio was $p < .001$. See Table 3 for the expected counts, adjusted residual and adjusted Bonferroni

Correct *p* values (Beasley & Schumacker, 1995; Garcia-Perez & Nunez-Anton, 2003; Sharpe, 2015).

Table 1: Implemented SLA IM (*N* = 274)

SLA IM	In use	Percentage*
Mainstream no support	45	16,4
Push-in	57	20,8
Push-in and pull-out	155	56,6
Pull-out	71	25,9
Intensive English	40	14,6
After-school, before-school, or weekend activity	25	9,1

*Some participants reported more than one SLA IM

Table 2: Preferred SLA IM (*N* = 274)

SLA IM	Preferred	Percentage
Mainstream no support	14	5,1
Push-in	40	14,6
Push-in and pull-out	162	59,1
Pull-out	11	4,0
Intensive English	42	15,3
After-school, before-school, or weekend activity	5	1,8

Discussion

Implemented SLA IM

Overall, the reported use of SLA IMs in the current study reflects similarities with previous data reported by Lehman and Welch (2020a), and Table 4 shows a side-by-side comparison. The sum of the percentages for the current data exceeds 100 because participants in the current study were

asked to report all implemented SLA IMs in their school as opposed to the SLA IM implemented in their particular section (Lehman and Welch, 2020a); however, general comparisons can still be made. Table 4 shows that the hybrid push-in and pull-out model is the most commonly used SLA IM. With the hybrid model, push-in is used, and successful implementation of push-in will usually necessitate school leadership support, such as defining role expectations (Lehman & Welch, 2020b), to ensure the fluid functioning of the push-in support. Further, the school leadership should be aware that the push-in model can marginalize ELL teachers and students (White, 2017), and the leadership should strive to create a school culture that prevents marginalization. If schools and school leaders would strive to address individual student needs and consider contextual factors (Demo et al., 2021), a thoughtfully developed and individualized hybrid SLA IM could offer solutions to the drawbacks of separately implemented push-in and pull-out SLA IMs (Reynolds et al., 2013). In short, the hybrid SLA IM has the potential to offer tailored instruction to each learner (Reynolds et al., 2013). The rise in the use of the mainstream with no support SLA IM is concerning as the number of non-native English-speaking students enrolling in English-medium international schools continues to increase (ISC Research, 2019b; Lehman, 2020; Lewandowski, 2012). This increasing enrollment combined with the numbers and percentages of teachers not having received training for working with ELLs during their initial teacher training (Spencer (2021) or receiving low, very low levels of continued professional development or none at all (Lehman, 2021) is concerning.

Table 3: Preferred SLA IM (*N* = 274) with adjusted bonferroni *p* values

SLA IM	ELL <i>n</i> = 90	Primary <i>n</i> = 108	English <i>n</i> = 76	Total
Mainstream no support	2 EC* 4,6 AR^ -1,52 <i>p</i> = ,12851	3 EC 5,5 AR -1,41 <i>p</i> = ,15854	9 EC 3,9 AR 3,14 <i>p</i> = ,00169	14
Push-in	12 EC 13,1 AR -,41 <i>p</i> = ,68181	15 EC 15,8 AR -,27 <i>p</i> = ,78716	13 EC 11,1 AR ,73 <i>p</i> = ,46539	40
Push-in and pull-out	61 EC 53,2 AR 2,04 <i>p</i> = ,04135	74 EC 63,9 AR 2,55 <i>p</i> = ,01077	27 EC 44,9 AR -4,92 <i>p</i> = ,00000	162
Pull-out	2 EC 3,6 AR -1,06 <i>p</i> = ,28914	4 EC 4,3 AR -,21 <i>p</i> = ,83367	5 EC 3,1 AR 1,34 <i>p</i> = ,18025	11
Intensive English	12 EC 13,8 AR -,64 <i>p</i> = ,52217	10 EC 16,6 AR -2,25 <i>p</i> = ,02445	20 EC 11,6 AR 3,13 <i>p</i> = ,00175	42
After-school, before-school, or weekend activity	1 EC 1,6 AR -,62 <i>p</i> = ,53526	2 EC 2,0 AR ,03 <i>p</i> = ,97607	2 EC 1,4 AR ,62 <i>p</i> = ,53526	5
Total	90	108	76	274

* Expected count ^ Adjusted residual

Table 4: Comparison of implemented SLA IMs

SLA IM	Current Percentage*	Previous Percentage [^]
Mainstream no support	16,4	13,4
Push-in	20,8	13,6
Push-in and pull-out	56,6	44,2
Pull-out	25,9	16,9
Intensive English	14,6	9,6
After-school, before-school, or weekend activity	9,1	2,2

*Some participants reported more than one SLA IM

[^]Lehman & Welch (2020a)

Also of concern is the rise in the use of the after-school, before-school, weekend activity SLA IM. This instructional model still places ELL students in the mainstream classroom, where they may be subjected to the stress of a sink or swim situation (Krashen, 1981). Additionally, as part of using an after-school, before-school, weekend activity SLA IM, ELL students are burdened with an additional curriculum (Li, 2018) while only receiving infrequent instructional time in the targeted language (Li and Wen, 2015).

Preferred SLA IM

Table 5 shows a side-by-side comparison of the current data for preferred SLA IM compared to the data reported by Lehman and Welch (2020a). The data in Table 5 reflects a modest increase in the preference for the hybrid push-in and pull-out SLA IM.

Table 5: Comparison of preferred SLA IM

SLA IM	Current Percentage	Previous Percentage [^]
Mainstream no support	5,1	4,6
Push-in	14,6	18,5
Push-in and pull-out	59,1	52,4
Pull-out	4,0	5,9
Intensive English	15,3	17,3
After-school, before-school, or weekend activity	1,8	1,3

[^]Lehman & Welch (2020a)

Except for a notable decrease in the preference for the push-in model on its own, the other SLA IMs are relatively the same. Further, it is interesting to see the pull-out SLA IM, the traditional SLA IM in international schools for many years (Carder, 2014), decline. If this decline is considered with the data reported by Baecher and Bell (2017), this may mean that ELLs are receiving less instructional time when compared to the push-in SLA IM. However, with a rise in the hybrid push-in and pull-out SLA IM, there is the potential that the decline may not be as significant. According to the data reported by Baecher and Bell (2017), both the hybrid SLA IM and the pull-out SLA IM provided ELLs with more instructional time than when only push-in was occurring. However, in the hybrid SLA IM, the amount of instructional time would be affected by the allotment of time devoted to each component, push-in and pull-out instruction.

From analyzing the data, the preferences of Secondary English teachers differed significantly from ELL and Primary teachers. This difference was most pronounced in their

preference for the hybrid push-in and pull-out model. While the expected count for ELL and Primary teachers was exceeded, the reported numbers fell considerably short for the preference of the hybrid model by English teachers. However, each group of teachers chose the hybrid model as the preferred SLA IM (see Table 6). Further, the hybrid push-in and pull-out model was highly favored by the ELL and Primary teachers. Although not embraced by a high percentage of teachers, the intensive English SLA IM did fall in the upper half of each list. Lehman and Welch (2020a) found that the intensive English model was preferred more than implemented, and the current data shows that slightly more than one-fourth of the Secondary English teachers favor the intensive English SLA IM, more than ELL and Primary teachers. The bottom half of each list revealed that many teachers did not favor the mainstream with no support and the pull-out model, and the after-school, before school, or weekend activity SLA IM was the least preferred model by each group of teachers.

Conclusion

The purpose of this research study was to build upon previous research findings through further examination of the frequency of SLA IM used in English-medium international schools. Additionally, the researchers sought to compare the preferred SLA IMs between ELL, Primary, and English teachers. After analyzing the current data and making comparisons with the previous data reported by Lehman and Welch (2020a), the hybrid push-in and pull-out SLA IM continues to be the most implemented SLA IM and appears to be growing in use. Additionally, the hybrid SLA IM is the preferred SLA IM, and the percentage of preference for this model has increased compared to the data reported by Lehman and Welch (2020a). Moreover, the hybrid SLA IM was reported to be the most preferred model by each of the three groups. It should be noted that slightly more than two-thirds of ELL teachers (67.9%) and Primary teachers (68.5%) preferred the hybrid model, while only 35.5% of Secondary English teachers expressed a preference for the hybrid model. While not receiving high percentages of preference, the intensive English SLA IM did place higher on the list than the mainstream with no support, the pull-out, and the after-school, before school, or weekend activity SLA IMs.

Assumptions and Limitations

The researchers assumed that the participants responded to questions with understanding and truthfulness. An additional assumption was that the researcher provided an appropriate array of responses from which participants were able to choose. The researchers further assumed that the participants from each of the three groups formed representative samples. Although assumptions for the Pearson chi-square tests were not violated, a limitation of the study was the number of participants for each group. Another limitation was that the study only included participants from schools whose contact information was available on the school website or the Internet.

Table 6. Rankings of SLA IMs by percentage of preference

SLA IM Ranking	ELL Teachers	Primary Teachers	English Teachers
1 st	Push-in and pull-out 67,9%	Push-in and pull-out 68,5%	Push-in and pull-out 35,5%
2 nd	Intensive 13,3%	Push-in 13,9%	Intensive 26,3%
3 rd	Push-in 13,3%	Intensive 9,3%	Push-in 17,1%
4 th	Mainstream no support 2,2%	Pull-out 3,7%	Mainstream no support 11,8%
5 th	Pull-out 2,2%	Mainstream w/no support 2,8%	Pull-out 6,6%
6 th	After-school, etc, 1,1%	After-school, etc, 1,9%	After-school, etc, 2,6%

Recommendations for Future Practice

The researchers recommend that school leaders of English-medium international schools carefully consider teacher preference concerning which SLA IM(s) to implement or ways to improve the SLA IM(s) currently in use. Further, the researchers recommend schools implement an SLA IM that uses purposively hired staff who are provided with training in what are considered best practices for each SLA IM. Lastly, the researchers recommend that school leaders in schools that use the hybrid push-in and pull-out or the push-in SLA IMs develop support structures for the facilitation of push-in and provide transparent guidance in the roles of ELL and classroom teachers.

Suggestions for Future Research

With the continued rise in the use of push-in in English-medium international schools, the researchers suggest future research into the implementation and practice of push-in in international schools. Further research is suggested into what are considered best practices for push-in in English-medium international schools, including school management practices, student well-being, and hiring practices of teaching personnel. Lastly, the researchers suggest research into differences in teacher preference of SLA IMs between Primary and Secondary teachers, intending to help school leaders choose the most appropriate SLA IM(s) for each section.

Author Contribution Rates

The authors declare that CL contributed 85% and BW 15% to the article.

Ethical Declaration

The authors declare that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study. All parties were involved in the research of their own free will, and all participants were adult professionals.

Conflict Statement

The authors declare there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

References

- Baecher, L., & Bell, A. B. (2017). Opportunity to teach: Push-in and pull-out models of English learner instruction. *Journal of Education and Culture Studies*, 1(1), 53-68. <https://doi.org/10.22158/jecs.v1n1p53>
- Beasley, T. M., & Schumacker, R. E. (1995). Multiple

regression approach to analyzing contingency tables: Post hoc and planned comparison procedures. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 79-93.

- Brevetti, M., & Ford, D. (2017). Unsung saviours? An educative history of intensive English programs in the US. *The International Journal of Social Science and Humanities Invention*, 4(11), 4112-4119. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v4i11.04>.

- Carder, M. W. (2014). Tracing the path of ESL provision in international schools over the last four decades (Part 1). *The International Schools Journal*, 34(1), 85.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Demo, H., Nes, K., Somby, H. M., Frizzarin, A., & Dal Zovo, S. (2021). In and out of class—what is the meaning for inclusive schools? Teachers' opinions on push-and pull-out in Italy and Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904017>

- Garcia-Perez, M. A., & Nunez-Anton, V. (2003). Cellwise residual analysis in two-way contingency tables. *Educational and psychological measurement*, 63(5), 825-839. <https://doi.org/10.1177/0013164403251280>

- ISC. (2015). The international school consultancy [Brochure]. Faringdon, England: ISC Research.

- ISC Research. (2016, July). Huge global demand for English-medium K-12 education. Retrieved from <https://ie-today.co.uk/news/huge-global-demand-for-english-medium-k-12-education/#:~:text=the%20new%202016%20Global%20Report,by%2041.5%25%20in%20the%20past>

- ISC Research. (2019a). About the market. *ISC Research*. Retrieved from <https://www.iscresearch.com/about-us/the-market>

- ISC Research. (2019b). ISC research. *ISC Research*. Retrieved from <https://www.iscresearch.com>

- ISC Research. (2021). International school market growth. *ISC Research*. Retrieved from <https://iscresearch.com/data/>

- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory. In California

- State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 50-79). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

- Lehman, C. (2020). Parent knowledge and preferences of language learning and use in an international school in Viet Nam. *VNU Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(5), 577-590. <https://doi.org/10.33100/jossh6.5.ClaytonLehman>

- Lehman, C. (2021). Language-specific professional development: A comparison of for-profit and non-profit international schools. *International Journal of Research in Teacher Education*, 12(1), 61-76.
- Lehman, C., & Welch, B. (2020a). Second language acquisition instructional models in English-medium international schools in East Asia. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 35(2), 1-16. <https://doi.org/10.21315/apjee2020.35.2.1>
- Lehman, C., & Welch, B. (2020b). A quantitative investigation of language policy in international schools in East Asia. *Research in Educational Policy and Management*, 2(2). <https://doi.org/10.46303/repam.2020.1>
- Lewandowski, N. (2012, January 5). International education is becoming a goldmine. Retrieved from <https://expatmarketing.com>
- Li, G. (2018). From stigma to strength: A case of ESL program transformation in a greater Vancouver high school. *BC TEAL Journal*, 3 (1), 63-76.
- Li, G. & Wen, K. (2015). East Asian heritage language education for plurilingual reality in the United States: Practices, potholes, and possibilities. *International Multilingual Research Journal*, 9(4), 274-290. <https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1086623>
- McHugh, M. L. (2013). The Chi-square test of independence. *Biochemia Medica*, 23(2), 143-149. <https://doi.org/10.11613/BM.2013.018>
- Reynolds, K. M., Jiao, J., Nolan-Smith, K., & O'Brien, E. (2013). Teachers' perceptions of push-in or pull-out model effectiveness and learning outcomes. Retrieved from *Academia.edu*
- Salkind, N. J. (2013). *Statistics for people who (think they) hate statistics* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Spencer, J. (2021). Understanding EAL: International secondary school teachers' experiences and attitudes in Ukraine and Eastern Europe. *Journal of Research in International Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1177/14752409211033749>
- Szasz, P. (2010). State of the profession: Intensive English programs. *The CATESOL Journal*, 21(1), 194-201.
- Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 8. <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>
- Shoebottom, P. (2009). Academic success for non-native English speakers in English-medium international schools: The role of the secondary ESL department. *NALDIC Quarterly*, 7(1), 13-18. Retrieved from www.naldic.org.uk
- White, J. (2017). Caught between the push and the pull: ELL teachers' perceptions of mainstream and ESOL classroom teaching. *NABE Journal of Research and Practice*, 8:1, 9-27. <https://doi.org/10.1080/26390043.2017.12067793>
- Zen, D. (2001). What is wrong with ESL programs in schools? Washington, D.C.: Educational Resources Information Center. (ED482580)

Appendix

Survey Questions

- 1- Which of the following best describes the language acquisition model for working with ESL/EAL students in your school?
 - Mainstream classroom inclusion with no push-in or pull-out support (classroom teachers handle all aspects of student language acquisition)
 - Mainstream classroom with language teacher support (inclusion with push-in)
 - Mainstream classroom with both push-in and pull-out support
 - Mainstream classroom with students pulled out for support
 - Intensive English program before transitioning to the mainstream classroom
 - English language support is an after-school, before-school, or weekend activity
- 2- Please indicate which of the following best describes your preferred English language support model?
 - Mainstream classroom inclusion with no push-in or pull-out support (classroom teachers handle all aspects of student language acquisition)
 - Mainstream classroom with language teacher support (inclusion with push-in)
 - Mainstream classroom with both push-in and pull-out support
 - Mainstream classroom with students pulled out for support
 - Intensive English program before transitioning to the mainstream classroom
 - English language support is an after-school, before-school, or weekend activity

2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programları Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması

Comparison of 2013 and 2018 Science Teaching Programmes' Learning Outcomes According to Revised Bloom Taxonomy

Halil Dündar Cangüven¹  Gülşen Avcı² 

¹ Öğretmen, Hadiye Kuradacı BİLSEM, Mersin, Türkiye, h.d.canguven@gmail.com

² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye, gulsen@mersin.edu.tr

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

01.10.2020

Kabul Tarihi (Accepted Date)

05.04.2022

*Sorumlu Yazar

Halil Dündar Cangüven

Adres: Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi Cumhuriyet Mahallesi 0919 Sokak No38 D1 Tarsus/Mersin

h.d.canguven@gmail.com

Öz: Öğretim programı, bir derse ait kazanım becerilerini, okul ya da okul dışı ortamlarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin bütünüdür. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların kazanımlar doğrultusunda olabilmesi için sınıflamalar (taksonomiler) oluşturulmuştur. Bu taksonomilerden en dikkat çekici olanlarından biri de Bloom Taksonomidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodunun kullanıldığı bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Programı ile 2013 Fen Bilimleri Programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basmaklarına göre karşılaştırılmıştır. Çalışma, bugüne kadar yapılan program karşılaştırmalarının bir araya getirilmesi, güncel bir program karşılaştırılmasının ortaya konulması ve bilişsel süreçler açısından çeşitli öneriler sunulması bakımından önem taşımaktadır. Uzmanlar tarafından, Fen Bilimleri Öğretim Programlarında verilen kazanımların sadece eylem kelimelerine bakmanın yanıltıcı olabileceği düşünülmüş, kazanımlarda verilen cümlelerin tamamı bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Kodlama çalışmaları sırasında bazı kazanımların birden fazla eylem kelime içerdiği belirlenmiştir. 2013 ve 2018 yıllarında uygulanan programlardaki kazanımlar bakımından, Hatırlama, Uygulama, Analiz ve Değerlendirme basamaklarında yüzde oranlarında azalma; Anlama ve Yaratma basamaklarında ise yüzde oranlarında artış olduğu belirlenmiştir. Analiz basamağında sadece 6. sınıf seviyesinde, değerlendirme basamağında 3, 4, 6 ve 8. sınıf seviyelerinde, yaratma basamağında ise tüm sınıf seviyelerinde artış belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş bloom taksonomisi, fen bilimleri eğitimi, 2013 fen bilimleri öğretim programı, 2018 fen bilimleri öğretim programı

Abstract: The main motivation for this study is to compare 2018 Science Programme and 2013 Science Programme according to Revised Bloom Taxonomy's Cognitive Field Press. The document analysis method, qualitative research method, was used. The study brings together the programme comparisons made so far while presenting an up-to-date programme comparison and offering various suggestions on behalf of the cognitive process. The keywords (action words) of the Revised Bloom Taxonomy were used in data analysis. All the sentences given in the outcomes of the Science Curriculum were evaluated as a whole. According to Miles and Huberman, the reliability ratio was calculated as 91% in the overall study by considering three researchers. In terms of the gains in the programs implemented in 2013 and 2018, a decrease in the percentages of the Recall, Implementation, Analysis and Evaluation steps; On the other hand, it was determined that there was an increase in the percentages in the stages of Understanding and Creation. In the analysis step, only at the 6th Grade level; at the 3rd, 4th, 6th and 8th grade levels in the assessment level; In the creation step, an increase was determined at all class levels.

Keywords: Revised bloom taxonomy, science education, 2013 science curriculum, 2018 science curriculum

Cangüven, H. D. ve Avcı, G. (2022). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318. <https://doi.org/10.17556/erziefd.803732>

Giriş

Öğretim programı, bir derse ait kazanım becerilerini, okul ya da okul dışı ortamlarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin bütünüdür (Demirel, 2015). Öğretim programlarının kazanımlarında bireylerin neleri, ne kadar kazanması gerektiği, sahip olmaları istenen özellikler belirtilir (Ayvacı ve Er Nas, 2009; Meda ve Swart, 2018). Hedef (hedef davranışlar), içerik (kapsam, muhteva, müfredat), öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme (ölçme ve sınav durumları) bir öğretim programını şekillendiren dört temel unsurdur (Ayvacı ve Özbek, 2014; Demirel, 2007; Er, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilere kazandırılacak kazanımların standartlar doğrultusunda oluşturulabilmesi amacıyla bazı sınıflamalar (taksonomi) geliştirilmiştir. Bu sınıflamalardan bilişsel alana yönelik ilk sınıflandırma, Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır (akt. Yüksel, 2007: 480; Yolcu, 2019). Bloom Taksonomisi, eğitim kazanımlarının aşamalı olarak sınıflandırılmasında

öncü kabul edilebilecek bir yere sahiptir (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019). Taksonomi, bilgi basamağı, kavrama basamağı, uygulama basamağı, analiz basamağı, sentez basamağı ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Büyükalın Filiz ve Baysal, 2019; Ekinci ve Bal, 2018). Alt düzey düşünme becerilerini, bilgi, kavrama ve uygulama basamakları; üst düzey düşünme becerilerini ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları oluşturmaktadır (Krathwohl, 2002; Ulum ve Taşkaya, 2019).

21. yüzyılda birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişiklikler yaşanmıştır (Tutkun ve Okay, 2012). Bloom'un orijinal taksonomisi de bu değişimlerden etkilenmiş, Anderson ve Krathwohl tarafından 2001 yılında yenilenmiştir (Ekinci ve Bal, 2018). Eğitim bilimcilerin dikkatini yeniden taksonomiye çekmek ve taksonomiye değişen dünya şartlarına uyumlu hale getirmek bu yenilemeye gerekçe olarak gösterilmiştir (Bümen, 2006; Zorluoğlu, Güven ve Korkmaz, 2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki en belirgin değişim, bilgi boyutu ve bilişsel alan boyutunun birbirinden farklı ele alınmasıdır

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisiyle yapılan değişimler

Değişim alanı	Değişim durumu
Terimsel Değişim	“Bilgi Basamağı” → “Hatırlama Basamağı” “Kavrama Basamağı” → “Anlama Basamağı” “Analiz Basamağı” → “Çözümleme Basamağı” “Sentez Basamağı” → “Yaratma Basamağı”
Yapısal Değişim	“Uygulama Basamağı” ve “Değerlendirme Basamağı” adlarını korumuş, “Uygulama basamağı” na iki alt basamak eklenmiş, “Sentez Basamağı” ve “Değerlendirme Basamağı” yer değiştirmiştir
Amaçsal Değişim	Bireyin öğrenme durumuna göre uyarlanabilen bir hal almıştır

(Tutkun, Demirtaş, Arslan ve Gür Erdoğan, 2015). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde gerçekleştirilen değişiklikler üç açıdan ele alınarak Tablo 1’de gösterilmiştir

(Arı, 2013; Ayvaci ve Türkoğan, 2010; Bümen, 2006; Ulum ve Taşkaya, 2019).

Tablo 2’de Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nde (YBT) yer alan bilişsel süreç boyutu ve bilgi boyutu gösterilmiştir.

Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi boyutları

		Bilişsel Süreç Boyutu					
		1	2	3	4	5	6
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Bilgi Boyutu	A) Olgusal Bilgi						
	B) Kavramsal Bilgi						
	C) İşlemsel Bilgi						
	D) Üst Bilişsel Bilgi						

Tablo 2’deki satırlar ve sütunların kesiştiği boşluklara “Hücre” denilir ve hedefler bu hücrelere yerleştirilmektedir (Bümen, 2006; Tutkun, Güzel, Köroğlu ve İlhan, 2012). Eğitim programlarında verilen kazanımların taksonomik analizleri iki boyutta yapılır ve kazanımda verilen ifadenin hangi kutucuğa yerleştirilmesi gerektiğine karar verilir.

Tablo 3’te Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları şeması ve bu basamaklara ait alt boyutlar gösterilmiştir. Dünyadaki eğitim reformları Türkiye’de de etkisini göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) program geliştirme ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde

Bloom Taksonomisi’ni dikkate alması da bu değişimlerin içerisinde sayılabilir (Arı ve İnci, 2015).

Değişen eğitim çalışmalarıyla beraber doğa ve insanlar arasında bilimsel bir köprü niteliğindeki fen bilimlerinde de yenilenmeler yaşanmıştır. Ülkemizde Fen Bilimleri öğretimi alanındaki yapılandırıcı kurama uygun olarak ilk çalışma 2000 yılında yapılmış (MEB, 2000), daha sonra 2004-2005 yılında yenilenen programla beraber yapılandırmacı öğrenme kuramı (constructivist) temel kabul edilmiştir (Çakıcı, Ürek, Dinçer, 2012; Özmen, 2004).

Tablo 3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları şeması

1. Hatırlama basamağı	1.1. Tanıma 1.2. Hatırlama
2. Anlama basamağı	2.1. Yorumlama 2.2. Örneklendirme 2.3. Sınıflama 2.4. Özetleme 2.5. Sonuç Çıkarma 2.6. Karşılaştırma 2.7. Açıklama
3. Uygulama basamağı	3.1. Yürütme (Yapma) 3.2. Gerçekleştirme (Yararlanma)
4. Çözümleme basamağı	4.1. Ayırıştırma 4.2. Örgütlenme 4.2. İrdeleme
5. Değerlendirme basamağı	5.1. Denetleme 5.2. Eleştirme
6. Yaratma basamağı	6.1. Oluşturma 6.2. Planlama 6.3. Üretme

(Turgut ve Baykul, 2015; Yılmaz ve Keray, 2012).

Alanyazında, Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının, Bloom Taksonomisi veya Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre incelendiği çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında MEB Fen Bilimleri Öğretim Programı

kazanımlarının alt düzey düşünme becerilerine uygun olduğu, üst düzey düşünme becerileri bakımından zayıf olduğunu belirtmişlerdir (Arı ve Gökler, 2011; Aslan Efe ve Efe, 2018; Başar, 2009; Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı, 2017; Dalak, 2015; Değirmenci, 2018; Güven, 2014; Güven ve Aydın,

2017; İskamya, 2011; Türk, Ünsal ve Karadağ, 2018; Yaz, 2015; Yolcu, 2019; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Program incelemesi yapan Aslan Efe ve Efe (2018), 2013, 2017 ve 2018 Biyoloji Öğretim programında hatırlama, anlama, uygulama ve çözümlenmeye ait kazanımların olduğunu ancak değerlendirme ve yaratma bilişsel alanlarına ait her hangi bir kazanımın olmadığını; bununla beraber anlama, uygulama ve çözümlenme bilişsel alanlarındaki kazanımların 2018 yılına doğru azalma gösterdiğini, Yolcu (2019) ilkokul 3 ve 4. sınıf fen bilimleri kazanımlarının en fazla “anlama” ve “değerlendirme” alt basamaklarında olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2013 ve 2018 yıllarında geliştirilen ve uygulanan Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) Bilişsel Alan Basamaklarına göre analiz edilmesi, elde edilen sonuçların karşılaştırılmasıdır. Alanyazında, farklı zamanlarda uygulanan öğretim programlarının Bloom Taksonomisi veya Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizlerinin yapıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan her karşılaştırma çalışması hem yeni programların hazırlanmasında hem de diğer karşılaştırma çalışmalarının yapılmasında büyük katkılar sağlamışlardır. Karşılaştırma çalışmalarına bakıldığında araştırmacıların verileri farklı yorumladıkları ve farklı bakış açılarıyla ele aldıkları görülmektedir.

Bu çalışmada 2018 Fen Bilimleri Programı ile 2013 Fen Bilimleri Programı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre karşılaştırılmıştır. Çalışmanın bugüne kadar yapılan program karşılaştırmalarının bir araya getirilmesi, güncel bir program karşılaştırılmasının ortaya konulması ve bilişsel süreçler açısından çeşitli öneriler sunulması bakımından alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada “2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hangi düzeydedirler?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri,

- 1- 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutuna göre dağılımı nasıldır?
- 2- 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutuna göre karşılaştırılmasında hangi sınıf seviyelerinde nasıl farklar oluşmaktadır?

olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodunun kullanıldığı bu çalışmada 2013 ve 2018 Fen Bilimleri programları esas dokümanlardır. Doküman analizi tekniği görsel ve yazılı v.b materyallerin taranması ilkesine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bundan dolayı eğitim araştırması çalışmalarında sıklıkla kullanıldığı gibi hem tek başına hem de diğer yöntemlerle beraber kullanılabilir.

Bu araştırmanın inceleme nesnesini, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının resmi internet adresinden erişilen, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 01/02/2013 tarihli ve 07 sayılı ile kabul edilen 2014-2015 eğitim öğretim yılı itibariyle okutulan ve 340 kazanımdan oluşan Fen Bilimler Öğretim Programı ve

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 19/01/2018 tarihli ve 11 sayılı ile kabul edilen 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle okutulan 302 kazanımdan oluşan Fen Bilimler Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre analiz edilmiştir. Her bir program için elde edilen analiz sonuçları karşılaştırılarak incelenmiştir.

Verilerin analizinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına ait anahtar kelimeler (eylem kelime) kullanılmıştır. Kazanım içerisindeki eylem kelime, hangi basamaktaki anahtar kavrama aitse o kazanım için ilgili basamağın adı yazılmıştır.

Çalışmaya iki fen bilimleri alan uzmanı araştırmacı ve bir alan uzmanı katılmıştır. Uzmanlar tarafından Fen Bilimleri Öğretim Programlarında verilen kazanımların sadece eylem kelimelerine bakmak yanıltıcı olabileceği düşünülmüştür. Bundan dolayı kazanımlarda verilen cümlelerin tamamı bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Kodlama çalışmaları sırasında bazı kazanımların birden fazla eylem kelime içerdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan kargaşanın önlenmesi için bazı semboller kullanılmıştır. İşaretleme yapılırken herhangi bir öncelik gözetilmemiştir. Kodlama çalışmalarından sonra yapılan analizlerde kazanım birden fazla bilişsel alanı içeriyorsa, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre üst basamak seçilmiştir.

Bu çalışma sırasında yapılan analizlerin örnekleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kazanımların analiz örnekleri

Kazanım cümlesi	Açıklama
F.3.1.2.2. Dünya’da etrafımızı saran bir hava tabakasının bulunduğunu açıklar.	Kazanımda tek eylem kelime olarak “açıklar” belirlenmiştir.
F.3.5.3.1. Ses şiddetinin işitme için önemli olduğunu gözlemler ve her sesin insan kulağı tarafından işitilemeyeceğini <i>fark eder</i> .	Kazanımda iki farklı eylem kelime olarak “önemli olduğunu gözlemler” ve “fark eder” tespit edilmiştir.
F.8.8.1.2. Problem için muhtemel <i>çözümler üretir</i> ve bunları karşılaştırarak kriterler kapsamında <i>uygun olanı seçer</i> .	Kazanımda üç farklı eylem kelime olarak “çözümler üretir”, “bunları karşılaştırarak” ve “uygun olanı seçer” tespit edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Miles ve Huberman’e (1994) göre geçerli bir güvenilirlik için araştırmacılar arasındaki oran en %80 olması beklenmelidir. Güvenilirlik oranı iki araştırmacının sonuçları göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır. Bu bakımdan güvenilirlik oranları 2013 Fen Bilimleri Programında %92, 2018 Fen Bilimleri Programında %89 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

2013 ve 2018 Fen Bilimleri öğretim programlarındaki kazanım sayılarına bakıldığında 3 ve 6. sınıf seviyelerinde artış olurken, 5, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde azalma olmuş; 4. sınıf seviyesinde ise herhangi bir değişim olmamıştır. Ünite sayıları açısından 6 ve 8. sınıf seviyelerinde birer ünite azalırken diğer

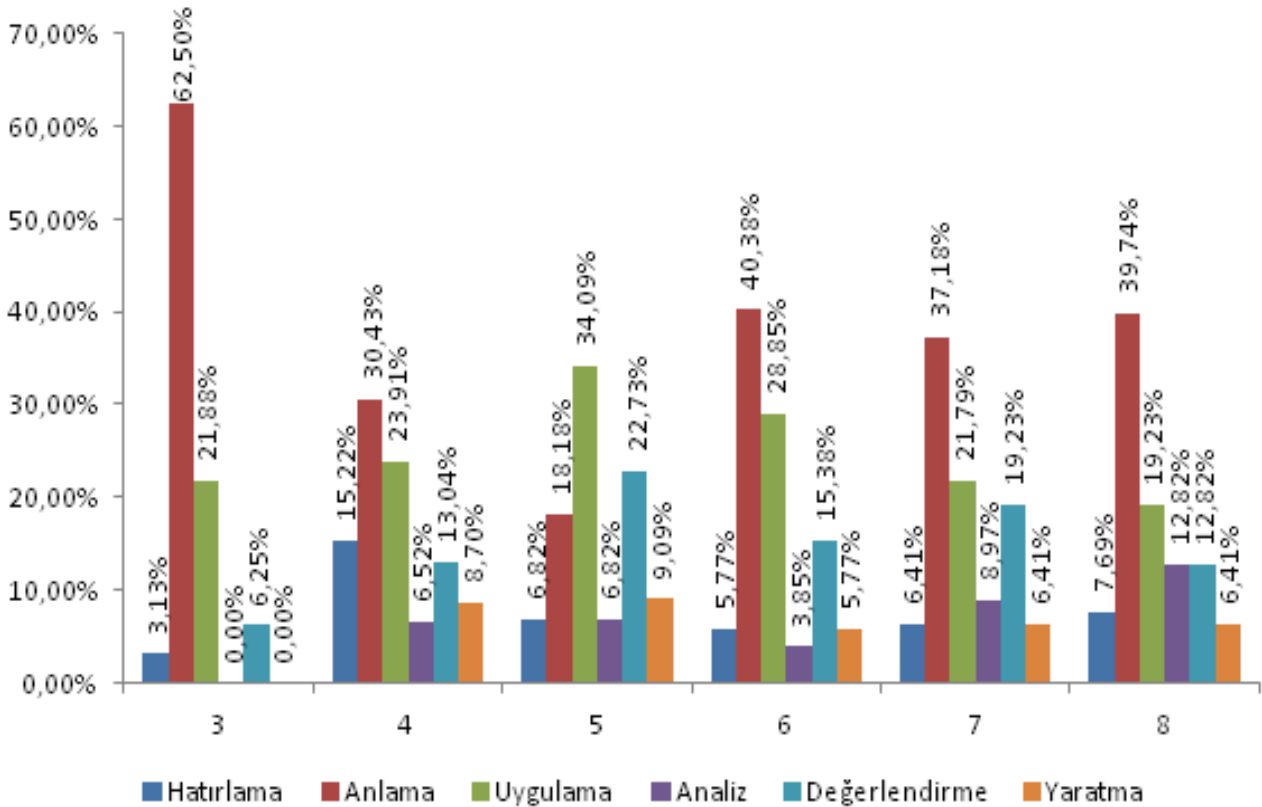
sınıf seviyelerinde herhangi bir değişim olmamıştır. Her iki programda da ders saatleri bakımından değişiklik yaşanmamıştır. Bu bakımdan 2018 programında kazanım sayısında azalma olmuştur. 2013 ve 2018 fen bilimleri programları içerik açısından karşılaştırıldığında, her iki program arasında ünitelerin yer değiştirdiği ancak konu ve içerik açısından değişikliğin olmadığı görülmektedir. Konu alanlarındaki değişiklik hem sıralama hem de isimsel olarak görülmektedir. Ancak isimsel değişim üniteler konusunda değişikliğe sebep olmamıştır. Ünite içeriklerine bakıldığında 3. sınıf seviyesinde ünite sıralamasında değişiklik olurken isimsel değişikliğe gidilmemiş, ancak diğer sınıf seviyelerinde birçok ünite isimsel değişime gidilmiştir. Diğer bir farklılık ise 2013 fen bilimleri programında doğrudan mühendislik uygulamalarına yer verilmemiş, ancak bazı konularda tasarım yapımları istenerek açık bir şekilde kazanımlar ifade edilmemiştir. Buna karşılık 2018 fen bilimleri programında ise yenilenmiş programda hem amaçlar içerisinde hem de üniteler içerisinde mühendislik uygulamalarına yer verilmiştir.

2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının sınıf düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları bakımından dağılımı Grafik 1’de gösterilmiştir.

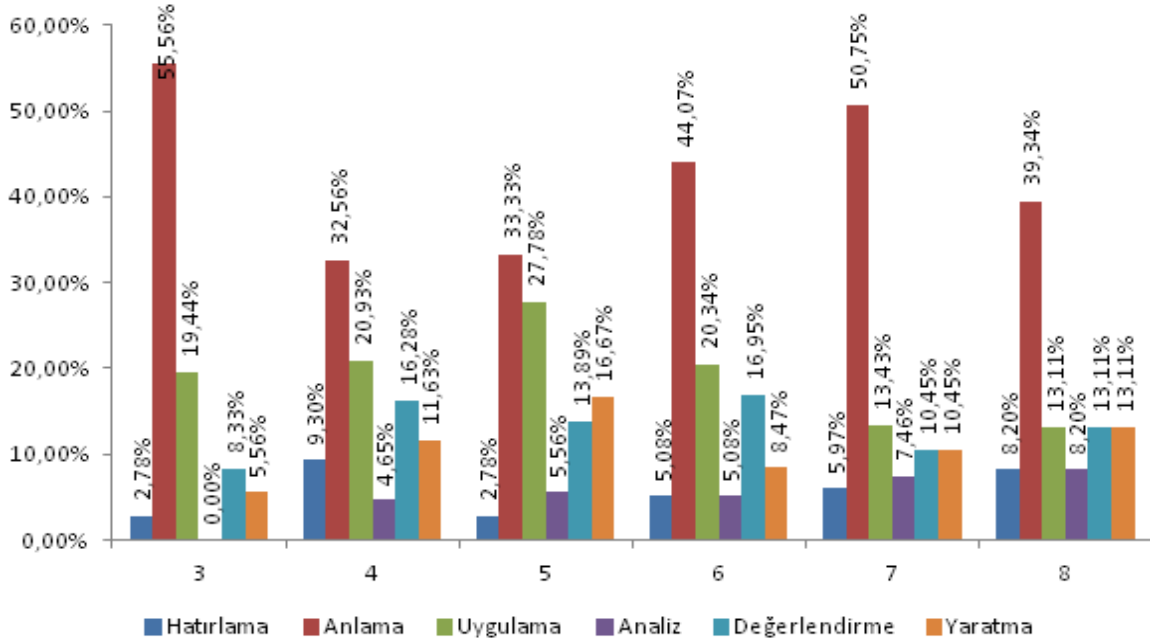
Grafik 1’e bakıldığında 2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının sınıf düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları bakımından dağılımı görülmektedir. Hatırlama basamağında en fazla kazanımın 4. sınıf seviyesinde 15.22%, en az kazanımın ise 3. sınıf seviyesinde 3.13% olduğu görülmektedir. Anlama basamağı 62.50% oranla en fazla değerini 3. sınıf seviyesinde alırken, 18.18% oranla en az değerini ise 5. sınıf seviyesinde almıştır. Uygulama basamağında üst değer 34.09% oranla 5. sınıf, alt değer 19.23% oranla 8. sınıf seviyesindedir.

Üst düzey düşünme becerilerine genel olarak bakıldığında Analiz ve Yaratma basamaklarında 3. sınıf seviyesinde herhangi bir bulguya rastlanmazken, değerlendirme basamağında 6.25%’lik bir değere ulaşılmıştır. Analiz basamağında 8. sınıf, değerlendirme basamağında 7. sınıf ve yaratma basamağında 5. sınıf seviyelerinde en yüksek oranlı sonuçlar elde edilmiştir.

2013 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına genel olarak bakıldığında bilişsel alan basamakları bakımından en fazla 37.27% oranla anlama, en az 6.36% oranla yaratma basamakların ait sonuçlara ulaşılmıştır.



Şekil 1. 2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının sınıf düzeyleri ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları bakımından dağılımı



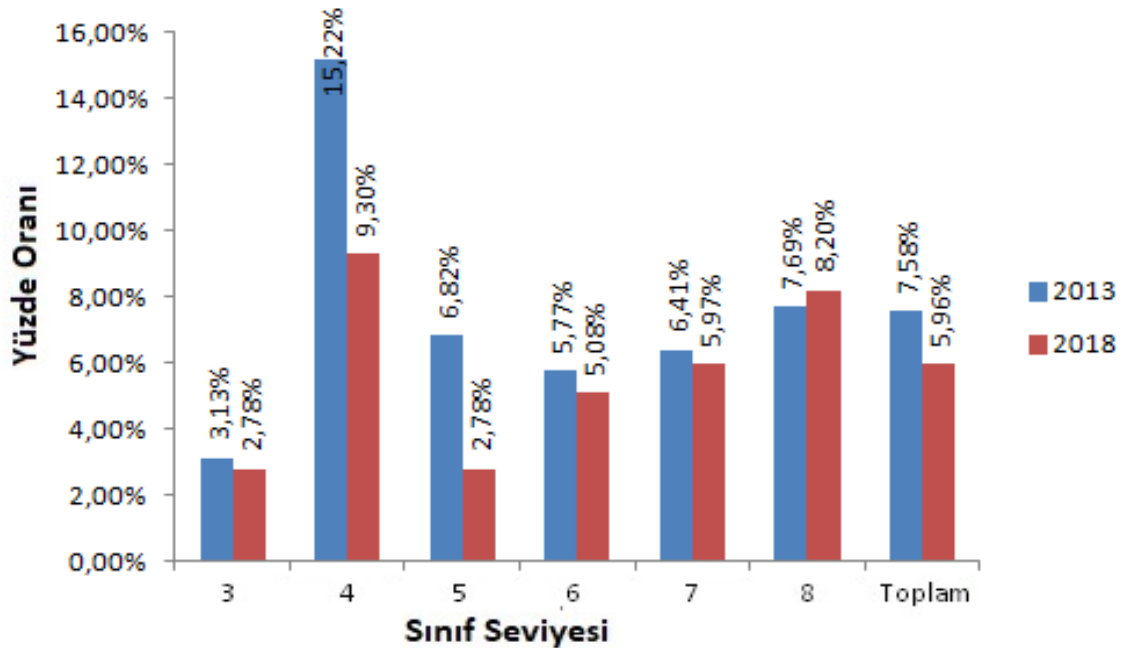
Şekil 2. 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi öğretim programı kazanımlarının sınıf düzeyleri ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları bakımından dağılımı

2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının sınıf düzeyleri ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları bakımından dağılım oranları Grafik 2’de belirtilmiştir. Alt düzey düşünme becerileri bakımından üst değerler hatırlama basamağında 9.30% oranla 4. sınıf seviyesinde, anlama basamağında 55.56% oranla 3. sınıf seviyesinde, uygulama basamağında 27.78% oranla 5. sınıf seviyesinde belirlenmiştir.

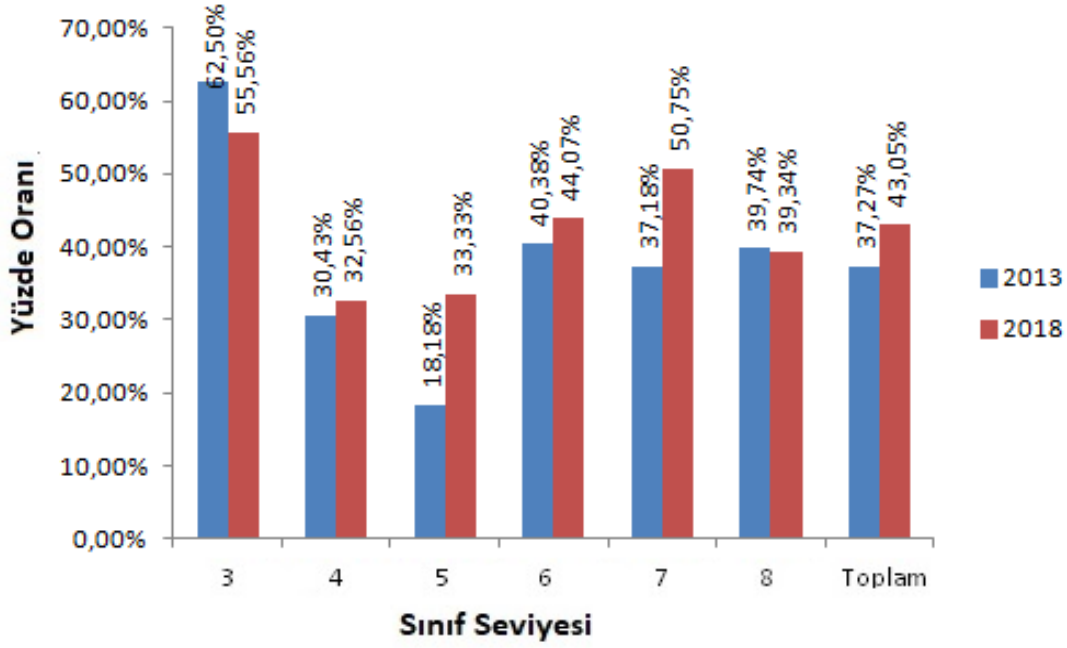
Üst düzey düşünme becerilerine genel olarak bakıldığında analiz basamağında 3. sınıf seviyesinde herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bilişsel alan bakımından üst değerler ise

analiz basamağında 8.20% oranla 8. sınıf seviyesinde, değerlendirme basamağında 16.95% oranla 6. sınıf seviyesinde, yaratma basamağında 16.67% oranla 5. sınıf seviyesinde belirlenmiştir.

2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımlarının geneli Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamakları bakımından incelendiğinde, kazanımların 43.05% oranla en fazla anlama basamağında, 5.63% oranla en az analiz basamağında olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel hatırlama basamağı sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması



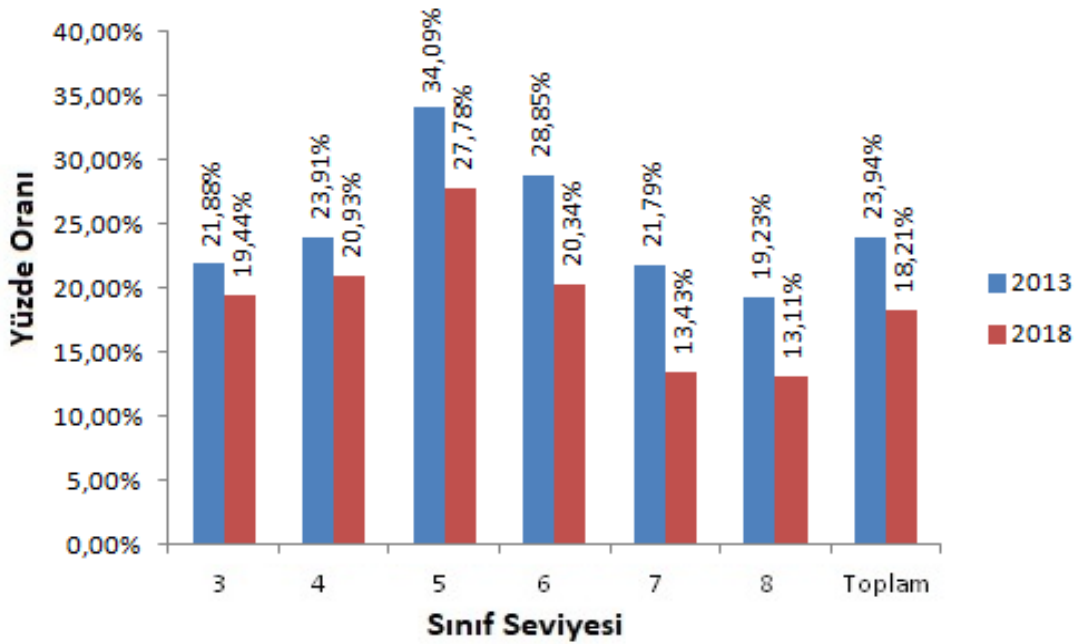
Şekil 4. 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel anlama basamağı sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması

Hatırlama basamağında 3, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yaklaşık değerler söz konusudur. En fazla fark 4 ve 5. sınıf seviyelerindedir. Toplam değerlendirmeye bakıldığında 2013 ve 2018 yılları arasında azalma yönünde %1.62'lik fark ortaya çıkmıştır.

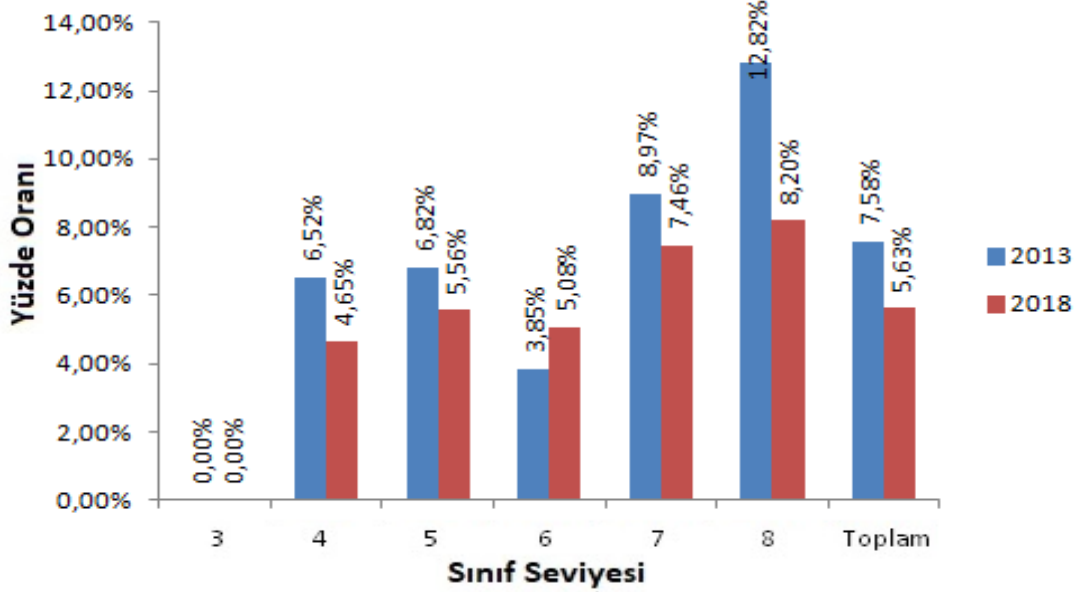
Anlama basamağı 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Programlarında en fazla kazanımın tespit edildiği basamak olarak belirlenmiştir. 8. sınıf seviyesindeki yaklaşık değerler dikkat çekicidir. 3. sınıf seviyesindeki azalmaya karşılık 4, 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerindeki artış 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi

Öğretim Programı Kazanımlarını %43,05 seviyesine çıkarmıştır. Sonuç olarak anlama basamağı bakımından 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında artış meydana gelmiştir. İki program arasında %5,77 fark oluşmuştur.

Uygulama basamağı, alt düzey düşünme becerilerinin son adımıdır. 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Programları arasında %5,73 fark oluşmuştur. Bütün seviyelerinde azalma oluşsa da özellikle 7. sınıf seviyesinde büyük bir düşüşün olduğu görülmektedir.



Şekil 5. 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel uygulama basamağı sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması

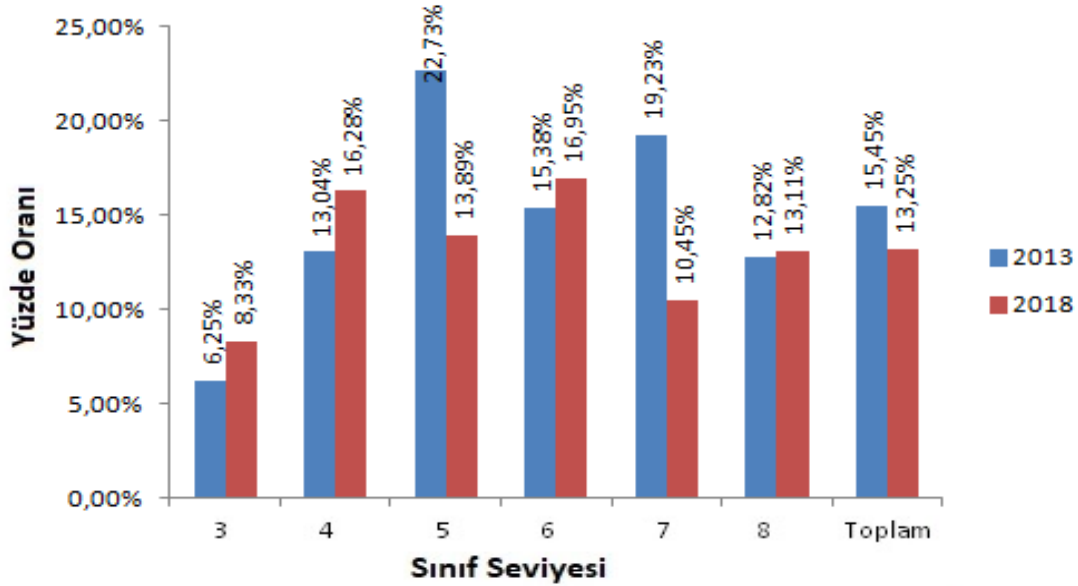


Şekil 6. 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel analiz basamağı sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması

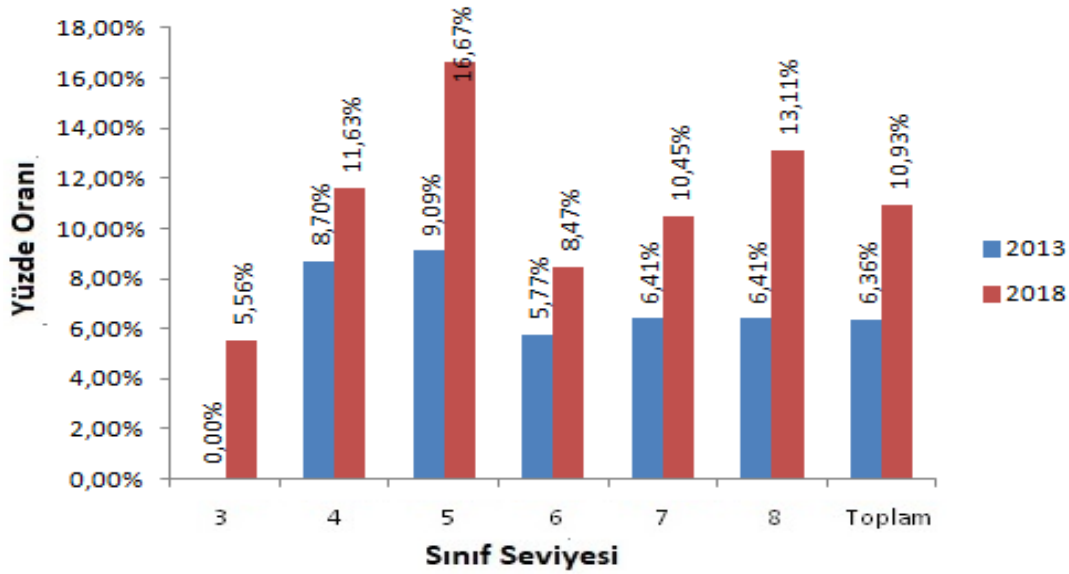
Analiz basamağı üst düzey düşünme becerilerinin ilk adımıdır. 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Programları arasında %1,95'lik kazanım gibi çok küçük bir fark tespit edilmiştir. Her iki programda da 3. sınıf seviyesinde analiz basamağı verileri bulunamamıştır. Sadece 6. sınıf seviyesinde artış olurken diğer sınıf seviyelerinde düşüş meydana gelmiştir.

2013 ve 2018 programlarında, üst düzey düşünme becerileri açısından önemli bir kayıp olarak değerlendirebileceğimiz değerlendirme basamağına ait %2,21 kazanımlık azalma söz konusudur. 5 ve 7. sınıf düzeylerinde büyük azalmalar vardır. 3, 4, 6 ve 8. sınıf seviyelerinde artış söz konudur.

Yaratma basamağı, yapılan çalışma sırasında en ilginç sonuçların sergilendiği basamak olarak karşımıza çıkmaktadır. 2013 Fen Bilimleri Programı 3. sınıf seviyesinde "Yaratma" basamağına ait olduğu düşünülen herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Genel itibariyle her iki program arasında toplamda %4,56 oranlık artış söz konusudur. Yaratma basamağı üst düzey düşünme becerilerinin en son adımıdır ve bu basamağı içeren kazanımlardaki artış olumlu olarak değerlendirilmiştir. Yaratma basamağı üst düzey düşünme becerileri bakımından artışın gerçekleştiği tek basamaktır.



Şekil 7. 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel değerlendirme basamağı sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması



Şekil 8. 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel yaratma basamağı sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması

Tartışma ve Sonuç

MEB 2013 Fen Bilimleri Programı (FBP) kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre dağılımına bakıldığında alt düzey düşünme becerilerine ait kazanımların üst düzey düşünme becerilerine ait kazanımlara göre daha büyük oran taşıdığı görülmüştür. Kazanımlarda en fazla 37.27% oranla anlama, en az 6.36% oranla yaratma basamaklarına ait sonuçlara ulaşılmıştır. 3. sınıf seviyesinde ise analiz ve yaratma basamaklarında hiçbir kazanıma ulaşılamamıştır. Analiz ve yaratma basamaklarında herhangi bir kazanıma rastlanmaması 3. sınıf düzeyinde üst düzey düşünme becerilerinin çok zayıf kaldığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum alanyazın taramasında karşılaşılan diğer araştırmacılarla paralellik göstermektedir. Yaz (2015), 2013 fen programı için kazanımların %69,44'ünün alt düzey düşünme becerilere yönelik olduğu, %30,56'sının üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğunu belirtmiştir. Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık (2017) yaptıkları çalışmada 2013 FBP kazanımlarının en fazla anlama basamağında en az ise değerlendirme basamağında olduğunu belirtmişlerdir. Karatay, Timur ve Timur (2013), 2005 ve 2013 programlarını karşılaştırmışlardır. 2013 programının, bireylerin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, eğitim sürecine aktif olarak katılan, öğrenmeyi ve bilgiyi zihinde yapılandıran, araştırmaya ve sorgulamaya dayalı stratejilere dayanan özellikler taşıdığını söylemişlerdir. 2013 FBP ile ilgili genel bir değerlendirme yapıldığında kazanımların alt düzey düşünme becerilerinde çok fazla ve orantısız yoğunlaşmasının, bireylerin ilerleyen dönemlerde bilgiyi yapılandırarak yeni bilgiler elde etmelerini güçleştirebileceğini gösterebilir.

MEB 2018 FBP kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre dağılımında, 2013 FBP kazanımlarının analiz sonuçları ile paralellik göstermektedir. Program güncelleme çalışmalarında kazanım sayılarında yapılan değişiklik ya da ifadelerdeki değişimler kazanımların temelinin oluşturulan bilişsel boyutlarında herhangi bir etkide bulunmamış şeklinde değerlendirilebilir.

Kazanımlarda en fazla 43.05% oranla anlama, en az 5.63% oranla analiz basamaklarına ulaşılmıştır. 3. sınıf seviyesinde analiz basamağına ait verilere ulaşılamamıştır. Bu durum Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı (2017)'in sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 2017 Fen Bilimleri Taslak Program üzerinde yaptıkları çalışmada kazanımların büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir paralellik gösteren çalışma sonucunda Doğan ve Burak (2018), 2017 FBP üzerinde yaptıkları çalışmada 4. sınıf seviyesindeki 46 kazanımın 45 tanesinin bilişsel alanla ilgili olduğunu, bu kazanımların %44,4 anlama ve %20,00 uygulama basamaklarında olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışma olarak Yolcu (2019), ilkokul 3 ve 4. sınıf fen bilimleri kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel alan basamaklarına göre analizinde kazanımların en fazla "anlama" ve "değerlendirme" alt basamaklarında olduğunu belirtmiştir.

2013 ve 2018 FBP genel olarak karşılaştırıldığında en önemli paralellik, kazanımların büyük oranda alt düzey düşünme becerilerine yönelik olması gösterilebilir. Her iki programda da kazanımlar en fazla anlama basamağında bulunmuştur. Detaylı bir fark olarak gösterilebilecek önemli nokta yaratma basamaklarında bulunan kazanımlardan kaynaklanmaktadır. 2013 FBP kazanımlarının %6,36'sını, 2018 FBP kazanımlarının %10,93'ünü yaratma basamağındaki veriler oluşturmaktadır. Bu durum, fen bilimleri programlarının revize edilmesi konusunda olumlu bir yön olarak değerlendirilebilir. Haliyle fen bilimleri programlarının revize edilmesi düşüncelerini destekler niteliktedir. Üst düzey düşünme becerilerinin genel dağılımları bakımından her iki programda genel değerler sayısal benzerlik gösterse de 2018 FBP kazanımlarındaki üst düzey düşünme becerileri kendi içerisinde daha orantılı bir şekilde dağılım göstermiştir. Anderson ve ark. (2001), öğretim programı içerisindeki kazanımların uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında, bilgi ve kavrama basamaklarına göre daha az rastlanmasının doğal bir sonuç olduğunu ifade etmişlerdir. 21. yy becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak üst düzey düşünme becerilerinin eğitim

programlarına entegrasyonu ile gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

Bulgulara göre 2013 FBP kazanımlarının 29,39%'u ve 2018 FBP kazanımlarının da 29,80%'i üst düzey düşünme becerilerine ait kazanımlar olarak değerlendirilmiştir. Bu değerler bireylerin üst seviyede düşünmelerine yardımcı olacak ve gelişimlerine katkı sağlayacak kazanımlar olarak düşünülmelidir. Ancak programdaki alt düzey düşünme becerilerinin yoğunluğu bireylerin yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri kazanabilmesi açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için kazanımların konu alanlarına ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesi gerekmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Her iki programda karşılaşılan ortak sınırlılık kazanımların birden fazla eylem ifadeyi içermesidir. Fen bilimleri programlarındaki kazanım cümlelerinin birden fazla kazanım ifadesini içermesi, bireylerin ulaşması beklenen kazanımların sınırları konusunda belirsizlikler oluşturmaktadır (Keskinkılıç Yumuşak, 2017). Çünkü kazanımların birden çok eylem ifadeyi içermesi hangi ifadeye göre öğretimin yapılandırılacağı konusunda belirsizliğe neden olacaktır. Bu durum, kazanımların analizleri ve bilişsel alan basamaklarına göre kategorize etme işlemi sırasında en önemli sınırlılık olarak görülmüştür. Bazı kazanımların birden fazla bilişsel alan basamağı içerisinde yer aldığı durumlarda, kazanım cümlesindeki üst basamak tercih edilmiştir. Böylece her bir kazanımın bir bilişsel alana uygunluğu benimsenmiştir.

MEB'e göre (2018) eğitim öğretimin temel hedefi, yaşadığı çağa uyum sağlayan, eleştiren, sorgulayan, bilgiye ulaşma yollarını bilen, edindiği bilgileri yapılandırarak ve analiz ederek yeni bilgiler edinebilen bireyler yetiştirmektir. Buna paralel olarak eğitim en önemli parçalarından biri olan Fen Bilimlerindeki temel hedef, bilimsel yetilerin ortaya çıkması ve ilgili, meraklı, duyarlı, istekli, paylaşımcı, üst düzey düşünce becerilerinin kazandırılmasıdır (Yeşilyurt, 2012). Fen Bilimleri dersi doğayı ve Dünya'yı anlamada bireylere önemli katkılar sağlar. Bu eğitimle bireyler araştıran, sorgulayan, tartışan ve mantıklı sonuçlara ulaşan, eleştirel düşünen, yaşam boyu öğrenen bir bütün haline gelir, yani "Fen Okur Yazar Bireyler" olurlar (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010). Bireyin kavrayarak öğrenmesi, bilgiye ulaşması, karşılaştığı problemlere akılcı çözümler üretmesi, bilgiye ulaşma yollarını kendince belirleyebilmesi ve bilgileri analiz yaparak yeni bilgiler oluşturması ve ulaşması üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasıyla ilgilidir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bu yönüyle de fen okuyucu bireyin aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerine de sahip olduğu kabul edilir. Zihinsel gelişim ve fen bilimlerindeki başarı arasında doğru orantılı bir bağ vardır (Özcan ve Oluk, 2007). Üst düzey becerileri kazanması beklenen bireyin tabii olduğu öğretim programı ve bu programı oluşturan kazanımların da taksonomik açıdan üst düzey becerilere uygun olmalıdır (Ayvacı, Alev ve Yıldız, 2015).

Bu çalışmada 2013 ve 2018 FBP kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre dağılımları ve bu dağılımların karşılaştırılması yapılmıştır. Her iki programda da bir kazanım cümlesinde birden fazla eylem kelime olması karşılaşılan olumsuzluklardandır. Çünkü;

- Fen Bilimleri Programını oluşturan kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları bakımından, özellikle üst düzey düşünme becerilerini oluşturan "Analiz, Değerlendirme ve Yaratma" basamaklarına daha çok yer verilmesi, akılcı çözümler üreten bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.
- Fen Bilimleri Programını oluşturan kazanımlar hazırlanırken, hatırlama basamağının sadece anımsamadan ibaret olduğu, bireyin ezberden öteye geçemediği, ifadesinin dikkate alınması programı daha kullanışlı hale getirecektir

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimler Etik Kurulunda 20.09.2019 tarihli 09/07 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(2), 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSB164>
- Arı, A.ve İnci T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4),17-50.
- Arı, A. ve Gökler Z. S. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve sbs sorularının yeni bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*, 20-30.
- Aslan Efe, H., ve Efe, R. (2018). 9. sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırılması: 2013, 2017 ve 2018 yılları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE)*, 7(3).1-10.
- Ayvacı, H. Ş., ve Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji Dersi Konularının Okulda ve Dershanede İşlenişyle İlgili Durumların Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 113-124.
- Ayvacı H. Ş. ve Türkdoğan A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 7(1), 13-25.
- Ayvacı, H. Ş., ve Özbek, D. (2014). Fen Bilimleri Dersi 2013 öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (ordu ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 214-231.

- Ayvacı, H. Ş., Alev, N., ve Yıldız, M. (2015). Öğrenme Kazanımlarının Tasarlanma Sürecine İlişkin Lisansüstü Öğrencilerinin Zihinsel Modellerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1013-1030.
- Baltacı A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Başar, T. (2009). 2005 yılı ilköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı eğitim hedeflerinin taksonomik analizi (Yüksek Lisans Tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Bümen N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğilim ve Bilim*, 31(142) 3-14.
- Büyükalın Filiz S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., ve Avcı G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen Bilimleri Taslak Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 62-80.
- Çakıcı, Y., Ürek, H. ve Dinçer, E. O. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru sorma becerilerinin incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68.
- Dalak O. (2015). TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Değirmenci T. (2018). *İlköğretim 4. sınıf türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler öğretim programlarının üstbilişsel açıdan incelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem.
- Dogan, Y., ve Burak, D. (2018). 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi [An investigation of the 4th grade science course's acquisitions according to the revised Bloom's taxonomy]. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(23), 34-56. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.138.4>
- Ekinci, O., ve Bal, A. P. (2018) 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 1-1. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Er K., O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Güven Ç. (2014). 6, 7, 8. Sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programı'ndaki soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Güven, Ç., ve Aydın, A. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programında bulunan soruların incelenmesi. *JOTCSC*, 2,(1), 87-106.
- İskanya U. (2011). *Fe.n ve teknoloji öğretmen adaylarının soru sorma tercihleri ile orta öğretim kurumları giriş sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*, Modül 7). MEB.
- Karatay R., Timur S. ve Timur B. (2013), 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6(15), 233-264. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.709>
- Keskinkılıç Yumuşak G. (2017), 2005 fen ve teknoloji ve 2013 fen bilimleri öğretim programı madde ve değişim öğrenme alanı kazanımlarının karşılaştırmalı analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6,(2), 596-613. <https://doi.org/10.14686/buefad.289474>
- Kratwhol, D.R. (2002). A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- MEB. (2000), 2518 Sayılı Tebliğler Dergisi, Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017) *Temel eğitim genel müdürlüğü, fen bilimleri dersi öğretim taslak programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018) *Temel eğitim genel müdürlüğü, fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meda L. ve Swart A., J. (2018) Analysing learning outcomes in an Electrical Engineering curriculum using illustrative verbs derived from Bloom's Taxonomy, *European Journal of Engineering Education*, 43(3), 399-412. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1378169>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özcan S. ve Oluk S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi, *Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 61-68
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- TTKB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine. Ankara 18 Temmuz https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (10.02.2018).
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi. S. 86-93

- Tutkun, Ö. F., ve Okay, S. (2012), Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, Z., Arslan S. ve Gür Erdoğan, D. (2015). Revize Bloom taksonomisinin genel yapısı: gereklere ve değişiklikler, *International Journal of Social Science* (III) p. 57-62. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS268432>
- Tutkun, O. F., Guzel, D., Koroğlu, M. ve Ilhan, H. (2012). Bloom's revized taxonomy and critics on it. *The Online Journal of Counseling and Education*, 1(3), 23-30.
- Türk, O., Ünsal, Y., ve Karadağ, M. (2018). examination of assessment and evaluation activities of secondary school 9th and 10th grade physics textbooks in terms of revised Bloom taxonomy and science literacy competence levels: the sample of Turkey. *European Journal of Education Studies*. 5(1), 42-55. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1402228>
- Ulum, H., ve Taşkaya, S. M. (2019) İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2380>
- Yaz Ö. V. (2015). *Fen bilgisi öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı. Kastamonu
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınav durumunu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yolcu, H. H. (2019). İlkokul Öğretim Programı 3 ve 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Açısından Analizi ve Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527214>
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-509.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Bas.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., ve Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1). <https://doi.org/10.17522/nefmed.22297>
- Zorluoğlu, S. L., Güven, Ç., ve Korkmaz, Z. S. (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz örneği: 2017 Taslak Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 467-479. <https://doi.org/10.13114/MJH.2017.378>
- Zorluoglu, S. L., Sahintürk, A., ve Bagriyanik, K. E. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi/Analysis and Evaluation of Science Course Curriculum Learning Outcomes of the Year 2013 According to the Revised Bloom Taxonomy. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.8>

Extended Abstract

Introduction

In this study, it was tried to answer the question "To which level are the goals of the 2013 and 2018 Science Course Curriculum according to the Revised Bloom Taxonomy?" In this regard, the sub-problems of the study are:

- 1- How is the distribution of the 2013 and 2018 Science Curriculum goals according to the Cognitive Dimension of Revised Bloom Taxonomy?
- 2- What kind of differences occur at which grade levels when comparing the goals of the 2013 and 2018 Science Curriculum according to the Cognitive Dimension of the Revised Bloom Taxonomy?

Method

To increase the reliability of the research, the reliability study suggested by Miles and Huberman (1994) was conducted. According to Miles and Huberman (1994), the ratio among researchers should be expected to be 80% for valid reliability (Baltacı, 2017). The reliability rate was 92% for the 2013 Science Program, 89% for the 2018 Science Program and 91% on the overall assessment.

Findings, Discussion and Results

In the distribution of annual Science Course Curriculum goals in terms of grade levels and Revised Bloom Taxonomy cognitive domain steps, it is seen that the highest gain in the recall is 15.22% at the 4th grade level and 3.13% at the 3rd grade level. The understanding step was at the 3rd grade level with a rate of 62.50%, while it was at the 5th grade level with a rate of 18.18%. In the application step, the highest value was at the 5th grade with a rate of 34.09%, the lowest value was at the level of 8th grade with a rate of 19.23%.

When looking at the higher-level thinking skills in general, there is no finding in the Analysis and Creation levels at the 3rd Grade level while 6.25% value was reached in the Evaluation level, the 8th grade in the Analysis level, the 7th Grade in the Evaluation level and the 5th Grade in the Creation level. Proportional results were obtained.

When we look at the goals of the 2013 Science Program Curriculum in general, the results belonging to the Comprehension, with a minimum of 6.36%, and the Creation steps with a maximum of 37.27% have been reached.

When we look at the distribution of the goals of the 2018 Science Curriculum in terms of grade levels and cognitive domain steps of the Revised Bloom Taxonomy, the upper values in terms of lower-level thinking skills were determined at the 4th grade level with a rate of 9.30% in the Recall level, the 3rd grade level with a rate of 55.56% in the Comprehension level, and the 5th grade level with a rate of 27.78% in the Practice level.

When we look at the higher-level thinking skills in general, no findings were found at the 3rd grade level in the Analysis level. The upper values in terms of the cognitive domain were determined at 8th grade level with 8.20% in Analysis level, 6th grade level with 16.95% in Evaluation level, 5th grade level with 16.67% in Creation level. This situation shows parallelism with other researchers encountered in the literature review.

When we look at the goals of the 2018 Science Course Curriculum, comprehension is at the rate of 43.05% and Analysis is at least 5.63%. As a result, there has been an increase in the 2018 Science Course Curriculum in terms of the comprehension level. There was a 5.77% difference between the two programs.

When we look at the distribution of the 2013 Science Program goals of the Ministry of National Education according to the Revised Bloom Taxonomy Cognitive Field Steps, it is seen that the objectives of lower-level thinking skills have a higher rate than those of higher-level thinking skills. Goals with a maximum of 37.27% and Acquisitions with a minimum of 6.36% were accomplished in the achievements. At the 3rd grade level, no gains were achieved in the Analysis and Creation levels.

In the 2013 Science Program goals of the Ministry of National Education according to the Revised Bloom Taxonomy by means of Cognitive Field Steps, the 2013 Science Program gains are in line with the analysis results. Understanding at the rate of 43.05% at most, and Analysis at the rate of at least 5.63% have been achieved in the gains. There was no data belonging to Analysis level at 3rd grade level to be reached.

When the 2013 and 2018 Science Programs are compared in general, it can be shown that the most important parallelism is that the objectives are mostly directed towards lower-level thinking skills. The goals in both programmes were mostly understood. The important point that can be shown as a detailed difference stems from the gains in the steps of Creation. 6.36% of 2013 SP gains and 10.93% of 2018 SP gains constitute the data in the Creation stage. In this regard, it can be considered a positive aspect in revising science programs. This situation supports the ideas of revising science programs. Although the general values in both programmes show numerical literacy similarities in terms of the general distributions of higher-order thinking skills, the higher-order thinking skills in 2018 SP gains have been more proportionally distributed within themselves. According to the findings, 29.39% of 2013 SP gains and 29.80% of 2018 SP gains were evaluated as gains of higher-level thinking skills. The common limitations which are encountered in both programmes are that they include more than one action statement. In this study, the distribution of 2013 and 2018 SP acquisitions according to the Revised Bloom Taxonomy cognitive field steps and a comparison of these distributions were made. The fact that there was more than one action word in a winning sentence in both programs was one of the drawbacks encountered. Therefore;

- In terms of the revised Bloom's Taxonomy Cognitive Domain Steps of the objectives that make up the Science Program, including more "Analysis, Evaluation and Creation" steps, which constitute high-level thinking skills, will enable individuals to produce rational solutions.
- While preparing the objectives that make up the Science Program, taking into account the expression that the recall step consists only of remembering, that the individual cannot go beyond memorization, will make the program more useful.

Author Contribution Rate

All authors equally took part in all processes of the article. All authors read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Mersin University (Ethics Committee's Decision Date: 20.09.2019, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 09/07).

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19 Salgın Sürecinde Yürütülen Uzaktan Matematik Öğretimine Yönelik Görüşlerindeki Farklılıkların İncelenmesi

Examining the Differences in Secondary School Students' Views of the Distance Math Education during the Covid-19 Pandemic

Hamza Polat¹  Emre Baysal² 

¹Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, Erzurum, Türkiye
²Öğr. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Manisa, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

27.07.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

17.12.2021

*Sorumlu Yazar

Hamza Polat

Tel.: +90 442 816 1666/5904

Adres: Atatürk Üniversitesi,
Uygulamalı Bilimler Fakültesi,
Bilişim Sistemleri ve
Teknolojileri Bölümü

hamzapolat@atauni.edu.tr

Öz: Covid-19 salgını süreciyle birlikte öğretim açısından yeni bir paradigma dönüşümü gerçekleşmiştir. Matematik dersleri de dahil olmak üzere öğrenme etkinlikleri çevrimiçi ortamlara taşınmıştır. Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerine ilişkin görüşlerinin araştırılması, gelecekteki öğretim süreçlerinin etkin bir şekilde planlanması ve sürdürülebilir bir uzaktan eğitim geleneğinin sağlanması için çok önemli hale gelmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin pandemi sırasında sınıf düzeyi, evde öğrenme ortamı, internet erişimi ve teknik yeterlilik ile ilgili matematik eğitimine bakışlarındaki farklılıkları incelenmiştir. Çalışmada kesitsel tarama deseni uygulanmış ve 15 farklı okulda farklı sınıflardan 317 ortaokul öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin evde internet erişiminin %83,3, bağlantı problemi yaşama durumunun %12,9, süreç için gerekli olan uygulama/yazılımları kullanabilme yeterliliğinin %83,3 ve evde verimli ders çalışma ortamı imkânı durumunun %63,4 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %75'inin öğretim faaliyetlerine mobil cihazlar ile katıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca, verilen durumlar açısından öğrencilerin görüşlerinin sınıf düzeyi, çalışma ortamı, internet erişimi ve teknik yeterlilikler açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, araştırmanın sınırlılıkları ve bulguları ileriye yönelik çalışma önerileri çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan matematik eğitimi, ortaokul, öğrenci görüşleri, Covid-19 salgını.

Abstract: A new paradigm shift in education has emerged during the Covid-19 pandemic. Learning activities, including math classes, have moved to online environments. It has become crucial to investigate the secondary school students' views of math classes to effectively plan future instructional processes and ensure a sustainable distance education tradition. Therefore, this study investigates the differences in the secondary school students' views of math education during the pandemic regarding grade level, home learning environment, the Internet access, and technical competence. A cross-sectional survey design was applied, and 317 secondary school students from different grades in 15 different schools participated in the study. The results revealed that the Internet access rate at homes was 83.3%, the connection problem rate was 12.9%, the competence rate for using required applications/software was 83.3%, and the rate of having a productive learning environment at home was 63.4%. Approximately 75% of the students reported that they preferred mobile devices to attain learning activities. Additionally, the students' views of given situations varied in grade level, learning environment at home, the Internet access, and technical competence. Finally, the limitations and findings of the study were discussed within the framework of future study recommendations.

Keywords: Distance math education, secondary school, students' views, Covid-19 pandemic.

Polat, H. ve Baysal, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan matematik öğretimine yönelik görüşlerindeki farklılıkların incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 319-332. <https://doi.org/10.17556/erziefd.975190>

Giriş

Son yıllarda uzaktan öğretime yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, çoğunlukla geleneksel öğrenme yaklaşımlarının gölgesinde kalmıştır. Fakat, yeni tip Covid-19 salgını geleneksel öğrenme alışkanlıklarımızı değiştirerek öğretim açısından ciddi bir paradigma dönüşümüne sebep olmuştur. Diğer bir ifadeyle, global ölçekte eğitim faaliyetleri çevrimiçi öğrenme ortamları üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. Sağlık endişesinin belirgin bir şekilde öğretim kaygısının önünde olduğu bu süreçte, birçok öğretim kurumu önceki olağanüstü durumlara kıyasla daha hazırlıksız yakalanmış (Misirli ve Ergulec, 2021) ve yaklaşık 1,5 milyar öğrenci okullarından belli bir süre uzak kalmıştır (MEB, 2020c; UNESCO, 2020). Bütün bu gelişmeler “acil uzaktan eğitim” eylemi başlığı altında yönetsel kararların alınmasına neden olmuştur (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt, 2020). Bu durum, genellikle teknoloji ve pedagoji ekseninde

sentezlenen uzaktan öğretim değerlendirmelerine sağlık riskleri bağlamında yeni bir boyut daha katmıştır.

Pandemi sürecinde alınan kararların okul, öğrenci ve öğretmenler üzerinde bir takım dikkate değer etkileri görülmüştür (Mailizar vd., 2020). Bu süreçte, etkili bir öğretim için çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yüksek öğretim ve ilk-orta dereceli okullara yönelik birçok akademik ve yönetsel tedbirler alınmış ve yürütülmüştür. Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından acil uzaktan öğretim programı başlatılarak okullardaki bütün sosyal etkinlikler iptal edilmiş ve Mart 2020’de okullar kapatılmıştır (MEB, 2020b, 2020a). Eylül 2020 de okullar kısmen açılrsa da salgının yeniden ivme kazanması ile yüz-yüze öğretime tekrar ara verilmiştir. Eğitim öğretim bağlamında birçok belirsizliğin hâkim olduğu salgın döneminde öğretim faaliyetleri televizyon (TRT EBA TV), bir dijital eğitim ortamı olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu ve çeşitli çevrimiçi öğretim ortamları üzerinden yürütülecek şekilde planlanmıştır.

Benzer şekilde, ortaokul matematik dersleri de ilgili ortamlar üzerinden verilmiştir. Fakat bu süreçte öğrencilerin hedeflenen öğrenme çıktularına etkili şekilde ulaşamadığı belirlenmiştir (Kuhfeld vd., 2020).

Öğretim tasarımı perspektifinden belirlenen öğretim hedeflerine ulaşmak için dikkate alınması gereken en önemli bileşenlerin başında ihtiyaç analizi gelmektedir. İhtiyaç analizi bir problem durumuna yönelik mevcut koşulların farklı ölçütler bağlamında değerlendirilerek problemin kaynağına inilmesidir. Bu doğrultuda gözlem ya da görüşme gibi çeşitli yöntemler kullanılarak problem durumuyla ilgili bilgiler toplanır (Brown ve Green, 2019, s.45). Ortaokul matematik öğretimi bağlamında düşünüldüğünde öğrencilerin görüşlerinin öğrenme/öğretme ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir parametre olabileceği çıkarımı yapılabilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada acil uzaktan eğitim sürecindeki matematik öğretimine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin sınıf düzeyi, çalışma ortamı, internet erişimi ve teknik yeterlilikler açısından nasıl farklılaştığı üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarının bundan sonraki süreçlerin daha verimli planlanması ve yürütülmesi için adı geçen değişkenlerin öğrenci görüşlerini ne düzeyde etkileyebileceğini belirleme açısından önemli bir rolü olabileceği düşünülmektedir.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye’de K-12 Eğitim Uygulamaları

2019 yılının son döneminde Çin de ortaya çıkan Koronavirüs salgını, dünya genelinde artan vaka sayıları ile birlikte Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2020 yılının mart ayında pandemi olarak nitelendirilmiştir. İlk vakanın mart ayında görüldüğü Türkiye’de ise Sağlık Bakanlığı koordinasyonunda oluşturulan Koronavirüs Bilim Kurulu eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi dahil birçok konuda tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyeler ve salgının seyrine göre Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından süreç içerisinde çeşitli idari kararlar alınmıştır.

Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye’de ilk ve orta dereceli öğretim kurumlarındaki eğitim öğretim uygulamalarının şekillenmesine MEB tarafından alınan kararlar ve sunulan imkanlar direkt etmiştir. İlk ve ortaöğretim kurumlarında yüz-yüze eğitime kısa bir süre ara verilmesi ile başlayan süreç 23 Mart itibariyle derslerin tamamen uzaktan öğretim yöntemi ile yapılmasını gerektirmiştir (MEB, 2020a). Yüz-yüze eğitimin yeniden başlamasına yönelik birtakım girişimler olmasına rağmen, salgının seyrinin değişmemesi 4 Ocak 2021 tarihine kadar eğitim öğretim faaliyetlerinin uzaktan yapılmasını zorunlu kılmıştır (MEB, 2020d). Bu doğrultuda MEB (2020d) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan genelge ile (i) ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında derslerin canlı sınıf uygulamaları, EBA platformu, TRT EBA TV ve çeşitli çevrimiçi konferans sistemleri üzerinden yürütülmesi, (ii) ocak ayına kadar herhangi bir sınavın yapılmaması ve (iii) öğrencilerin uzaktan eğitime katılımına yönelik gerekli tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Süreç içerisinde sınıflar iki gruba ayrılarak yarı harmanlanmış bir öğrenme modeline geçilse de artan vaka sayıları nedeniyle tekrar tamamen uzaktan öğretime geçilmiştir. Öğretmenler öğrencileri ile etkileşime geçip derslerini yürütebilmeleri için Zoom, Google Meet ya da Skype gibi birtakım uygulamaları

kullanmıştır (Yaman, 2021). Ayrıca, 2021 yılının ortalarında MEB tarafından "Telafide Ben de Varım" programı hazırlanmıştır (MEB, 2021). Bu program ile okullar arasındaki imkân ve başarı noktasında oluşan farklılıkları en aza indirmek, Covid-19 salgını sürecinden dolayı etkilenen öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemek için bilimsel, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler gerçekleştirmek amaçlanmıştır.

Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Matematik Öğretimi

Ortaokul müfredatında ağırlığı dikkat çeken derslerin başında matematik gelmektedir. Pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin en çok zorlandığı dersin matematik dersi olduğu belirtilmiştir (Karataş, 2020). Bu süreçte öğretim faaliyetleri diğer derslerde olduğu gibi EBA dijital platformu ve TRT EBA kanalları üzerinden yürütülmüştür. Öğretmenler tarafından EBA platformunun birçok nitelikli ders etkinliği, alıştırmaları ve sorusu içerdiği raporlanmasına rağmen (Karbeyaz ve Kurt, 2020), öğrencilerin büyük bir kısmının bu platformdaki öğretmenler yerine kendi öğretmenlerinin derslerine katılmayı tercih ettiği tespit edilmiştir (Karataş, 2020). Özdemir Baki ve Çelik (2021) tarafından yapılan çalışmada matematiğin soyut oluşundan ve bu alana özgü farklı terim, kavram, şekil ve işaretlerin kullanımının zorluklarından dolayı matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Bununla beraber matematik konularının birbiriyle ilişkili olmasına rağmen öğrencilerin düzenli şekilde katılmaması öğrenci ve öğretmen açısından birçok zorluğu da beraberinde getirdiği tespit edilmiştir (Özdemir Baki ve Çelik, 2021). Özdemir Baki ve Çelik (2021)’e göre öğrencilerle ilgili en sık rastlanan problemler arasında derse katılım ve ilgi eksikliği, dönüt vermeme ve ekran, kamera, mikrofon kullanamama gibi sorunlar yer almaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin karşılaştıkları temel zorluklar arasında program kullanımındaki güçlükler, yeterli materyale ulaşamama, sürece yönelik tecrübe azlığı ve konuları yetiştirememesi gibi durumlar listelenmiştir.

Covid-19 pandemi sürecinde öğretmenler uzaktan matematik öğretimine yönelik farklı görüşler bildirmiştir (Karaduman vd., 2021). Karaduman ve arkadaşlarına (2020) göre olumsuz değerlendirmeler arasında (i) uzaktan öğretimin yüz yüze öğretim kadar etkili ve verimli olmayabileceği (ii) olası teknik aksaklıkların ve donanım yetersizliğinin öğretimi sınırlandırabileceği, (iii) süreç içerisinde öğrenci-öğretmen etkileşiminin azalabileceği ve (iv) nitelikli ölçme-değerlendirmenin yapılamayacağı yer almaktadır. Diğer taraftan, bazı öğretmenler öğrencilerin matematik dersinden ve matematik öğretimi sürecinden kopmalarını noktasında uzaktan öğretimin faydalı olabileceğini belirtmiştir (Karaduman vd., 2021).

Pandemi sürecinde okulların kapalı kalması öğrencilerin öğrenme hedeflerine erişimini sekteye uğratmıştır. Bu süreçte öğrencilerin hedeflenen öğrenme kazanımlarına %37 ile %50 arasında ulaşabildiği değerlendirilmiştir (Kuhfeld vd., 2020). Uzaktan öğretime erişim yapmak için gerekli teknik imkanların yetersiz olması ve ailelerin sürece yönelik olumsuz tutumları sürecin başarısını engelleyen öncül faktörler arasında yer almıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Dünya Bankası tarafından 2020 yılında hazırlanan raporda bu duruma

dikkat çekilmiş ve öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmek için alternatif programlar hazırlanması gerektiği yönünde eğitimcilerle çağrıda bulunulmuştur (Dünya Bankası, 2020). Sonuç olarak, acil uzaktan eğitim sürecinde genellikle ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda birtakım değerlendirmeler yapılmıştır. Öğrenci perspektifinden derslerin değerlendirilmesine yönelik oldukça sınırlı çalışma yürütülmüştür.

Önem ve Araştırma Soruları

Geleneksel uzaktan öğretim uygulamalarıyla karıştırılmaması gereken “acil uzaktan eğitim” sürecinin yüz-yüze öğretime geçişte bir tampon bölge görevi üstlendiği değerlendirilmiştir (Akkoyunlu vd., 2020). Sürdürülebilir bir uzaktan öğretim anlayışının kazandırılabilmesi için yaşanan bu olağanüstü durumdan derslerin çıkartılarak, bundan sonraki sürecin daha planlı tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda “dijital yerli” (Prensky, 2001) ya da “z-kuşağı” gibi kavramlarla birlikte anılan yeni kuşak ortaokul öğrencilerinin özelliklerinin dikkate alınması öğretim tasarımının başarısında önemli bir parametre olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan öğretim sürecini yönetmelerinde önemli bir rolü olan teknik ve çalışma olanaklarının ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarmak bundan sonraki süreçlerin daha etkili planlanması açısından önemlidir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Covid-19 salgın döneminde ortaokul öğrencilerin uzaktan öğretime erişim olanakları nelerdir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi, teknik ve çalışma olanakları bağlamında hangi görüşlerinde farklılıklar bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan yürütülen matematik derslerine yönelik görüşlerindeki farklılığı ortaya çıkarmak için nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim çalışmalarında, belli bir grubun bir konudaki görüş, tutum ya da fikirlerini ortaya çıkarmak için sıklıkla kullanılan bu yöntemde (Fraenkel vd., 2012) araştırmanın konusu kendi şartları içinde değerlendirilerek olduğu gibi yansıtılmaya çalışılır (Karasar, 2018). Ayrıca, bu yöntem belli bir çalışma grubundan zaman ve maliyet bağlamında güvenilir bilgi toplanmasına fırsat verir (Mac Millan ve Schumacher, 2001).

Çalışma Grubu

Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 15 ortaokulda yürütülmüştür. Okullar seçilirken maliyet ve kontrol güçlüğünden dolayı “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmanın yürütüldüğü bölgedeki okulların demografik yapıları göz önüne alınarak okullar çeşitlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu okullarda öğrenim gören 317 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Öğrencilerin %54,3’ünü kız, %45,7’sini erkekler oluşturmuştur. Çalışmaya ortaokulda öğrenim gören her sınıftan öğrenci katılmıştır. Beşinci sınıflar %25,2, altıncı sınıflar %23, yedinci sınıflar %11,7 ve sekizinci sınıflar

%40,1’lik bir dağılıma sahiptir. Ayrıca, ortaokul seviyesinde eğitim faaliyetleri yürüten imam hatip ortaokulundan %3,2 ve diğer ortaokullardan %96,8 öğrenci çalışmada yer almıştır.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken	f	%
Cinsiyet		
Kız	172	54,3
Erkek	145	45,7
Sınıf düzeyi		
5. sınıf	80	25,2
6. sınıf	73	23,0
7. sınıf	37	11,7
8. sınıf	127	40,1
Okul türü		
Orta okul	307	96,8
İmam hatip ortaokul	10	3,2

f = frekans, % = yüzde

Süreç

Veri toplama sürecinin öncesinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 05.05.2021 tarihi ve E--050.01.04-69544 sayısı ile etik onayı alınmıştır. Veri toplama süreci Covid-19 salgını kapsamında okulların kapalı olduğu bir döneme rast geldiği için veri toplama süreci çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Google Formlar yardımıyla hazırlanan anket katılımcılara ulaştırılmıştır. İlk olarak anketin birinci kısmı öğrencilere sunulmuştur. Bu kısımdaki onam formuna onay vermeyen öğrencilere anketin diğer kısımları açılmamıştır.

Veri toplama araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket sorularına karar verilmeden önce uzaktan öğretim ve matematik öğretimi alan yazınından faydalanılarak 23 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken öğrencilerin gelişim dönemi dikkate alınarak sıkılmadan cevap verebileceği kapsayıcı soruların oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için doktora derecesine sahip bir alan uzmanının ve iki öğretim teknoloğunun görüşlerinden faydalanılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğrenci seviyesine uygun olmayan, yanlış anlaşılabilir ve birbirine yakın sorular veri toplama aracından çıkarılarak toplam soru sayısı 17’ye düşürülmüştür. Ardından bir dil uzmanından öğrencilerin soruları daha iyi anlayabileceği şekilde düzenlenmesi istenmiştir. Son olarak anket matematik öğretimi üzerine çalışan bir alan uzmanı akademisyen ve bir uzaktan öğretim üzerine çalışan akademisyene gönderilerek soruların uzaktan öğretime yönelik öğrenci görüşlerini ne düzeyde yansıttığını 1 ya da 2 olarak (1: düzeltilmeli 2: uygun) kategorize etmesi istenmiştir. Uzmanlar arasındaki uyum derecesini belirlemek için Kappa istatistiği kullanılmıştır (Cohen, 1960). Analiz sonucu $\kappa = .87$, $p < .005$ ile uzman görüşleri arasında yüksek düzeyde tutarlılık göstermiştir (Landis ve Koch, 1977).

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çalışmanın amacı ve katılımcıların gönüllü katılımına yönelik

gerekli bilgiler sunulmuştur. İkinci bölümde; (i) cinsiyet, (ii) sınıf, (iii) okul türü, (iv) internete erişim yeri ve (v) imkânı, (vi) uzaktan öğretimde kullanılan cihaz türü, (vii) ev ortamının uzaktan öğretime uygunluğu ve (viii) çevrimiçi öğretim için teknik yeterlilik durumu gibi sekiz demografik soruya yer verilmiştir. Öğrencilerden bu bölümdeki, evden internet erişim durumu, internet bağlantısı sorunu yaşama durumu, uzaktan eğitim için gerekli uygulamaları kullanabilme durumu ve uzaktan eğitim için gerekli ev çalışma ortamı sorularına; evet, hayır ve kısmen cevaplarından birini vermesi istenmiştir. Son bölümde, öğrencilerin uzaktan matematik öğretimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için 5'li Likert tip (1: hemen hemen hiçbir zaman, 2: nadiren, 3: zaman zaman, 4: sık sık, 5: hemen hemen her zaman) 17 soruya yer verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden anketin son bölümünün iç tutarlık katsayısı $\alpha = .72$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi süreci araştırma soruları bağlamında planlanmış ve yürütülmüştür. Bu bağlamda birinci araştırma sorusuna yönelik tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. İkinci soruya yönelik ise parametrik testlerin gerekli varsayımları sağlamadığı için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için IBM SPSS 21 paket programından faydalanılmıştır. Bütün sorulara aynı cevabı veren öğrencileri veri setinden çıkarmak için cevaplar kontrol edilmiştir, fakat katılımcı çıkarmayı gerektirecek bir durumla karşılaşmamıştır.

Bulgular

Uzaktan Öğretime Yönelik Teknik ve Çalışma Olanakları

Uzaktan öğretime erişim olanakları (i) teknik (bilgi iletişim teknolojilerine erişim) ve (ii) çalışma olanakları olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Tablo 2' de öğrencilerin erişim durumları özetlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%83,3) evde internet erişimi olduğunu

bildirmiştir. Benzer şekilde uzaktan öğretim için gerekli olan çeşitli bilgisayar programı ya da mobil uygulamaları kullanma açısından çoğunluğun (%83,3) kendilerini yeterli hissettiğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %64,4'ü salgın sürecinde evde uygun ders çalışma ortamlarının olduğunu bildirmiştir. Fakat, internet bağlantısında hiç sorun yaşamayan öğrencilerin oranının (%22,4) genel dağılıma göre az olduğu görülmüştür.

Öğrencilerden uzaktan öğrenme faaliyetlerini yürütmek için hangi cihazları kullandıklarını seçmeleri istenmiştir. Birden fazla seçimin yapılabildiği soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar Şekil 1'de gösterilmiştir. Buna göre, kullanım oranına göre sırasıyla cep telefonu (%52,47), tablet (%22,12), laptop (%17,41) ve masaüstü bilgisayar (%8) tercih edilen cihazlar arasında yer almıştır.

Sınıf düzeyi, Teknik ve Çalışma Olanakları Bağlamında Öğrencilerin Görüşleri

Olanaklar bağlamındaki bulgular (i) sınıf düzeyi, (ii) evde çalışma ortamı (iii) internet erişimi ve (iv) teknik yeterlilikler açısından öğrencilerin görüşlerindeki farklılıkları içermektedir. Bu bölümdeki gruplandırmalar öğrencilerin anketteki demografik bilgilerine göre belirlenmiştir. Aşağıda ilgili analizler sonucunda sadece anlamlı farklılık içeren görüşlere ait bulgular verilmiştir.

Sınıf düzeyi

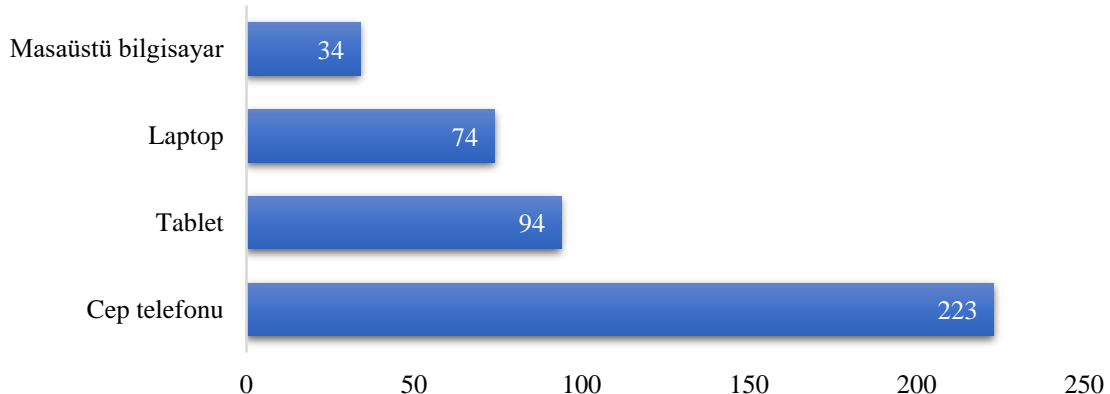
Sınıf düzeyi beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Sınıf düzeyi bağlamında anlamlı farklılık içeren öğrenci görüşleri Tablo 3' de verilmiştir.

Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre "uzaktan matematik dersini anlama" bağlamında sınıflar arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır, $\chi^2(3) = 12.67, p = .005$. Gruplar arasındaki sıra ortalaması karşılaştırmada anlamlı farklılığın 5.sınıf öğrencileri (181.12) ile 8. Sınıf öğrencileri (138.65) arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin teknik ve çalışma olanaklara erişim durumları

Durum	Cevaplar		
	Evet - f (%)	Hayır - f (%)	Kısmen - f (%)
Evden internete erişim	264 (83,3)	53 (16,7)	-
İnternet bağlantısı sorunu yaşama durumu	41 (12,9)	71 (22,4)	205 (64,7)
Uzaktan öğretim için gerekli uygulamaları (Eba, Zoom vb.) kullanabilme yeterliliği	264 (83,3)	17 (5,4)	36 (11,4)
Uzaktan öğretim için gerekli ev çalışma ortamı	201 (63,4)	41 (12,9)	75 (23,7)

f = frekans, % = yüzde



Şekil 1. Uzaktan öğretimde kullanılan cihazların sayısı

Tablo 3. Sınıf düzeyi bağlamında anlamlı farklılık içeren görüşler

Görüşler	χ^2	p	Grup sıra ortalaması			
			Beş	Altı	Yedi	Sekiz
Genel görüşler						
Matematik dersini uzaktan öğretim yoluyla anlayabiliyorum.	12,67	,005	181,12	170,05	159,22	138,65
Uzaktan matematik dersini zaman kaybı olarak görüyorum.	17,03	,001	134,71	154,47	149,49	179,68
Canlı ders						
Canlı matematik derslerine düzenli katılıyorum.	9,34	,025	176,99	165,81	164,70	142,09
Ödev						
Uzaktan öğretimle yapılan matematik derslerinde ödevlerimi eksiksiz yaparım.	22,37	,000	192,66	165,16	157,81	134,60
EBA						
EBA'daki matematik derslerini beğeniyorum.	24,79	,000	194,15	166,96	161,14	131,66

Beş, Altı, Yedi ve Sekiz ifadeleri sınıf düzeyini belirtmektedir.

İkinci olarak, “uzaktan matematik dersini zaman kaybı olarak görme” açısından sınıf sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(3) = 17,03$, $p = ,001$. Gruplar arası sıra ortalaması karşılaştırmasında anlamlı farklılığın benzer şekilde 5.sınıf öğrencileri (134,71) ile 8.sınıf öğrencileri (179,68) arasında olduğu görülmüştür. Üçüncü olarak, “canlı derslere düzenli katılma” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir, $\chi^2(3) = 9,34$, $p = ,025$. Gruplar arası sıra ortalaması karşılaştırmasında farklılığın 5.sınıf öğrencileri (176,99) ile 8.sınıf öğrencileri (142,09) arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncü olarak, “ödevleri yapma” açısından sınıflar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(3) = 22,37$, $p < ,001$. Grupların sıra ortalaması karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın 5.sınıf öğrencileri (192,66) ile 8.sınıf öğrencileri (134,60) arasında olduğu görülmüştür. Son olarak, “EBA”daki matematik derslerini beğenme” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür, $\chi^2(3) = 24,79$, $p < ,001$. Gruplar arası sıra ortalaması karşılaştırmasında 5.sınıf öğrencileri (194,15) ile 8.sınıf öğrencileri (131,66) ve 6.sınıf öğrencileri (166,96) ile 8.sınıf öğrencileri (131,66) arasında olduğu anlaşılmıştır.

Çalışma ortamı

Evde çalışma ortamı açısından öğrenciler, evde çalışma ortamı olan, olmayan ve kısmen olan şeklinde üç gruba ayrılmıştır. Evde çalışma ortamının olup olmaması bağlamında öğrencilerin görüşlerinin nasıl değiştiği incelenmiştir. Tablo 4’de Kruskal Wallis H test sonuçlarına göre anlamlı farklılık tespit edilen görüşler listelenmiştir.

İlk olarak, “matematik dersini uzaktan öğretimle anlayabilme”, $\chi^2(2) = 18,73$, $p < ,001$; “uzaktan matematik öğretiminden keyif alma”, $\chi^2(2) = 14,95$, $p = ,001$; “uzaktan matematik dersini zaman kaybı olarak görme”, $\chi^2(2) = 14,19$, $p = ,001$ genel görüşleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sıra ortalaması bazlı gruplar arası karşılaştırmada her üç görüş içinde anlamlı farklılığın evde çalışma ortamı olan ile olmayan ve evde çalışma ortamı olan ile kısmen olan öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde “matematik öğretimine yönelik uzaktan öğretiminin yeterli olması” görüşü açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(2) = 10,22$, $p = ,006$. Fakat grup sıra ortalamaları karşılaştırıldığında farklılığın, evde çalışma ortamı olan (168,37) ile olmayan (126,66) öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Evde çalışma ortamı bağlamında farklılık içeren görüşler

Görüşler	χ^2	p	Grup sıra ortalaması		
			Evet	Hayır	Kısmen
Genel görüş					
Matematik dersini uzaktan öğretim yoluyla anlayabiliyorum.	18,73	,000	174,14	113,76	143,16
Uzaktan matematik dersinde eğlenerek öğrendiğimi düşünüyorum.	14,95	,001	173,25	122,80	140,61
Uzaktan matematik dersini zaman kaybı olarak görüyorum.	14,19	,001	146,30	181,99	180,46
Matematik dersini öğrenmek için uzaktan öğretim yeterlidir	10,22	,006	168,37	126,66	151,57
Canlı ders					
Canlı matematik derslerinde dikkatim dağılıyor.	27,42	,000	142,17	219,02	171,29
Canlı matematik derslerine düzenli katılıyorum.	10,02	,007	170,41	137,60	140,11
Öğretmenle etkileşim					
Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde öğretmenimle farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçirim.	6,80	,033	164,51	125,04	162,80
Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenime rahatlıkla soru sorabiliyorum.	8,10	,017	167,28	125,40	155,18
Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenim sorularıma cevap veriyor	11,10	,004	168,97	124,22	151,29
Akranla etkileşim					
Uzaktan öğretimle yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım	8,06	,018	166,79	124,85	156,80
Ödev					
Uzaktan öğretimle yapılan matematik derslerinde ödevlerimi eksiksiz yaparım.	7,49	,024	166,73	126,22	156,21
EBA					
EBA'daki matematik derslerini beğeniyorum.	11,64	,003	170,61	121,49	148,39

Evet = Çalışma ortamı var, Hayır = Çalışma ortamı yok, Kısmen = Evde kısmen çalışma ortamı var

İkinci olarak, canlı derslerle ilgili evde çalışma ortamıyla ilgili sonuçlara bakıldığında ise “canlı matematik dersinde dikkat dağılması” açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür, $\chi^2(2) = 27,42$, $p < .001$. Grupların sıra ortalamaları karşılaştırıldığında her bir grup arasında farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre canlı derslerde en fazla dikkati dağılan grup evde uygun çalışma ortamı olmayan (219,02), ardından kısmen uygun bir çalışma ortamı olan (171,29) ve en son evde çalışma ortamı olan (142,17) öğrencilerde olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan, “canlı derslere düzenli katılma” açısından ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmasına rağmen, $\chi^2(2) = 10,02$, $p = ,007$, bu farklılığın sadece evde çalışma ortamı olan (170,41) ve kısmen olanlar (140,11) arasında olduğu gözlemlenmiştir.

Üçüncü olarak, çalışma ortamı bağlamında öğretmenle etkileşim durumlarının nasıl farklılaştığına bakılmıştır. Tablo 9’da da görüleceği gibi “farklı çevrimiçi ortamlar üzerinden öğretmenle iletişime geçme”, $\chi^2(2) = 6,80$, $p = ,033$; “öğretmene soru sorabilme”, $\chi^2(2) = 8,10$, $p = ,017$; “öğretmenenden dönüt alma”, $\chi^2(2) = 11,10$, $p = ,004$ durumları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grup sıra ortalamaları karşılaştırıldığında öğretmenle etkileşim durumlarının her birinde anlamlı farklılığın evde çalışma ortamı olan ve olmayan öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır.

Dördüncü olarak, uzaktan öğretimde “akranlarla birlikte çalışma” durumu açısından evde çalışma ortamının anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir, $\chi^2(2) = 8,06$, $p = ,018$. Grup sıra ortalamaları karşılaştırıldığında farklılığın evde çalışma ortamı olan (166,79) ve olmayan (124,85) öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Beşinci olarak, “uzaktan öğretimde ödevleri düzenli yapma” açısından çalışma ortamları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $\chi^2(2) = 7,49$, $p = ,024$. Grup sıra

ortalamaları karşılaştırıldığında farklılığın evde çalışma ortamı olan (166,73) ve olmayan (126,22) öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır.

Son olarak, “EBA’daki matematik derslerini beğenme” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir, $\chi^2(2) = 11,64$, $p = ,003$. Grup sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın evde çalışma ortamı olan (170,61) ve olmayan (121,49) öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır.

İnternet erişimi

İnternet erişimi durumları, internet erişim problemi var, yok ve kısmen var şeklinde üç kategori altında değerlendirilmiştir. Sıra ortalaması bazlı analiz sonuçlarında anlamlı farklılık çıkan görüşlerin listesi Tablo 5’de verilmiştir.

Uzaktan matematik öğretimine yönelik genel görüşler incelendiğinde, “matematik dersini uzaktan öğretimle anlayabilme”, $\chi^2(2) = 29,82$, $p < ,001$ ve “uzaktan matematik öğretiminden keyif alma”, $\chi^2(2) = 23,31$, $p < ,001$ görüşleri açısından gruplar arası anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Grup sıra karşılaştırmalarına bakıldığında her iki görüş için de bütün grupların birbiriyle farklılaştığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, en yüksek sıra ortalaması internet erişim problemi olmayan öğrencilerde, ardından kısmen erişim sorunu olan öğrencilerde, en düşük ise internet erişim problemi yaşayan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, öğrencilerin “pandemi sonrasında için uzaktan matematik öğretimine yönelik” görüşleri açısından gruplar arasında farklılık tespit edilmiştir, $\chi^2(2) = 7,06$, $p = ,03$. Grup sıra karşılaştırması yapıldığında ise anlamlı farklılığın sadece sürekli internet erişim sorunu yaşayan (138,28) ve internet erişim problemi olmayan (179,98) öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 5. İnternet erişimi sorunu bağlamında farklılık içeren görüşler

Görüşler	χ^2	p	Grup sıra ortalaması		
			Yok	Var	Kısmen
Genel görüş					
Matematik dersini uzaktan öğretim yoluyla anlayabiliyorum.	29,82	,00	199,82	105,77	155,51
Uzaktan matematik dersinde eğlenerek öğrendiğimi düşünüyorum.	23,31	,00	193,41	109,10	157,06
Pandemi sonrası uzaktan matematik öğretimimin devam etmesini isterim.	7,06	,03	179,98	138,28	155,88
Canlı ders					
Canlı matematik derslerinde dikkatim dağılıyor.	17,77	,00	122,72	189,38	165,49
Canlı matematik derslerine düzenli katılıyorum.	47,86	,00	195,30	81,37	161,96
Öğretmenle etkileşim					
Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde öğretmenimle farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçirim.	22,42	,00	174,76	97,99	165,74
Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenime rahatlıkla soru sorabiliyorum.	21,02	,00	196,49	123,48	153,12
Akranla etkileşim					
Arkadaşlarıma matematik dersiyile ilgili çevrimiçi (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) yardım etmeye çalışırım.	21,01	,00	172,26	99,65	166,28
Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçirim.	22,70	,00	172,35	97,26	166,73
Uzaktan öğretimle yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	24,77	,00	181,37	99,26	163,20
İhtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan çevrimiçi iletişim araçlarıyla (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) yardım isterim.	19,85	,00	173,34	101,77	165,48
Ödev					
Uzaktan öğretimle yapılan matematik derslerinde ödevlerimi eksiksiz yaparım.	15,30	,00	178,70	112,95	161,39
Ödevlerimi yapmadan önce ödevle ilgili konuları gözden geçiririm.	7,02	,03	173,25	127,27	160,41
EBA					
EBA’daki matematik derslerini beğeniyorum.	11,55	,00	183,30	124,02	157,58

Yok = İnternet erişimi olmayan, Var = İnternet erişimi olan, Kısmen = İnternet erişimi kısmen olan

Canlı matematik derslerine yönelik görüşlere bakıldığında, “dikkat dağılması” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır, $\chi^2(2) = 17,77, p < ,001$. Grupların sıra karşılaştırmasına bakıldığında internet erişim problemi olmayan (122,72) ile sürekli olan (189,38) ve internet erişim problemi olmayan (122,72) ile kısmen olan (165,49) öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Benzer şekilde “canlı derslere düzenli katılma” açısından da gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir, $\chi^2(2) = 47,86, p < ,001$. Gruplar arası sıra karşılaştırmasında her bir öğrenci grubu arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre internet erişim problemi olmayan öğrenciler derslere en fazla düzenli katılırken (195,30), kısmen erişim problemi olanlar ikinci sırada (161,96) ve erişim problemi olanlar ise en az düzenli katılan grupta (161,96) yer almışlardır.

Öğretmenle etkileşimle ilgili olarak, öğrenci grupları arasında “farklı ortamlar üzerinden öğretmenle etkileşime girme” açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(2) = 22,42, p < ,001$. Gruplar arası sıra karşılaştırmada her zaman erişim problemi olan (97,99) ile hiçbir zaman erişimi problemi olmayan (174,76) ve her zaman erişim problemi olan (97,99) ile kısmen erişim problemi olan (165,74) öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenlerine soru sormaları açısından da gruplar arası anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $\chi^2(2) = 21,02, p < ,001$. Grupların sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın hiçbir zaman internet erişim problemi olmayan (196,49) ile her zaman erişimi problemi olan (123,48) ve hiçbir zaman erişim problemi olmayan (196,49) ile kısmen erişim problemi olan (153,12) öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Arkadaşlarla etkileşimle ilgili olarak, “akranlarla farklı çevrimiçi ortamlarda yardım etme” açısından öğrenci grupları arasında farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(2) = 21,01, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında, anlamlı farklılığın her zaman internet erişimi problemi olan (99,65) ile hiçbir zaman

olmayan (172,26) ve her zaman erişim problemi olan (99,65) ile bazen olan (166,28) öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak, “akranlarla iletişime geçme” açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir, $\chi^2(2) = 22,70, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında, anlamlı farklılığın her zaman internet erişimi problemi olan (97,26) ile hiçbir zaman olmayan (172,35) ve her zaman erişim problemi olan (97,26) ile bazen olan (166,73) öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır. Üçüncü olarak, “uzaktan matematik öğretiminde akranlarla birlikte çalışma” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $\chi^2(2) = 24,77, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın her zaman internet erişim problemi olan (99,26) ile hiçbir zaman olmayan (181,37) ve her zaman erişim problemi olan (99,26) ile bazen olan (163,20) öğrenci grupları arasında olduğu belirlenmiştir. Son olarak, “akranlardan çevrimiçi yardım alma” açısından gruplar arası anlamlı bir farklılık çıkmıştır, $\chi^2(2) = 24,77, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın her zaman internet erişim problemi olan (101,77) ile hiçbir zaman olmayan (173,34) ve her zaman erişim problemi olan (101,77) ile bazen olan (165,48) öğrenci grupları arasında olduğu anlaşılmıştır.

Ödevlerle ilgili olarak, “ödevleri eksiksiz yapma” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(2) = 15,30, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın her zaman internet erişim problemi olan (112,95) ile hiçbir zaman olmayan (178,70) ve her zaman erişim problemi olan (112,95) ile bazen olan (161,39) öğrenci grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, “ödevleri yapmadan önce ilgili konuları çalışma” açısından da gruplar arası anlamlı farklılık gözlemlenmiştir, $\chi^2(2) = 7,02, p = ,03$. Grup sıra karşılaştırmasında her zaman internet erişim problemi olmayan öğrenciler (173,25) arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Teknik yeterlilik bağlamında farklılık içeren görüşler

Görüşler	χ^2	p	Grup sıra ortalaması		
			Yeterli	Yetersiz	Kısmen
Genel görüş					
Matematik dersini uzaktan öğretim yoluyla anlayabiliyorum.	19,71	,00	168,76	94,53	117,90
Uzaktan matematik dersinde eğlenerek öğrendiğimi düşünüyorum.	8,59	,01	165,33	112,90	134,54
Canlı ders					
Canlı matematik derslerinde dikkatim dağılıyor.	8,65	,01	152,44	188,85	193,01
Canlı matematik derslerine düzenli katılıyorum.	38,39	,00	171,42	61,94	113,74
Öğretmenle etkileşim					
Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde öğretmenimle farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçerim.	18,25	,00	166,82	75,47	141,12
Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenime rahatlıkla soru sorabiliyorum.	11,71	,00	166,19	139,41	115,40
Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenim sorularına cevap veriyor.	13,80	,00	165,37	160,71	111,47
Akranla etkileşim					
Arkadaşlarıma matematik dersleriyle ilgili çevrimiçi (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) yardım etmeye çalışırım.	9,60	,00	164,07	95,76	151,71
Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçerim.	12,85	,00	164,69	85,32	152,06
Uzaktan öğretimle yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım.	12,74	,00	165,70	94,26	140,47
İhtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan çevrimiçi iletişim araçlarıyla (EBA, Whatsapp, BİP, Facebook, Youtube) yardım isterim.	15,79	,00	166,90	86,97	135,07
Ödev					
Uzaktan öğretimle yapılan matematik derslerinde ödevlerimi eksiksiz yaparım.	10,57	,00	165,96	112,71	129,82
EBA					
EBA'daki matematik derslerini beğeniyorum.	6,86	,03	164,89	131,71	128,67

Yeterli = Teknik yeterliliğe sahip, Yetersiz = Sahip değil, Kısmen = Teknik yeterliğe kısmen sahip

Son olarak, “EBA’daki matematik dersini beğenme” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir, $\chi^2(2) = 11,55, p < ,001$. Gruplar arası sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın her zaman internet erişim problemi olan öğrenciler (124,02) ile hiçbir zaman internet erişim problemi olmayan (183,30) öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Teknik yeterlilikler

Teknik yeterlilikler uzaktan öğretim için gerekli bilgisayar yazılımları ve mobil uygulamaları öğrencilerin ne düzeyde kullanabildiklerine dair algılarını içermektedir. Bu bağlamda öğrenciler teknik yeterli, teknik yeterli değil ve kısmen yeterli olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık olan görüşlerin listesi Tablo 6’da verilmiştir.

Teknik yeterlilikler bağlamında uzaktan matematik öğretimine yönelik genel görüşlere bakıldığında, “matematik dersini uzaktan öğretimle anlayabilme” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir, $\chi^2(2) = 19,71, p < ,001$. Grup sıra ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın teknik yeterliliği olan (168,76) ile olmayan (94,53) ve teknik yeterliliği olan (168,76) ile kısmen olan (117,90) öğrenciler arasında olduğu anlaşılmıştır. Diğer taraftan “uzaktan matematik öğretiminden keyif alma” açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmasına rağmen, $\chi^2(2) = 8,59, p = ,01$, grup sıra karşılaştırmasında öğrenciler arasında farklılık gözlemlenmemiştir.

Canlı derslere yönelik “dikkat dağılması” açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, $\chi^2(2) = 8,65, p = ,01$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın teknik yeterliliği olan (152,44) ve kısmen olan (193,01) öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, “derslere düzenli katılma” açısından da gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $\chi^2(2) = 38,39, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın teknik yeterliliği olan (171,42) ile olmayan (61,94) ve teknik yeterliliği olan (171,42) ve kısmen (113,74) olan öğrenci grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenle etkileşime yönelik, “farklı ortamlar üzerinden öğretmenle etkileşime girme” açısından gruplar arasında anlamlı farklılık gözlemlenmiştir, $\chi^2(2) = 18,25, p < ,001$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın teknik yeterliliği olmayan (75,47) ile olan (166,82) ve teknik yeterliliği olmayan (75,47) ile kısmen olan (141,12) öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. “Öğretmene soru sormak” açısından ise anlamlı bir farklılık olmasına rağmen, $\chi^2(2) = 11,71, p = ,003$, bu farklılığın teknik yeterliliği olan (166,19) ile kısmen olan (115,40) öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, “sorulara cevap alma” açısından da anlamlı farklılığın, $\chi^2(2) = 13,80, p = ,001$, teknik yeterliliği olan (165,37) ile kısmen olan (111,47) öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir.

Akranlarla etkileşim ile ilgili olarak, “akranlara çevrimiçi yardım etme” açısından, $\chi^2(2) = 9,60, p = ,008$; “akranlarla birlikte çalışma” açısından, $\chi^2(2) = 12,74, p = ,002$ ve “akranlara çevrimiçi yardım etme” açısından, $\chi^2(2) = 15,79, p < ,001$, öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Grup sıra karşılaştırmasında farklılığın teknik yeterliliği olan ve olmayan öğrenciler arasında olduğu

belirlenmiştir (Sıra ortalamaları için Tablo 6’ e bakınız). Ayrıca, “çevrimiçi ortamlarda akranlarla iletişime geçme” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, $\chi^2(2) = 12,85, p = ,002$. Grup sıra karşılaştırmasında teknik yeterliliği olmayan (85,32) ile olan (164,69) ve teknik yeterliliği olmayan (85,32) ile kısmen olan (152,06) öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Ödevlerle ilgili olarak, “ödevleri yapma” açısından öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir, $\chi^2(2) = 10,57, p = ,005$. Grup sıra karşılaştırmasında anlamlı farklılığın teknik yeterliliği olan öğrenciler (165,71) ile teknik yeterliliği olmayan öğrenciler (112,71) arasında olduğu anlaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin teknik ve çalışma olanaklarının neler olduğu ve bu olanaklar açısından öğrencilerinin görüşlerinin nasıl çeşitlendiğini ortaya çıkarmaktır. Alan uzmanları ve öğretim teknologlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanan 17 sorudan oluşan Likert tip bir anket ile öğrencilerin verilen durumlara ne düzeyde katıldığı/katılmadığı araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda çevrimiçi öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için gerekli olan olanaklardan evde internet erişiminin %83,3, bağlantı problemi yaşama durumunun %12,9, süreç için gerekli olan uygulama/yazılımları kullanabilme yeterliliğinin %83,3 ve evde verimli ders çalışma ortamı imkânı durumunun %63,4 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, uzaktan öğretim sürecinde katılımcıların yaklaşık %75’i öğretim faaliyetlerine mobil cihazlar ile katılmayı tercih etmiştir. Diğer taraftan verilen durumlar açısından öğrencilerin görüşlerinin sınıf düzeyi, çalışma ortamı, internet erişimi ve teknik yeterlilikler açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Teknik ve Çalışma Olanakları

Seçilen örneklem bağlamında ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi öğretim için gerekli olan teknik altyapıya yüksek bir düzeyde sahip olduğu anlaşılmıştır. Fakat öğrencilerin yaklaşık %17’sinin evde internet erişiminin olmadığı, %13’ünün sürekli internete erişim problemi yaşadığı ve evde çalışma ortamının olmadığı belirlenmiştir. Pandemi sürecinde Türkiye’de faaliyet gösteren GSM operatörlerinin EBA platformuna erişim için 8 GB’a kadar ücretsiz internet hizmeti vermesine rağmen (MEB, 2020c), katılımcıların bir kısmının bu hizmetten yeterli düzeyde faydalanamaması çevrimiçi öğretimin verimli bir şekilde yürütülmesi için gerekli fırsat eşitliliğinin önüne geçmiştir. Bu durum EBA TV gibi çeşitli ortamlarda yürütülen öğretim faaliyetleri ile bir nebze telafi edilmiştir. Fakat kesintisiz bir öğrenme deneyimi için mevcut olanakların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Katılımcıların küçük bir çoğunluğunun (%5,4) çevrimiçi öğretim sürecinde faydalanılan uygulamaları (Zoom, EBA vb.) kullanmadığı belirlenmiştir. Diğer katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%83,3) ise ilgili uygulamaları etkili bir şekilde kullanabildiği, bir kısmının (%11,4) ise belli düzeyde kullanabildiği anlaşılmıştır. Yüksek düzeyde kullanılabilirlik oranları alan yazında “dijital yerli” (Prensky, 2001) olarak isimlendirilen hedef grubunun özellikleri ile örtüşmektedir. Diğer taraftan, %5,4 gibi küçük bir grubun teknik nedenlerden dolayı öğretim sürecine katılamamalarının önüne geçmek için

kullanılacak uygulamaların önceden öğrencilere tanıtılması gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin genellikle cep telefonu (%52) ve tablet (%22) gibi mobil cihazlar ile öğretime katıldığı belirlenmiştir. Mobil teknolojilerin yaygın bir şekilde öğrenciler tarafından tercih edilmesi bu cihazların toplum tarafından daha çok kabul gören bir araç olduğunun bir göstergesi olabilir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin bilgiye erişim alışkanlıklarını şekillendiren en önemli bileşenlerden birisini oluşturmaktadır (Prensky, 2010). Bu cihazlar zaman ve mekân bağlamında esnek bir öğrenme deneyimi sunmalarının yanında (Traxler, 2016), uzaktan öğretim faaliyetlerine erişimin önündeki engelleri aşmak için de güçlü bir altyapı sunmaktadır. Sonuç olarak, sürdürülebilir bir uzaktan öğretim alışkanlığının kazandırılabilmesi için mobil teknolojilerin öğretimdeki rolünün dikkate alınması ve öğretim faaliyetlerinin bu teknolojilerin sunduğu olanaklar ve sınırlılıklar çerçevesinde planlanması gerektiği önerilmektedir.

Sınıf düzeyi, Teknik ve Çalışma Olanakları Bağlamında Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde önceden belirlenen durumlar arasında ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin sınıf düzeyi, evde çalışma ortamı, internete erişim ve teknik yeterlilikler açısından nasıl farklılaştığı değerlendirilmiştir.

Çalışmaya ortaokula devam eden her kademedeki öğrenci katılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin “uzaktan matematik dersini anlama”, “uzaktan matematik dersini zaman kaybı olarak görme”, “canlı derslere düzenli katılma”, “ödevleri yapma” ve “EBA’daki matematik derslerini beğenme” durumları arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın genellikle 5.sınıf öğrencileri ile 8.sınıf öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ortaokul son sınıf öğrencileri altıncı sınıf öğrencilerine kıyasla daha negatif bir görüş belirtmiştir. Bu durum ortaokul erken dönemde öğrencilerin uzaktan matematik dersine yönelik ilgisinin sonraki dönem öğrencilerine kıyasla daha fazla olduğunun bir göstergesi olabilir. TIMSS (2019) raporunda da belirtildiği gibi matematiği sevmeyen 8.sınıf öğrencilerin oranının (%41) 4.sınıf öğrencilerin oranına (%20) kıyasla daha fazla çıkması geleneksel matematik öğretimine yönelik ilgi bakımından benzer bir sonucun göstergesi olabilir.

Geleneksel matematik öğretiminde öğrencilerin matematik dersindeki başarısını etkileyen faktörlerden birisi olarak kabul edilen evde verimli çalışma ortamının olması durumunun (Baştürk, 2013), uzaktan matematik öğretiminde öğrencilerin görüşlerindeki farklılığı belirleyen önemli parametrelerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bakınız Tablo 4). Bu bağlamda, evde verimli ya da kısmen verimli çalışma ortamı olan öğrenciler evde çalışma ortamı olmayan öğrencilere kıyasla uzaktan matematik öğretimine yönelik daha pozitif bir görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç acil uzaktan öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ve sınırlılıklar arasında evde çalışma ortamının önemini vurgulayan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Sezgin, 2021). Benzer şekilde, verimli çalışma ortamı; canlı dersler, öğretmenle ve akranlarla etkileşim, ödevler ve EBA’daki derslere yönelik görüşlerin farklılaşmasını belirleyen parametrelerden biri olabileceği anlaşılmıştır.

Acil uzaktan öğretim sürecinde öğretim faaliyetleri çevrimiçi öğrenme ortamları ve TV yayınları üzerinden yürütülmüştür. Bu bağlamda internet erişiminin olması hem ders etkinliklerine ulaşabilme hem de ders dışı öğrenme faaliyetlerinin yerine getirilmesi için bir zorunluluk olarak göze çarpmaktadır. Pandemi sürecinde öğretmenler ve öğrencilerin yaşadıkları en önemli problemin internet erişim problemi olduğu bildirilmiştir (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Ayrıca, üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada evde internet erişiminin olmasının öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik algılarını belirleyen ana etmenlerden birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kıralive Alıcı, 2016). Benzer durum ortaokul öğrencilerinin uzaktan öğretimine yönelik olumlu ya da olumsuz görüş belirlemede de etkili olmuştur (Kaynar vd., 2020). Bu çalışmada da internet erişimi sorunu yaşayan öğrenciler ile internet erişimi sorunu olmayan öğrenciler arasında uzaktan matematik öğretimine, canlı derslere, öğretmen ve akranlarla etkileşime, ödevlere ve EBA’daki matematik derslerine yönelik durumlar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. İnternet erişimi sorunu olmayan öğrenciler olanlara kıyasla ilgili ifadeler daha pozitif yaklaşmıştır. Bu bağlamda sürdürülebilir bir uzaktan öğretim anlayışı ve etkili bir öğretim deneyimi için ilk olarak ele alınması gereken konulardan birisinin internet alt yapısının güçlendirilmesi gerektiği değerlendirilmesi yapılabilir.

Uzaktan öğretim faaliyetlerine erişim için gerekli olan ön-koşul becerilerden birisi de mevcut sistemlerin öğrenciler tarafından kullanılabilir olmasıdır. Bu doğrultuda, canlı derslere erişim, akran ve öğretmenlerle etkileşim ya da ders materyallerini kullanabilmek için belirli uygulamaların daha önceden öğrenciler tarafından deneyimlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada uzaktan öğretimde yararlanılan uygulamaları/yazılımları kullanabilen öğrenciler ile kullanamayan öğrencilerin uzaktan matematik öğretimine, canlı derslere, öğretmen ve akranlarla etkileşime, ödevlere ve EBA’daki matematik derslerine yönelik ifadelerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle, teknik yeterliliğe sahip öğrencilerin öğretmen ve akranları ile daha fazla etkileşime girdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, uzaktan öğretim sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli bileşenlerden birisi olan etkileşimin (Xiao, 2017) sağlanabilmesi ya da artırılabilmesi için öğrencilerin yeterli düzeyde teknik becerilere sahip olması gerektiği çıkarımı yapılabilir.

Özetle, ortaokul öğrencilerin uzaktan matematik öğretimi ile ilgili belirli durumlara yönelik görüşleri sınıf düzeyi, çalışma ortamı, internet erişim durumu ve teknik yeterlilikler bağlamında farklılaşmaktadır. Bunlar arasında en fazla görüş farklılığının gözlemlendiği bileşenler arasında internet erişimi ve teknik yeterlilik durumu yer almaktadır. Ayrıca, ortaokula yeni başlayan öğrenciler son sınıf öğrencilerine kıyasla uzaktan matematik dersine pozitif bakmaktadırlar. Diğer taraftan, çalışma ortamı, internet erişimi ve teknik yeterliliğe sahip öğrencilerin uzaktan öğretime yönelik daha pozitif olduğu, öğretmenleri ve akranları ile daha fazla etkileşime girdiği ve ödevlerini daha düzenli yapabildiği ortaya çıkmıştır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma belirli bir demografik özelliğe sahip bir bölgedeki katılımcılarla yürütülmüştür. Araştırma sonuçları sürdürülebilir bir uzaktan öğretim tasarımı için birtakım ipuçları içermesine rağmen, katılımcıların verdiği bilgiler

bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bundan sonraki araştırmaların yüksek katılımcı sayıları ile Türkiye'nin farklı bölgelerinde öğrenim gören öğrencileri kapsayacak şekilde planlanması önerilmektedir.

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen nicel veri toplama araçlarından biri olan anket kullanılmıştır. Hedef grubun gelişim dönemi göz önüne alınarak daha sağlıklı bilgi toplamak için tercih edilen bu veri toplama sürecinin, nitel verilerle desteklenmesi öğrencilerin görüşlerindeki farklılığın anlamlandırılması için daha derin bilgi verecektir. Ayrıca bu çalışmanın sonucu üzerinden uzaktan matematik öğretimine yönelik birtakım ölçek geliştirme çalışmaları yürütülebilir.

Uzaktan öğretim sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli bileşenlerin başında öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonları gelmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve motivasyon düzeylerini belirleyerek uzaktan matematik öğretimine yönelik görüşlerinin nasıl değiştiğine bakılmamıştır. Bu doğrultuda, yeni çalışmalar planlanırken bu faktörlerin göz önüne alınması önerilmektedir.

Son olarak, araştırma sonuçlarından pratiğe yönelik birtakım çıkarımlar yapılabilir. Bunlardan birincisi, uzaktan öğretimde mobil teknolojiler sıklıkla kullanıldığı için öğrenme içeriğinin bu teknolojilerin özellikleri bağlamında tasarlanmasıdır. İkinci olarak, öğrencilerin öğretmen ve akranları ile etkileşime girebilmesi için öncelikli olarak teknik altyapının sunulması ardından süreç içerisinde kullanılacak uygulamaların/yazılımların öğrencilere önceden tanıtılmasıdır.

Yazar Katkı Oranı

Birinci yazar çalışmanın planlanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 05.05.2021-E.69544) etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B., Bardakçı, S., & Dağhan, G. (2020). Pandemi dönemi uygulamalarından kalıcı uzaktan eğitime dönüşümün gerekleri. İçinde H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu, & A. İşmam (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2020* (ss. 555–579). Pegem Akademi.
- Baştürk, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına attetikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 105–118. <https://doi.org/10.20875/sb.70131>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-freih, M., Pete, J., Olcott, D., & Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V.,

- Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., Coëtlogon, P. De, Shahadu, S., Brown, M., Asino, T. I., Tumwesige, J., Reyes, R., Ipenza, E. B., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması [The evaluations for education during and after the Coronavirus (Covid-19) pandemic process: New normal and new educa. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142. <https://dergipark.org.tr/pub/aubfd/issue/67941/1000300>
- Brown, A. H., & Green, T. D. (2019). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice* (4. baskı). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429439698>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Dünya Bankası. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. baskı). McGraw-Hill.
- Karaduman, G. B., Ertaş, Z. A., & Baytar, S. D. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.38089/iperj.2021.42>
- Karasar, N. (2018). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (20. baskı). Nobel.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. İçinde B. Gençdoğan (Ed.), *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (1. baskı, ss. 54–74). Türkiye Klinikleri.
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 39–66. <https://doi.org/10.17753/Ekev1646>
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogoji Dergisi*, 1(1), 55–73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrükök, B., & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269–3292. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kıralı, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8, 55–83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaud/issue/30078/324645>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E.,

- & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of Covid-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- MacMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in Education. A Conceptual Introduction* (5. baskı). Longman.
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7). <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8240>
- MEB. (2020a). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB. (2020b). *Koronavirüs önlemleri kapsamında okullardaki sosyal etkinlikler iptal edildi*.
- MEB. (2020c). *Türkiye koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr>
- MEB. (2020d). *Yüz yüze eğitime ara verilmesi*. <http://covid19.meb.gov.tr/assets/files/06-yasal-duzenleme/yuz-yuze-egitime-araverilmesi.pdf>
- MEB. (2021). *"Telafile ben de varım" başlıyor*. <http://mtegm.meb.gov.tr/www/telafide-ben-de-varim-programi-usul-ve-esaslari-yayinlandi/icerik/2927>
- Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>
- Özdemir Baki, G., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293–320. <https://doi.org/10.51460/baebd.858655>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim : Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959–975. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273–296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616>
- TIMSS (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu]). (2019). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*.
- Traxler, J. (2016). Mobile Learning and Social Networking. İçinde N. Rushby & D. W. Surry (Ed.), *The Wiley Handbook of Learning Technology* (ss. 390–405). <https://doi.org/doi:10.1002/9781118736494.ch21>
- UNESCO. (2020). *Education ministers share plans for the reopening of schools after COVID-19 closures*. <https://en.unesco.org/news/education-ministers-share-plans-reopening-schools-after-covid-19-closures>
- Xiao, J. (2017). Learner-content interaction in distance education: The weakest link in interaction research. *Distance Education*, 38(1), 123–135. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1298982>
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreci ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17, 3298–3308. <https://doi.org/10.26466/opus.857131>

Extended Summary

Introduction

Numerous studies regarding distance education, overshadowed mainly by conventional face-to-face learning approaches, have been conducted in recent years. However, the current Covid-19 pandemic conditions have changed how we teach and caused a paradigm shift in education. In other words, almost all learning activities have been provided in online learning environments globally. Many governments and educational institutions have been caught unprepared for meeting educational needs compared to previous emergencies (Misirli & Ergulec, 2021). It has been reported, for example, that approximately 1.5 billion students did not continue school at the beginning of the pandemic (MEB, 2020c; UNESCO, 2020). During this process, all the educational activities have been regarded as the "emergency remote education (ERE)" act (Bozkurt, A., Jung et al., 2020; Bozkurt, 2020). That is to say, the primary concern of the educational communities is to offer the learning content on time remotely. However, the ERE process should be reevaluated from an instructional system design perspective to ensure a sustainable distance education tradition and design more effective courses for future distance education applications.

Several academic, educational, and administrative precautions have been taken by different institutions to sustain the instruction during the Covid-19 pandemic in the world. Similarly, the Ministry of Education (MoNE) in Turkey announced the program of emergency remote instruction at the beginning of March 2020, which included several decisions regarding how to manage the process. Because of many uncertainties in the process, the educational activities were planned to be carried out through television (TRT EBA TV), the Educational Information Network (EBA) platform, a digital learning education environment, and various online learning environments. Likewise, secondary school math courses were also provided in these settings. Despite a great effort devoted to obtaining expected learning outcomes during this process, it was noticed that students did not reach the learning objectives on a global scale (Kuhfeld et al., 2020).

One of the critical components that need to be considered before designing the instruction is determining the learner's needs. When considered in secondary school math education, it can be inferred that students' views can be an essential parameter in determining their needs. In this regard, the present study focuses on the differences between the secondary school students' views of math courses conducted during the Covid-19 pandemic in terms of grade level, learning environment at home, the Internet access, and technical competence. In line with the purpose of the study, the following research questions were addressed:

1. What are the technical and working opportunities for secondary school students to access distance learning opportunities during the Covid-19 epidemic period?
2. Which opinions of secondary school students differ in terms of grade level, technique, and working opportunities?

Method

A cross-sectional survey design, one of the quantitative research methods, was applied in the study. This method is

frequently preferred in educational studies to reveal a particular group's views, attitudes, or ideas on a subject (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

The sample of the study comprised 317 (female:172, male:145) secondary school students from different grades in 15 different schools in Turkey. Fifth-graders have a distribution of 25.2%, sixth-graders 23%, seventh-graders 11.7%, and eighth-graders 40.1%.

An online survey was used during the data collection process, which was developed and checked for validity and reliability issues by researchers. The survey included three sections: (i) the consent form, (ii) demographic questions, and (iii) 17 Likert-type questions about the distance math education. The students were asked to rate each item from 1 to 5 on a scale.

The data analysis process was designed in a way that can address the research questions separately. Since we did not meet the assumptions of parametric tests, the Kruskal-Wallis H analysis was performed to understand how students' views differed in grade level, technique, and working opportunities.

Findings, Discussion and Results

The results revealed that the Internet access rate at home was 83.3%, the connection problem rate was 12.9%, the competence rate for using required applications/software was 83.3%, and the rate of having a productive learning environment at home was 63.4%. The present study results suggest that existing facilities need to be improved for an uninterrupted learning experience for each student.

Approximately 75% of the students reported that they preferred mobile devices to attain learning activities. In addition to providing a flexible learning experience in terms of time and space (Traxler, 2016), these devices also offer a strong infrastructure to overcome the obstacles while accessing distance education activities. As a result, to gain a sustainable distance education tradition, the role of mobile technologies in teaching should be taken into account, and teaching activities should be planned within the framework of the possibilities and limitations offered by these technologies.

Students' views of given situations were varied in terms of grade level, learning environment at home, the Internet access rate, and technical competence. First, secondary school senior students expressed more negative opinions about distance math education than first-grade students. This result may indicate that students are more interested in distance mathematics lessons in early secondary school than in later years.

Second, students who have a productive or partially productive working environment at home had a more positive view of distance mathematics education than students who do not have a working environment at home. This result coincides with studies emphasizing the importance of an appropriate learning environment at home during the emergency distance education process (Sezgin, 2021).

Third, accessing the Internet was a critical factor affecting students' opinions. Students who had Internet access stated more positive views than those who had limited or no access to the Internet about distance math education, live lessons, the online interaction with teachers and peers, homework, and the mathematic lessons on the EBA platform. This result may

indicate that the Internet infrastructure should be improved for an effective, efficient, and engaging distance education.

Last, technical competence influenced students' opinions about distance mathematics education, live classes, interaction with teachers and peers, homework, and the EBA platform. Therefore, it can be inferred that one of the prerequisites for accessing distance education activities depends on how students access the existing systems easily. Accordingly, it can be suggested that specific applications should be experienced by students beforehand in order to access live lessons, interact with peers and teachers, or use course materials.

Consequently, this study reminds us that students' opinions may contain some clues for improving distance education processes. This study explicitly suggests that (i) the distance learning activities should be designed depending on the students' grade level and needs, (ii) an appropriate workspace should be allocated for students at home, (iii) an uninterruptable Internet connection should be ensured for learning activities, and (iv) students should be trained to acquire specific technical skills to access the online learning environments. Besides, considering the widespread use of mobile technologies among the students, the learning

activities, tasks, and applications should be adapted for mobile environments.

Author Contribution Rates

The first author carried out the planning of the study and the literature review process. All authors contributed to the data collection process. The first and second authors performed statistical analyzes. All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Manisa Celal Bayar University (Ethics Committee's Decision Date: 05.05.2021), Ethics Committee Approval Issue Numbers: E.69544

Conflict of Interest Statement

The authors declare there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

EKLER

Çevrimiçi Anket Soruları

No	Soru					
1	Cinsiyet: <input type="checkbox"/> Kız, <input type="checkbox"/> Erkek					
2	Sınıf düzeyi: <input type="checkbox"/> 5. Sınıf, <input type="checkbox"/> 6. Sınıf, <input type="checkbox"/> 7. Sınıf, <input type="checkbox"/> 8. sınıf					
3	Okul türü: <input type="checkbox"/> Ortaokul, <input type="checkbox"/> İmam Hatip ortaokulu					
4	Evinizde internet var mı? <input type="checkbox"/> Evet, <input type="checkbox"/> Hayır					
5	İnternet bağlantı sorunu yaşıyor musunuz? <input type="checkbox"/> Hiçbir zaman, <input type="checkbox"/> Bazen, <input type="checkbox"/> Her zaman					
6	Uzaktan derslerde internete bağlandığınız cihaz türü nedir?: <input type="checkbox"/> Laptop, <input type="checkbox"/> Tablet, <input type="checkbox"/> Cep telefonu, <input type="checkbox"/> Masa üstü bilgisayar					
7	Uzaktan öğretimde evinizde rahatça çalışabileceğiniz ortam var mı? <input type="checkbox"/> Evet, <input type="checkbox"/> Hayır, <input type="checkbox"/> Kısmen					
8	Uzaktan öğretim için gerekli olan bilgisayar programlarını ya da mobil uygulamaları (eba, zoom vb.) kullanabiliyorum.: <input type="checkbox"/> Evet, <input type="checkbox"/> Hayır, <input type="checkbox"/> Kısmen					
No	Uzaktan Öğretim ile Matematik Öğretimi	1	2	3	4	5
9	Matematik dersini uzaktan öğretim yoluyla anlayabiliyorum.					
10	Uzaktan matematik dersinde eğlenerek öğrendiğimi düşünüyorum.					
11	Uzaktan matematik dersini zaman kaybı olarak görüyorum.					
12	Matematik dersini öğrenmek için uzaktan öğretim yeterlidir					
13	Pandemi sonrası uzaktan matematik öğretimiminin devam etmesini isterim.					
14	Canlı matematik derslerinde dikkatim dağılıyor.					
15	Canlı matematik derslerine düzenli katılırım.					
16	EBA'daki matematik derslerini beğeniyorum.					
17	Uzaktan öğretimle yapılan matematik dersinde ödevlerimi eksiksiz yaparım.					
18	Ödevlerimi yapmadan önce ödevle ilgili konuları gözden geçiririm.					
19	Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde öğretmenimle farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, bip, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçerim.					
20	Uzaktan öğretim ile yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla farklı ortamlar (EBA, Whatsapp, bip, Facebook, Youtube) üzerinden iletişime geçerim.					
21	Uzaktan öğretimle yapılan matematik dersinde arkadaşlarımla birlikte çalışırım.					
22	Arkadaşıma matematik dersiyile ilgili çevrimiçi (EBA, Whatsapp, bip, Facebook, Youtube) yardım etmeye çalışırım.					
23	İhtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan çevrimiçi iletişim araçlarıyla (EBA, Whatsapp, bip, Facebook, Youtube) yardım isterim.					
24	Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenime rahatlıkla soru sorabiliyorum					
25	Uzaktan matematik öğretiminde öğretmenin sorularına cevap veriyor					

Görsel Sanatlar Eğitimi Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik ve Yarar Algısı

The Self-Efficacy and Benefit Perception of Visual Arts Education Instructors towards Distance Education

Songül Molloğlu¹  Nimet Keser² 

¹ Öğretim Görevlisi Dr, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas, Türkiye

² Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

28.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

08.02.2022

*Sorumlu Yazar

Tel.: 0505 479 36 01

Adres: Sivas Cumhuriyet
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
SİVAS

songulmolloglu@cumhuriyet.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik ve yarar algısının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 68 öğretim elemanının yer aldığı, veriler Kişisel Bilgi Formu (KBF), Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (UEYÖYAÖ) ve Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği (UEYYAÖ) ile elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının UEYÖYAÖ ortalaması 39,91 (SS = 9,53), ölçeğin alt faktörleri olan Öğrenme Yönetimi ortalaması 15,47 (SS = 4,04), Teknoloji Yönetimi 17,03 (SS = 3,41) ve Sanal Sınıf Yönetimi ortalaması ise, 7,41 (SS = 2,39) olarak bulunmuştur. UEYYAÖ ortalaması 44,70 (SS = 13,64), ölçeğin alt faktörleri olarak; Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği alt faktör ortalaması 23,47 (SS = 8,76), Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği alt faktör ortalaması 7,12 (SS = 3,00) ve Sistemin Ekonomikliği alt faktör ortalaması ise 14,11 (SS = 3,65) olarak hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının UEYÖYAÖ ve UEYYAÖ puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. UEYÖYAÖ ve UEYYAÖ üniversitelere ve anasanaat dallarına göre fark göstermemektedir. Çalışmada, öğretim üyesi ve öğretim görevlileri arasında uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunmazken, öğretim üyelerinin UEYYAÖ ortalaması öğretim görevlilerine göre düşük bulunmuştur. Acil durumlarda uygulanabilir bir yöntem olmakla birlikte, gelecekte olası benzer durumlarda bu eğitimin verimliliğini, yararlılığını arttırmak için kurumların öğretim elemanlarının hazıroşluk durumlarını destekleyici eğitimsel programları düzenlemesi gerekli ve önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, Uzaktan eğitim, Uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısı, Uzaktan eğitime yönelik yarar algısı

Abstract: In this study, it was aimed to examine the perception of self-efficacy and the benefit of educators who provide visual arts education regarding distance education applied due to the Coronavirus (Covid-19) pandemic. 68 educators took part in the study, and the data were obtained using the Personal Information Form (KBF), the Perception of Self-Efficacy for Distance Education (PSEDE) and the Perception of Benefit for Distance Education Scale (PBDES). The mean of the teaching staff was found to be 39,91 (SD = 9,53), the mean of Learning Management, which is the sub-factors of the scale, 15,47 (SD = 4,04), Technology Management 17,03 (SD = 3,41), and the mean of Virtual Classroom Management was 7,41 (SD = 2,39). The mean of PBDES was 44,70 (SD = 13,64), as sub-factors of the PBDES; the mean The Effectiveness of Learning Products was calculated as 23,47 (SD = 8,76), the mean of Wealth of Learning Experiences was 7,12 (SD = 3,00) and the mean of Economics of the System was 14,11 (SD = 3,65). There was no correlation between the mean scores of the academic staff on the PSEDE and PBDES. PSEDE and PBDES did not differ according to universities and branches of art. In the study, while there was no statistically significant difference in the perception of self-efficacy towards distance education between faculty members and lecturers, the mean of PBDES of faculty members was lower than that of lecturers. Although it is a method that can be applied in emergencies, it is necessary and important for institutions to organize educational programs that support the readiness of the educators in order to increase the efficiency and usefulness of this education in possible similar situations in the future.

Keywords: Visual arts education, distance education, perception of self-efficacy towards distance education, perception of benefit towards distance education

Molloğlu, S. ve Keser, N. (2022). Görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 333-340. <https://doi.org/10.17556/erziefd.943920>

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü tarafından Covid-19'un küresel salgın (pandemi) olarak ilan edilmesiyle dünyanın her tarafından kriz yönetim stratejileri geliştirilerek durumla etkili baş etme yolları arayışı içine girilmiştir (WHO, 2020). Dünyadaki tüm ülkeler gibi Türkiye'de de pandemi olağanüstü bir hal oluşturarak bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da krizin yönetimi için yeni düzenlemeler yapmayı gerekli hale getirmiştir. Bu düzenlemeler içerisinde bir süre kesintiye uğrayan eğitimin yeniden başlatılması ve sürdürülmesi için alternatif eğitim olarak dünyada uygulanan farklı eğitim modellerini bu dönem için geçici ve zorunlu olarak uygulamaya geçirme çalışmaları başlatılmıştır (Can, 2020; Emin, 2020; UNESCO, 2020). Başlangıçta başvurulabilecek

en uygun seçenek gibi bakılsa da uzaktan eğitimin öğrencilerin eğitimleri üzerindeki etkisinin ne olacağı ancak salgından sonra yapılacak analizlerle ortaya konacaktır.

Görsel sanatlar eğitimi diğer branş eğitimleri gibi genel eğitimin bir parçası olmakla beraber kendine özgü teknik ve yöntemleri barındıran bir alandır. Çok boyutlu önemli bir sanatsal araç olarak bu alan öğrencilerin kendilerini düşünsel, duyuşsal, bilişsel ve bedensel olarak ifade etmelerini sağlar. Görsel sanatlar eğitimi ile öğrenci sorgulama, bilinçli bir şekilde güncel kültür- sanat tasarımlarını izleme, alanla ilgili bilgi, beceri, malzeme, teknik ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme niteliklerini kazanır (Akkurt ve Boratav, 2018; MEB, 2018). Gerek kuramsal dersler gerekse atölyelerdeki sanatsal pratik çalışmaları ile görsel sanatlar eğitimi öğrencide, gözlem yapabilme, eleştirel düşünme, orjinalite,

pratik düşünce gelişimi, el becerisi ve yaratıcılık, gibi önemli bilgi ve beceri kazanmasını sağlar (Artut, 2013, s. 227; Edwards ve Nabors,1993). Ancak pandemiyle birlikte diğer eğitim alanlarında olduğu gibi görsel sanatlar eğitimi alanında da gözlem, izlem, kalem, kâğıt, boya, çizim gibi birçok teknik ve yöntemle okul içi ve okul dışı sürdürülen eğitim bilgisayara dayalı uzaktan eğitim yöntemiyle verilmeye başlandı. Acil bir eğitim yöntemi olarak uygulamaya konulan uzaktan eğitim sistemi ile görsel sanatlar eğitiminin sürdürülmesinde eğitimcilerin önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim çevresini oluşturan öğretmen, ortam ve içerik gibi bileşenler bütün standartları sağlayacak şekilde geliştirilse de bir uzaktan eğitim ortamındaki başarıda en önemli etmenlerden biri de öğretim elemanının bu ortamlara ilişkin yaklaşımlarıdır (Can, 2020). Uzaktan eğitimde ders anlatan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgi, uygulama ve inançları; uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara ve teknolojik yapıya ilişkin bilgileriyle özyeterlik algıları sistemin iyileştirilmesinde önemli olanaklar sunabilir (Ak vd., 2021; Kim vd., 2013; Ottenbreit-Leftwich vd., 2010; Yıldız, 2015). Yapılan bir çalışmada özyeterlik algısı, eğitimcinin dijital ortamdaki öğrenme ve öğretme yetkinliğini etkileyen bir faktör olarak belirlenmiştir (Woodcock vd., 2015). Diğer bir çalışmada ise, özyeterlik algısının eğitimcinin uzaktan eğitime hazır oluşu üzerinde etkili bir etmen olduğu belirtilmektedir (Hung, 2016).

Bandura (1999) özyeterliği, bireyin belirli bir aktiviteyi yerine getirmek için gerekli olan etkinlikleri planlama ve uygulama yetkinliği ile ilgili yargısı olarak belirtmekte ve bu yargının bireyin davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca, Bandura (2000) özyeterlik inancını; kişinin biliş, duyu, güdü ve karar verme durumu üzerinde etkili olmasının yanında, kişilerin kişisel gelişimleri, zorluklarla başetme gücü, motivasyon güdülenme, karar alma ve yaşam kalitesini geliştirme üzerinde de belirleyici olduğunu belirtmektedir.

Özellikle senkron veya oluşturulan sanal sınıflarda sürdürülen eğitimde öğretim elemanının rolü ve sorumluluğu oldukça fazladır. Çünkü her şeyden önce sistemi yöneten öğretim elemanıdır. Bundan dolayı öğretim elemanının uzaktan eğitime ilişkin algıları, inançları, yargıları, teknoloji ve öğretim yöntemine ilişkin bilgi, tutum, becerisi gibi özellikleri uzaktan eğitim sürecinin verimli bir şekilde sürdürülmesini etkiler (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Pajares, 1992). İnanç ve uygulama arasındaki doğrusal ilişki öğretim elemanının öğretim uygulamalarına yansımaktadır. Çünkü öğretim elemanının pedagojik, teknolojik bilgisi ve eğitime ilişkin inancı birbirini etkiler ve dolayısıyla öğretim elemanlarının yürütülen sistemin yararı konusundaki inancını ortaya koyar (Gürer vd., 2016; Pajares, 1992).

Bilgi ve İletişim teknolojilerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yarar algısı teknolojinin yayılım ve kabulünü etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Demir ve Yurdugül, 2015). Seksen sekiz çalışmanın yer aldığı bir meta analizde, yarar algısı yapılan bir işte niyeti ortaya koyan en önemli faktör olarak gösterilmiştir (King ve He, 2006). Usluel ve Mazman'ın (2010) eğitim alanındaki yeniliklerin yaygınlaştırılmasıyla ilgili 35 çalışma üzerinde yaptıkları bir içerik analizinde 25 çalışmada benzer şekilde yarar algısı yapılan işle ilgili niyeti, tutumu ya da doğrudan kullanımı etkileyen en önemli faktör

olarak değerlendirilmiştir. Yarar algısı kişinin neyi faydalı gördüğü, niçin faydalı gördüğü, yarardan anladığı şeyin ne olduğunun detaylı olarak irdelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Straub, 2010; Usluel ve Mazman, 2010).

Buradan hareketle öncelikle eğitimcinin bakış açısıyla sistemin özyeterlik ve yarar algısını değerlendirmek sistemin iyileştirilmesine katkı sunabilir. Bu anlayışla çalışmada, küresel düzeyde önemli etkilere neden olan Covid-19 pandemisi sürecinde devam eden uzaktan eğitime ilişkin Görsel Sanatlar Eğitimi veren öğretim elemanlarının özyeterlik ve yarar algısının incelenmesi ve Görsel Sanatlar Eğitimi ile ilgili gelecekteki olası uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanının uzaktan eğitimle sürdürülen eğitime ilişkin yargısı uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli olmasında önem taşımaktadır (Dooley ve Murphey, 2000; Hung, 2016). Alanyazın çalışmalarında da çevrimiçi öğrenme başarısında öğretim elemanlarının görüşlerinin önemli bir etmen olduğu belirtilmektedir (Harris ve Krousgill, 2008). Öğretim elemanları yeni öğretim teknolojileri ve yaklaşımları karşısında eğitim öğretim gereksinimleri doğrultusunda; öğrenciye danışmanlık hizmetlerini sunma, destek ve sürecin yürütülmesine ilişkin yeni gereksinimleri karşılamak üzere hazır olmalıdır.

Bu anlayıştan hareketle öncelikle eğitimcinin bakış açısıyla sistemin özyeterlik ve yarar algısını değerlendirmek sistemin iyileştirilmesine katkı sunabilir. Bu gereksinimle çalışmada, küresel düzeyde önemli etkilere neden olan Covid-19 pandemisi sürecinde devam eden uzaktan eğitime ilişkin Görsel Sanatlar Eğitimi veren öğretim elemanlarının özyeterlik ve yarar algısının incelenmesi ve Görsel Sanatlar Eğitimi ile ilgili gelecekteki olası uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öneriler sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt istenmiştir:

Görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının;

1. Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Uzaktan eğitime yönelik yarar algıları ne düzeydedir?
3. Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları ve yarar algıları arasında ilişki var mıdır?
4. Öz yeterlik algıları akademik unvanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Yarar algıları akademik unvanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öz yeterlik algıları görev yaptıkları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?
7. Yarar algıları görev yaptıkları üniversiteye göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli/ Deseni

Görsel Sanatlar Eğitimi veren öğretim elemanlarının özyeterlik ve yarar algısını belirlemek için geçmişte ya da halihazırda olan bir durumu olduğu gibi tanımlayan araştırmalar için uygun bir model olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2013).

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitenin (Ü1) ile Akdeniz Bölgesi'ndeki bir Üniversitesinin (Ü2) resim, heykel, grafik, el sanatları, mimarlık ve tasarım gibi görsel sanat alanlarında eğitim veren öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklemini ise, araştırmaya katılmaya istekli, öğretim üyesi ve öğretim görevlisi kadrosunda bulunan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Böylece, araştırmanın örneklemini Ü1'den 49, Ü2'den 19 öğretim elemanı olmak üzere toplam 68 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması/Süreç

Veri toplama araçları

Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (UEYÖYAÖ) ve Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği (UEYYAÖ) ile elde edilmiştir. Ölçeklerle ilgili izinler yazarından alınmıştır.

Kişisel Bigi Formu

Formda öğretim elemanının yaş, cinsiyet, çalıştığı üniversite, fakülte adı ve anasana dalı gibi kişisel ve eğitimin yürütülmesine ilişkin sorular yer almaktadır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini sorgulayan 5'li likert tipindeki ölçek 10 sorudan oluşmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yıldız (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek kapsamında teknoloji yönetimi, öğrenme yönetimi ve sanal sınıf yönetimi olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. Bu ölçeğe ilişkin güvenlik katsayısı ,86 olarak bulunmuştur (Yıldız, 2015). Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha ,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin çalışmada kullanımı için izin alınmıştır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği

Beşli likert tipinde 16 soruluk bir ölçek olan UEYYAÖ'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yıldız (2015) tarafından yapılmıştır. Öğrenme ürünlerinin etkililiği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliği olmak üzere üç alt boyuta sahip ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ,91, ölçeğin alt boyutlarından Öğrenme ürünlerinin etkililiği ,92, öğrenme yaşantılarının zenginliği ,84 ve sistemin ekonomikliği ,62 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha katsayısı ,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada kullanımı için izin alınmıştır.

Uygulama

Görsel sanatlar eğitimi veren öğretim üyesi ve öğretim görevlisi listesi çalıştıkları birimlerden alınarak, ilk aşamada araştırmacılar tarafından üniversitenin öğretim elemanlarına e-mailleri veya telefonları aracılığıyla araştırmanın amacını açıklayan bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü öğretim elemanlarına e-maillerine veri toplama formları gönderilerek, geri dönüşler değerlendirilmiştir.

Etik Boyut

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu, 02/06/2020 tarihli, 60263016-050.06.04-E.459177 sayılı belge alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi SPSS 22.0 paket programında yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans, yüzde, minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma dışında, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algısının üniversite, görsel sanatlar alanı ve akademik düzeyi farklı olan gruplar arasında değişip değişmediğini test etmek için t testi, özyeterlik ve yarar algısı ortalamalarını kapsayan iki sayısal ölçüm arasında doğrusal bir ilişki varlığı, varsa ilişkinin yönü ve şiddetini değerlendirmek için korelasyon analizi gibi istatistiksel testlerden yararlanılmıştır.

Değerlendirmeler %95 güven düzeyi kriter alınarak yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen verilere ilişkin tablolar ve açıklamaları yer almaktadır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, yaş ortalaması 43,89 (SS = 8,11) olan öğretim elemanlarının %72,1'i Ü1 Üniversitesinde çalışmakta, %29,4'ünün öğrenim durumu Yüksek lisans, %70,6'sı doktora derecesine sahiptir. Çalışma yılı ortalaması 14,21 (SS = 10,86) olan öğretim elemanlarının %42,6'sı Resim ve %14,7'si Grafik Anasana Dalı'nda olup %51,5'i öğretim üyesi, %48,5'i öğretim görevlisidir.

Görsel Sanatlar Eğitimi veren öğretim elemanlarının özyeterlik puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de belirtilmektedir. Görsel Sanatlar Eğitimi veren öğretim elemanlarının özyeterlik algı puanı, ölçeğin alt faktörleri olan Öğrenme Yönetimi, Teknoloji Yönetimi ve Sanal Sınıf Yönetimi ortalama puanları, standard sapmaları ve minimum, maksimum değerleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklem eğitimsel özellikleri

Özellikler	Sayı	%
Öğrenim Durumu		
Yüksek lisans	20	29,4
Doktora	48	70,6
Akademik görev		
Öğretim Üyesi	35	51,5
Öğretim Görevlisi	33	48,5

Not: Yaş; Ortalama (SS) = 43,89 (8,11), Minimum = 29; Maksimum = 58

Tablo 2. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algı ölçeği ortalaması

	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (Toplam)	10	50	39,91	9,53
Öğrenme Yönetimi	4	20	15,47	4,04
Teknoloji Yönetimi	4	20	17,03	3,41
Sanal Sınıf Yönetimi	2	10	7,41	2,39

Tablo 3. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği ortalaması

	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart Sapma
Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği (Toplam)	16	80	44,70	13,64
Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği	9	45	23,47	8,76
Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği	3	15	7,12	3,00
Sistemin Ekonomikliği	4	20	14,11	3,66

Tablo 2’de görüldüğü gibi, UEYÖYAÖ ile UEYYAÖ ve alt faktörleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının UEYÖYAÖ (Ortalama = 39,91 (SS = 9,53), ölçeğin alt faktörleri olan Öğrenme Yönetimi ortalaması 15,47 (SS = 4,04), Teknoloji Yönetimi 17,03 (SS = 3,41) ve Sanal Sınıf Yönetimi ortalaması ise, 7,41 (SS = 2,39) olarak bulunmuştur.

Tablo 3’te Görsel Sanatlar Eğitimi veren öğretim elemanlarının UEYYAÖ puanı, ölçeğin alt faktörleri olan Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği, Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği ve Sistemin Ekonomikliği ortalama puanları, standard sapmaları ve minimum, maksimum değerleri gösterilmektedir.

UEYYAÖ ortalaması 44,70 (SS = 13,64), ölçeğin alt faktörleri olarak; Öğrenme Ürünlerinin Etkililiği alt faktör ortalaması 23,47 (SS = 8,76), Öğrenme Yaşantılarının Zenginliği alt faktör ortalaması 7,12 (SS = 3,00) ve Sistemin Ekonomikliği alt faktör ortalaması ise 14,11 (SS = 3,66) olarak hesaplanmıştır (Tablo 3).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğretim elemanlarının UEYÖYAÖ ve UEYYAÖ arasındaki ilişki incelendiğinde, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile uzaktan eğitime yönelik yarar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = ,130$, $p = ,299$).

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının görev yaptığı üniversitelere ve alanlarına göre UEYÖYAÖ ($p < ,05$)

ve UEYYAÖ arasında elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > ,05$). Öte yandan, uzaktan öğretim sistemi ile ders veren öğretim üyesi ve öğretim görevlileri arasında uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısında istatistiksel olarak bir fark bulunmazken, Öğretim üyelerinin UEYYAÖ ortalaması öğretim görevlilerine göre düşük bulunmuştur ($p < ,05$).

Tartışma ve Sonuç

Dünya Sağlık Örgütü’nün Yeni COVID-19 salgını bir pandemi olarak nitelendirmesi ve ülkemizde de ilk vakaların görülmesinden hemen sonra neredeyse bütün ülkeler virüsün yayılmasını önlemek amacıyla yüz yüze eğitime ara vererek uzaktan eğitim yöntemiyle eğitimi sürdürme kararı aldılar. Ülkemizde de üniversiteler ve diğer kademelerdeki okullar uzaktan eğitim sistemiyle sürdürülmeye başlandı. Bu çalışma ülkemizde pandemi sürecinde acil eğitim kapsamında sürdürülen uzaktan eğitim sistemine ilişkin görsel sanat eğitimi veren öğretim elemanlarının bu programı sürdürmeye ilişkin özyeterlik ve programın yararlılığına ilişkin algılarının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmadan çıkan sonuçların benzer durumlarda eğitimde yaşanabilecek krizin yönetiminde etkili olabileceği ve geçici de olsa bu tür kriz durumlarında görsel sanat eğitimi ile ilgili uzaktan eğitimin niteliksel olarak sürdürülebilirliğine ilişkin önerileri sunmaktadır.

Tablo 4. Öğretim elemanlarının bazı özelliklerine göre uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve yarar algısı ortalaması

Ölçek	Grup	Ortalama (SS)	t-testi	p
UEYÖYAÖ	Ü1	41,87 (8,04)	1,621	,110
	Ü2	38,16 (10,48)		
	Resim, grafik	39,12 (10,04)	1,32	,210
	Diğer	43,00 (6,84)		
	Öğretim Üyesi	40,19 (9,62)		
UEYYAÖ	Öğretim Görevlisi	39,67 (9,57)	,135	,82
	Ü1	43,43 (9,99)		
	Ü2	39,77 (7,03)	1,523	,07
	Resim, grafik	40,75 (6,79)		
	Diğer	42,38 (10,56)		
UEYYAÖ	Öğretim Üyesi	38,05 (6,14)	4,893	,03
	Öğretim Görevlisi	42,38 (10,56)		

Not: Diğer = Mimarlık, heykel, tasarım, el sanatları; UEYÖYAÖ = Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği; UEYYA = Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yöntemini kullanmadaki başarısını gösteren faktörlerden biri de onların uzaktan eğitime yönelik algı ve beklentileri olarak bildirilmektedir (Can, 2020). Bu bağlamda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının değerlendirilmesinde kullanılan 10 soruluk beşli likert tipindeki UEYÖYAÖ ile yapılan değerlendirmede, araştırmada uzaktan eğitim dersi anlatan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısı yüksek bulunmuştur. UEYÖYAÖ'nin minimum puanı 10, maksimum puanı 50 olup, çalışmada elde edilen puan ortalaması ise, 39,91 (standard sapma:9,53) olarak elde edilmiştir. Aynı ölçeği kullanılarak yapılan başka bir çalışmada ise, öğretim elemanlarının UEYÖYAÖ puan ortalaması 37,98 (standard sapma:7,96) bulunmuştur. Aynı çalışmada uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını güçlendirmeye yönelik eğitici eğitimi verildikten sonra bu puanın yükseldiği (ortalama: 40,67; standard sapma: 6.88) belirlenmiştir (Ak vd., 2021). Bu çalışmada özyeterlik puanının daha yüksek çıkması örnekleme yer alan öğretim elemanlarının akademik deneyimlerinin fazla olması ve böylece sorun çözme yeteneklerinin daha çok gelişmiş olmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim aradaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algı puan ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Zira yapılan çalışmalar uzaktan eğitimi yürüten eğiticilerin bilgi, beceri, deneyimlerinin kendilerini yeterli olarak algılamaları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Baker, 2004; Cabı, 2018; Sae- Khaw, 2014).

Başta Bandura (1997) olmak üzere, özyeterlik konusunda çalışma yapan teorisyenler (Margolis ve McCabe, 2006), eğer kişilerin özyeterlik algısı yüksekse üstlendikleri görevi daha istekle yaptıkları, gönüllü katılım gösterdikleri, daha kararlı ve azimli oldukları ve görevi başarıyla bitirmeye odaklı çalıştıkları, özyeterlik algısı düşük olanlarda ise tam aksine görevi yerine getirmede isteksizlik, kaçınma ve kolay vazgeçme gibi duygu ve davranışlar gösterdiklerini belirtmektedirler. Böylece, çalışmada yer alan öğretim elemanlarının acil bir uygulama olmasına rağmen, uzaktan eğitim yoluyla verilen eğitime uyum sağladığı ve eğitimin yürütülmesi sırasında ortaya çıkan problemleri çözebilme yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda yüksek düzeydeki özyeterlik algısının bireyin güdülenme, stres ve olumsuzluklarla başa çıkma, örgüte bağlılık ile bireysel performansı arttırdığı belirtilmektedir (Desivilya ve Eizen, 2005, Yılmaz vd., 2004). Dolayısıyla öğretim elemanlarındaki olumlu özyeterlik algısının desteklenmesi ve artırılmasına ilişkin uygulamaların hem kurumlar hem de ekip için işlerin yürütülmesinde kolaylaştırıcı ve başarıyı artırıcı bir faktör olacağı açıktır.

Çalışmada kullanılan minimum 16, maksimum 80 puan olan UEYÖYAÖ ortalaması 44,70 (SS = 13,64) olarak bulunmuştur. Bu sonuca bakıldığında öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilme inançlarının yüksek (Tablo 2) fakat uzaktan eğitimin görsel sanatlar eğitimi için yararlı olma inançlarının ise düşük olduğu görülmektedir (Tablo 3). Üç alt boyutu olan öğrenme ürünlerinin etkililiği, öğrenme yaşantılarının zenginliği ve sistemin ekonomikliği incelendiğinde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi öğrenme ürünlerinin etkililiği ve öğrenme

yaşantılarının zenginliği boyutunu düşük yararlılıkta, uzaktan eğitim sistemini ise ekonomik buldukları belirlenmiştir. Görsel ağırlıklı bir düşün sistemi olan sanat eğitimi, yaratıcılığa işlev kazandırır. Temel tasarım derslerinde uygun malzeme, teknik ve renklerle öğrencinin zihnindeki tasarımı ayrıntılı bir şekilde kâğıda aktarabilmesi amaçlanır. Tüm bu uygulamalar görecelik, dokunarak yapılır. Görsel sanatlar eğitimi, ritim, yön, oran, denge gibi genel algılamaya dayalı birtakım teoriler rehberliğinde, düşünce, sezgi ve malzeme arasında ilişki kurarak sonuca gider (Gökaydın, 2002, s. 38-39). Bu nedendir ki öğretim elemanları bu sistemi ekonomik bulmakla beraber öğrenme ürünlerinin etkililiği ve öğrenme yaşantılarının zenginliği bakımından düşük yararlılıkta değerlendirmişlerdir. Nitekim daha önce, Alakoç tarafından 2001 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde çalışan 55 öğretim elemanı ile yapılan bir çalışmada da, öğretim elemanlarının sözel ağırlıklı dersler için uzaktan eğitim sisteminin uygun olduğu, resim gibi teknik ve uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle verimli olamayacağını belirtmiştir.

Karaca vd. 2021 yılında pandemi sürecinde uzaktan eğitimi yürüten öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yarar algılarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gök ve Çakmak'ın (2020) 13 üniversitede toplam 168 öğretim elemanı üzerinde yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim algısı orta düzeyde bulunmuştur. Ak vd., (2021) UEYÖYAÖ'yi kullanarak 139 öğretim elemanı üzerinde yaptıkları çalışmada alt değeri 16, üst değeri 80 puan olan ölçekten ön test uygulamasından puan ortalaması 55,84 (SS = 13,77) iken, uzaktan eğitime ilişkin eğitici eğitiminden sonra son test puan ortalamasının 60,22'ye (SS = 14,65) yükseldiğine dikkat çekerek, uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği vurgusunu yapmışlardır. Görsel sanatlara ilişkin yapılan başka çalışma olmadığı için karşılaştırma olanağı bulunamamakla birlikte, bu çalışmada yarar algısının düşüklüğünün nedeni görsel sanatlar derslerinin ağırlıklı olarak pratiğe dayalı olması ve bu nedenle derslerin atölyede yapılması gerektiği ile ilişkilendirilmektedir.

Öğretim elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ile uzaktan eğitime yönelik yarar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Benzer şekilde Yıldız (2015) çalışmasında, öğretim elemanları uzaktan eğitim sistemini yararlı olmadığına inandıkları halde, bu sistemi yürütmeye gerekli bilgi ve beceriye sahip olduklarını, sistemi ve teknolojiyi sürdürmede yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Sahip olunan bilgi ve becerinin teknolojiyi kullanmada kolaylık sağladığı, teknolojiye dayalı eğitim sisteminin sürdürülmesini engellemediği ancak teknoloji ağırlıklı eğitim sisteminin yararına olan inancın farklılaştığını gösteren benzer çalışmalar bulunmaktadır (Ertmer vd., 2012).

Çalışmada, öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı arasında çalışmanın yapıldığı iki üniversiteye göre ya da anasanaat dalına göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmazken, öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik yarar algısı öğretim görevlilerine göre düşük bulunmuştur. Yapılan çalışmalar eğiticilerin öğrencilerin performansını

arttırabilecek faktörlere olan inancın, entelektüel ve teknoloji kullanımına ilişkin değişimlerin, beklentilerin, deneyimlerin eğitim sistemine olan algılarını etkileyebildiklerini göstermektedir (Kagan, 1992; Kim vd, 2013; Niederhauser ve Stoddart, 2001; Ottenbreit-Leftwich vd., 2010; Woodcock vd., 2015; Yıldız, 2015). Akademik unvan karşılaştırması olmasa da yapılan bazı çalışmalarda, kıdem yılı düşük öğretmenlerin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir (Ağır, 2007, Moçoşoğlu ve Kaya, 2020). Öğretim üyelerinin kıdem yılının daha fazla olabileceği düşünüldüğünde bu çalışmadaki sonucun literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğretim üyeleri ve öğretim görevlileri gibi akademik ünvan ve öğretim elemanlarının diğer kişisel ve mesleki özelliklerine göre uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik ve yarar algısı çalışmaları ayrıca yapılabilir. Yani, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakışlarını etkileyen akademik unvan ve diğer kişisel ve mesleki özelliklere yönelik yordama yapmak için söz konusu değişkenlerin analizinin yapıldığı başka çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada Covid-19 Pandemisi nedeniyle eğitim-öğretim sürecinin sürdürülmesine yönelik uygulamaya konan uzaktan eğitimin görsel sanatlar eğitimini veren öğretim elemanlarının görüşü ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretim elemanları uzaktan eğitim yönteminin uygulanması konusunda öz yeterliğe sahip olsalar da bu yöntemin görsel sanatlar eğitimi için yarar algısı düşük bulunmuştur. Nitekim çalışmada elde edilen diğer bir bulgu olarak, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlilik algısı ve yarar algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmaması bu sonucu desteklemektedir. Bu çalışma iki üniversitenin resim- iş ve grafik bölümlerinde evrenin örnekleme temsil ettiği görsel sanat eğitimi veren öğretim elemanları ile yürütülmüştür. Her ne kadar bu çalışma görsel sanatlar eğitiminin uzaktan eğitimle yapılmasına ilişkin önemli veriler sunsa da sadece farklı illerde bulunan iki üniversitede yapılması genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle çok merkezli, diğer görsel sanatlar alanlarının da yer aldığı ve eğitim öğretimi etkileyebilecek diğer değişkenlerin analizinin yapıldığı geniş örnekleme çalışmaları gereksinim bulunmaktadır. Gelecekte, benzer durumlar karşısında acil durumlarda uygulanan bir eğitim yöntemi seçeneği olarak uzaktan eğitimi görsel sanatlar eğitimi alanında kullanmak için, öğretim elemanlarının hazır oluşluğunun değerlendirilmesi ve kurumların buna gerekli stratejik planlamaları yapmaları önerilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Dr. Songül MOLLAOĞLU, çalışmanın konusu, amaç, veri toplama araçlarının belirlenmesi, araştırma literatürünün hazırlanması, veri analizi, raporlaştırılması konusunda katkı sağlamıştır. Prof. Dr. Nimet KESER veri toplama araçlarının belirlenmesi, verilerin toplanması, veri analizi, araştırma literatürünün hazırlanması, raporlaştırılması konusunda çalışmaya katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu (Protokol No. 60263016-050.06.04-E.459177) 02.06.2020 tarihinde toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Ağır, F. (2007). Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C., ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 24-44.
- Akkurt, S., ve Boratav, O. (2018). Neden sanat eğitimi? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 54-60.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakışaçıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Artut, K. (2013). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.006>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control (1. Baskı). United States of America: W. H. Freedman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Cabi, E. (2018). Teaching computer literacy via distance education: Experiences of the instructors. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- Demir, O., ve Yurdugül, H. (2015). The examination of prospective teachers' information and communication technology usage and online communication self-efficacy levels in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 371-377. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.484>.
- Desivilya, H.S., ve Eizen, D. (2005). Conflict management in work teams: the role of social self-efficacy and group identification. *The International Journal of Conflict Management*, 16 (2), 183-208. <https://doi.org/10.1108/eb022928>
- Dooley, K. E., ve Murphy, T. H. (2000). College of agriculture faculty perceptions of electronic technologies in teaching. Proc. of the 27th National Agr. Education Research Conference. San Diego.

- Edwards, L.C., ve Nabors, M.L. (1993). The creative art process: What it is and what it is not. *Young Children*, 48(3); 77-81.
- Emin, M.N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *Seta Perspektif*, 268,1-4.
- Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: how knowledge, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Şendurur, E., ve Şendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435, doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001.
- Gök, B., ve Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 1915-1931. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3914>
- Gökaydın, N. (2002). Temel sanat eğitimi (1.Baskı). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimici ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 7(1), 47-78. <https://doi.org/47-78.10.17569/tojqi.74876>.
- Harris, D. A., ve Krousrill, C. (2008). Distance education: New Technologies and New Directions. Proceedings of the IEEE, 96(6), 917-930.
- Hung, M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers ve Education*, 94, 120-133.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 209- 224.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kim, C. , Kim, M. K. , Lee, C. , Spector, M., ve DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85.
- King, W.R. He J. (2006). A meta-analysis of the technology acceptance model. *Information & Management* 43,740-755.
- Margolis, H., ve McCabe, P.P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218-227.
- MEB, (2018). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Niederhauser, D. S., ve Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17, 15-31.
- Ottenbreit-Leftwich, A. T., Glazewski, K. D., Newby, T. J., ve Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers and Education*, 55, 1321-1355.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 35-43.
- Straub, E. T. (2010). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). Distance learning strategies, what do we know about effectiveness? <http://www.unesco.org/covid19EDwebinar>. (Erişim Tarihi:16/04/2020).
- Usluel, Y. K., ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 60-74.
- Woodcock, S., Sisco, A., ve Eady, M. (2015). The learning experience: Training teachers using online synchronous environments. *Journal of Educational Research and Practice*, 5 (1), 21-34.
- World Health Organisation [WHO]. (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>. (Erişim Tarihi: 07/04/ 2020).
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, A., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen özyeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 278 – 287.

Extended Summary

Introduction

The faculty members' characteristics such as perceptions, beliefs, judgments about distance education, knowledge, attitude and skills about technology and teaching method affect the efficient continuation of the distance education process. In this study, it is aimed to examine the self-efficacy and the benefit perception of the instructors who provide Visual Arts Education regarding distance education in the process of Covid-19 pandemic, which has significant effects on a global level, and to present suggestions for similar possible distance education practices in the future regarding Visual Arts Education.

Method

This research is designed in a descriptive study design. The universe of the research consists of a total of 68 educators, 49 from U1 and 19 from U2. In the study involving 68 educators who teach in the departments of visual arts from two different universities, the data were obtained using the Personal Information Form (PIF), the Perception of Self-Efficacy for Distance Education (PSEDE) and the Perception of Benefit for Distance Education Scale (PBDES). Data analysis was done in SPSS 22.0 package program.

Findings, Discussion and Result

The mean age of the educators is 43.89 (SD: 8.11). The education level of 29.4 % of them is master's degree and 70.6% of them are Doctorate. The working year average of the educators is 14.18 (SS.10.86), 42.6% of the Painting Department; 14.7 % of them work in the Graphics Department. 51.4% of them are faculty members and 51.5% are lecturers. In line with the educational needs of the lecturers in the face of new teaching technologies and approaches; the student must be ready to meet new requirements based on guidance, support and flexibility of the process. Perceptions and expectations towards distance education are one of the variables that can determine the level of instructors' use of the distance education system. The mean of PSEDE is 39.91 (SD: 9.53). The mean of Learning Management, which are the sub-factors of this scale, was 15.47 (SD: 4.04), Technology Management 17.03 (SD: 3.41) and the average of Virtual Classroom Management was 7.41 (SD: 2.39). A high level of self-efficacy increases the individual's motivation, coping with stress and negativities, commitment to organization and individual performance. Therefore, this result is important. It is obvious that the practices to support and increase the positive self-efficacy perception of the educators will be a factor that will facilitate the execution of the works and be a success factor for both the institutions and the team.

When the three sub-dimensions of the effectiveness of learning products, the richness of learning experiences and the economy of the system were examined, the effectiveness of the distance education learning products of the instructors and the benefit of the richness of the learning experiences were found to be low. Educators stated that they found the distance education system economical.

Art education, which is a visual thinking system, adds functionality to creativity. In basic design lessons, it is aimed to transfer the design in the student's mind in detail to paper

with appropriate materials, techniques and colors. All these practices are done by seeing and touching. Visual arts education reaches the conclusion by establishing a relationship between thought, intuition and material, guided by a number of theories based on general perception such as rhythm, direction, proportion and balance. For this reason, although the educators found this system economical, they evaluated it with low usefulness in terms of the effectiveness of the learning products and the richness of their learning experiences.

No statistically significant difference was found between the PSEDE and PBDES according to the universities and departments where the educators were employed. On the other hand, there was no statistically significant difference in the PSEDE between the distance education system and faculty members and lecturers. However, the mean of the PBDES of the faculty members was found to be lower than the lecturers. As a result, in this study, the opinion of the educators who provide visual arts education of distance education, which has been put into practice for the continuation of the education-training process due to the Covid-19 pandemic, has been discussed.

The results obtained show that although the instructors had self-efficacy in the application of distance education method, the benefit perception of this method for visual arts education was found to be low. Although it is a method that can be applied in emergencies, it is necessary and important for institutions to organize educational programs that support the readiness of the educators in order to increase the efficiency and usefulness of this education in possible similar situations in the future.

Author Contribution

Dr. Songül MOLLAOĞLU contributed to the study's subject, purpose, determination of data collection tools, preparation of research literature, data analysis and reporting. Prof. Dr. Nimet KESER contributed to the study on the determination of data collection tools, data collection, data analysis, preparation of research literature and reporting.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Sivas Cumhuriyet University (Ethics Committee's Decision Date: 02.06.2020, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 60263016-050.06.04-E.459177).

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Küreselleşmenin Medya ve Sosyal Medya Üzerinden Yarattığı Toplumsal Değişme ve Yabancılaşmanın Öğretmen Görüşleri ile İncelenmesi

Examination of Social Change and Alienation Caused by Globalization Through Media and Social Media With Teachers' Opinions

Emrah Uyar¹  Ali Meydan²  Ülkü Uyar³ 

¹Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Kayseri, Türkiye, emrah__uyar@hotmail.com

²Prof. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir, Türkiye, alimeydan01@gmail.com

³Bilim Uzmanı, Bağımsız Araştırmacı, Kayseri, Türkiye, ulku5299@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

25.05.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

19.02.2022

*Sorumlu Yazar

Gürpınar Ortaokulu
Melikgazi/KAYSERİ

+90 535 488 41 70

emrah_uyar@hotmail.com

Öz: Bu araştırma, küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşmanın öğretmenler görüşleri doğrultusunda incelenmesi için MEB'e bağlı kurumlarda çalışmakta olan çeşitli kademe ve branşlardaki öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin, toplumu eğiten ve dolayısıyla yönlendiren konumda olması, küreselleşen dünyaya uyum konusunda da toplumun ön ayağı olduğunu düşündürmektedir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, öğretmenlerin, küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma hakkındaki görüşlerini anlamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubu Kayseri ilinden belirlenmiş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde MAXQDA 12 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin küreselleşme, medya, sosyal medya, toplumsal değişim ve yabancılaşma kavramları ile ilgili genel bilgilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı olumlu toplumsal değişimin, kültürel etkileşimi, bilinç kazanmayı, kolay iletişimi sağladığı sonuçlarına ulaşıırken, sosyal medyanın ise hızlı etkileşim ve iletişimi sağladığı, sosyal sorumluluk projelerinin kolay ve hızlı iletilmesi, ifade özgürlüğü yaratması gibi olumlu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, medya, öğretmen, sosyal medya, yabancılaşma

Abstract: This research was carried out with the participation of teachers from various levels and branches working in institutions affiliated to the Ministry of National Education (MONE) in order to examine social change and alienation created by the media and social media in line with the opinions of teachers. The fact that teachers are in the position of educating and therefore guiding the society suggests that society has priority in adapting to the globalizing world. From this point of view, the aim of the research is to understand the teachers' views on the social change and alienation created by globalization through media and social media. Phenomenon science pattern was used in the research. The participant group of the study was determined from the province of Kayseri, and interview form was used. In the analysis of research data, MAXQDA 12 program was used. At the end of the findings, the teachers had general knowledge about the concepts of globalization, media, social media, social change and alienation. While the results of positive social change created by globalization through the media provided cultural interaction, awareness-raising and easy communication, it was achieved that social media provided rapid interaction and communication, easy and fast communication of social responsibility projects, creating freedom of expression.

Keywords: Globalization, media, teacher, social media and alienation

Uyar, E. Meydan, A. ve Uyar, Ü. (2022). Küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşmanın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 341-351. <https://doi.org/10.17556/erziefd.938385>

Giriş

Küreselleşme, 21. Yüzyılda çok tartışılmaya başlanan konulardandır. Küreselleşme, günümüzde evrensellik, tek merkezlilik, globalleşme, tek dünya, küresel köy gibi kavramlarla ilişkilendirilmeye çalışılırken, literatürde de çeşitli şekillerde açıklanmıştır. Dünyanın küçük bir küresel bir köye benzetilmesinde iletişim unsurlarının etkisi önemli bir yere sahiptir. Dünyanın küresel olabilmesinde iletişim yollarının kullanılması ile dünyanın çeşitli yerlerinden insanlar birbiri ile anlık etkileşime girebilmekte ve kültürel aktarım söz konusu hale gelebilmektedir. Bu durumu sağlayan iletişim araçları olarak medya ve sosyal medya araçları öne çıkmakta ve insanların iletişimini ve kültürel etkileşimini sağlama etkili olabilmektedir.

İletişim araçlarından medya ve sosyal medya insanlar arasında hızlı bir bilgi alışverişi sağlarken ortaya çıkan kültür aktarımı çeşitli sonuçlar meydana getirmektedir. Kültürel

aktarımın milletler üzerinde yarattığı değişimin belirli faydaları olabileceği gibi toplumsal çözülme, değişme ve kültürel yabancılaşma üzerinde durulması gereken bir konudur.

Dünyamız, insanoğlunun etkileri ile yaşanan olaylar sonucunda bir tepkilenme sürecinde bulunurken küreselleşen dünya, insanı, belirli bir yapıya sokmakla birlikte insan hayatında olumlu ve olumsuz etkiler bırakmaktadır. Zencirkıran (2013: 423) küreselleşmeyi, bilginin, iletişimin, haberleşmenin, kültürel etkileşimin, sermayenin ulusal sınırları aşıp uluslar üstü nitelik kazandığı; ekonomi, kültür, siyaset, yönetim vb. birçok düzeyde ülkeler arasındaki bağımlılığın arttığı süreç olarak tanımlamıştır. Özmen'e (2010: 59) göre ise küreselleşme, fazlalaşan akışkanlıkları ve bireylerin, nesnelere, mekânların, bilginin giderek büyüyen bir durumla birlikte ortaya çıkardığı sonuçları kapsayan evren büyüklüğünde bir süreçtir. İnsanların ihtiyaçları sonucu

küresel anlamda yaşanan gelişmelerle birlikte bilginin, ticaretin ve kültürün hızlı bir aktarımının söz konusu olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle de çağımız problemleri çok katmanlı hale gelmekte ve dünyamızın farklı ortamlarında var olan bireylerin bu problemlere karşı tepkileri ortak bir değer olarak karşımıza gelmektedir (Baytar, 2011: 46).

Küreselleşmenin yaşanmasında belli faktörler daha etkili olabilmektedir. Medya araçlarının bu faktörlerin başında olduğunu söyleyebiliriz. Soydan ve Alpaslan (2014: 57) medyayı, iletişim ortamı veya iletişim araçlarını kapsayan, ancak zamanla kitle iletişim araçlarının yeni adı olarak kullanılan terim olarak tanımlamıştır. Medya, ulaşılan insan sayısı bakımından düşünüldüğünde toplumların hayatında önemli değişikliklere sebep olabilecek konumda yer almaktadır. Günümüz iletişim alanındaki teknolojik aletler vasıtasıyla toplumların kültür varlığında ve örgütlenme yapılarında önemli değişikliklerin yaşandığı bilinmektedir (Uzun, 2013: 107). Toplumsal değişimler, medyanın elindeki bu güçle meydana getirilebilir ve bunun olumlu ve olumsuz sonuçları olabilir. Yaşanacak olan toplumsal değişimler, kültürel çözümler ile sonuçlanabileceği gibi kendi kültürüne yabancılaşan bir toplumun da ortaya çıkması ile sonuçlanabileceği düşünülmektedir. Mora'ya (2011: 191) göre de medya, bir toplum kültürü bombası taşıyıcısı olarak nitelendirilmektedir. Bu toplum kültürü bombasının asli görevini, toplumun ayrıştırılıp bölünmesi ve kendi özüne ait kültüre yabancılaşması olarak nitelemektedir. Bu doğrultuda küresel veya ulusal düzeyde yaşanan, toplumu çeşitli yollarla etkileyen olaylar sonucunda yaşanan kitleleşme değişimleri milletleri toplumsal değişme ve yabancılaşmaya götürebilmektedir. Bugüne kadar küreselleşme ile ilgili okul yöneticileri, öğretmenler, öğretmen adayları ve akademisyenlerin görüşleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bunlardan bazıları okul yöneticilerinin küreselleşme algısı (Pekiye, 2011), öğretmen adaylarının küreselleşme 'ye yönelik görüşleri (Gürbüz, 2015), öğretmenlerin küresel eğitime yönelik görüşleri (Özkan, 2006; Öz Kılınç, 2009), küreselleşme üzerine akademisyen görüşleri (Gömlüksiz ve Kılınç, 2012).

Küreselleşme Tanımları ve Tarihi

Dünya küçük deyimini ile belki de en uyuşan kavramlardan biri küreselleşme olarak kabul edilebilir. İnsanlığı, çağımızda merakları ve ihtiyaçları doğrultusunda birçok girişimde bulunmuş ve birbirini daha yakından tanıma imkânı bulmaya başlamıştır. Dolayısıyla zamanla ticari, ekonomik, siyasi, kültürel benzerliklerin yakınlaşması sonucu tek topluma benzetebileceğimiz bir yapının ortaya çıktığı hayatın her safhasında görülebilmektedir. Giddens'a (2000: 19-20) göre de küreselleşme, çağımızda gelecek üzerine hazırlık içinde olan milletlerin göz ardı edemeyeceği bir durum olarak açıklanmıştır. Balay (2004: 62-63) ise küreselleşmeyi, dünya genelinde, ulus-devlet gerçeğinin üstünde bir durumun meydana gelmesi, ekonomi, siyaset ve kültür konularında bir genelleşme ve bir olma durumu olarak nitelemiştir. Küreselleşme konusuna olumlu bir görüş getiren Robertson (1999: 21) ise, dünyanın küçülerek bilginin hızlı yayılması ve genel bir dünya bilincinin oluşması üzerinde durmuştur.

Kitle iletişim araçlarının tarihte kullanılması ile birlikte bilgi, tek elden ve hızlı bir yayılım gerçekleştirilmiştir. Medya araçları insanlara bilgi aktaran araçlar iken büyük kalabalıklara

hitap etmektedir. Günümüzde medya araçlarına sosyal medya araçlarının eklenmesi ile büyük insan toplulukları kendi fikirlerini kitlelere ulaştırmaya başladılar. Burada teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan iletişim araçları asıl rolü oynamaktadır. Çelik'e (2005: 10-11) göre de bu durum, iletişim araçlarının gelişmesi ve medya ile ilgili ağların küresel seviyeye ulaşması ile açıklanmıştır.

Medyanın Tanımı ve Türleri

Medya, kitle iletişiminin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan araçların bütününe verilen ad olarak kabul edilebilir. Medya kelimesinin ortaya çıkışı Briggs ve Burge'ye (2004: 7) göre 1920'lere dayanmaktadır. Medya kelimesi, 1980'ler itibarıyla anlamını daha çok kitle iletişimine bırakmaya başlamıştır (Soydan ve Alpaslan, 2014: 57). Kitle iletişimi iki ana kavram üzerine oluşturulmuştur. Bunlar kitle, yani büyük kalabalık, iletişim ise insanlar arasından sözlü veya yazılı araçlarla yapılan bilgi paylaşımıdır diyebiliriz. Medya kelimesi de kitle iletişim gerçeğinin gerçekleştirildiği araçlar bütünüdür (Aziz, 2012: 119).

Medyanın iletişim için kullandığı çeşitli araçlar bulunmaktadır. Duyu organlarımıza hitap etmesi yönüyle bunlar işitsel, görsel veya işitsel-görsel şekilde olabilmektedir. Tarihte matbaanın bulunması ve yazı ile kullanılması sonucu gazete ve dergiyi, teknolojik ilerlemelerle birlikte sesin iletimi radyoyu, görüntü ve sesin aynı anda aktarılabilmesi de televizyonu ortaya çıkarmıştır (Akdeniz, 2012: 22). Çağımızda kitleler üzerinde etkisini arttıran yazılı, sesli ve görsel medyanın yanında daha hızlı ve çığır açıcı bir şekilde ilerleyen iletişim ağları da kendini göstermektedir (Demir, 2006: 16).

Sosyal Medya

Kitle iletişim alanında özellikle son yıllarda, teknolojinin, özellikle de bilgisayar teknolojisinin ve genel ağın gelişmesi sonucu ortaya çıkan yeni medya olarak da adlandırılacak olan sosyal medya kavramı karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medya, insanların genel ağ aracılığıyla bir araya gelerek, fikirlerini ve duygularını paylaşabildikleri bir alan olarak kabul edilmektedir. Sosyal medya alanında faaliyet gösteren ve küresel boyuta ulaşan Facebook, Twitter, Whatsapp, Telegram gibi uygulamalar alanın başını çekmektedir (Topçu, 2017: 47). Genel ağ üzerinden ulaşılabilen sosyal medya araçları ile insanlar sanal bir ortam da olsa kendilerine ait bir sosyal mekân oluştururlar (Güngör, 2013: 368).

Toplumsal Değişme ve Yabancılaşma

Medya araçlarının insanların üzerindeki fikişsel yönlendirmeleri düşünüldüğünde, bu durumun olumlu etkileri olabileceği gibi olumsuz etkilerinin de olabileceği bilinmektedir. Sosyal medya araçlarının etkisini, ülkemizde ve dünyada yaşanan olayların büyümesinde etkili olarak görmekteyiz. Bunlara ülkemizde yaşanan, kurtuluş savaşı sırasında Mustafa Kemal Atatürk'ün emriyle yayınlanmaya başlayan irade-i milliye gazetesini, 15 Temmuz darbe girişiminde, halkın, cumhurbaşkanının görüntülü telefon yayını ve çağrısı ile sokaklara inmesi ve yaşanacak olayların engellenmesini örnek gösterilebiliriz. Ayrıca günümüz ABD'sinde yaşanan başkanlık gerilimi ve taraftarlarının kullandığı sosyal medya aracı Twitter'ın uygun örnek olarak gösterilebileceği söylenebilir. Buradan hareketle toplumların bilgi alışverişinin ve bir oluşunun hızlanması kültürlerinde de

belirli değişiklikler yaratmaktadır. Medya üzerinden oluşumunu gerçekleştiren kültürel birleşme, milletlerin öz kimliklerini ve kültürel varlıklarını geride bırakarak hareket etmelerine sebebiyet vermektedir (Yetim, 2002: 134).

Sosyal medya araçları geçmişte genel olarak sosyalleşme aracı olarak görülmüş, ancak günümüzde bu rolü devam ederken daha büyük rolleri gerçekleştiren bir araç haline almıştır. İnsanların sanal ortamda çok fazla vakit geçirmesi ile yalnızlaşması ve kendi çevresinden uzaklaşması, onun kendi çevresinin kültüründen uzaklaşması anlamına gelebilmektedir. Bu da yaşadığı toplumun kültürüne yabancılaşmayı meydana getirmektedir (Özsoy, 2011: 263-264).

Toplumsal Değerlerin Korunmasında Öğretmenlerin Rolü

Küreselleşme, günümüzde devletlerin ulus-devlet konusuna eğilmesi hususunu arttırmaktadır. Kendi öz kültüründen kopmadan, küresel gelişmelere dâhil olmak isteyen devletler, eğitim politikalarını bu yönde düzenleme yoluna gitmeye çalışmaktadır. Buradan hareketle ülkelerin gerçekçi bir bakış açısı ile yaşanabilecek problemlere karşı önlemler alması gerekmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005: 56). Bu önlemlerin alınması ve belirli hedefler doğrultusunda istenen düzeye getirilebilmesi ise güncel eğitim sistemleri ile gerçekleştirilebilir (Şentürk, 2008: 488).

Eğitim sistemlerinin gerçekleştirilmesinde uygulama basamağında yer alan öğretmenlerin, gelecekteki yetişkin bireyleri yetiştirmesi açısından sorumluluklarının üst düzey olduğu düşünülmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün "En önemli ve feyizli görevlerimiz, milli eğitim işleridir. Milli eğitim işlerinde mutlaka muzaffer olmak lazımdır. Bir milletin gerçek kurtuluşu ancak bu suretle olur" sözüyle de öğretmenlerin toplumun gelişmesi ve korunması gibi her alanda sorumluluk sahibi bireyler olduğunu çıkarabiliriz.

Bu çalışmada bahsi geçen hususlardan hareketle, öğretmenlerin toplumların temel taşı olması ve kültürü aktaran konumunda bulunması sebebiyle, küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma konusu öğretmen görüşleri doğrultusunda irdelenmeye ve belli başlı sonuçlara ulaşarak önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin, küreselleşme, medya, sosyal medya, toplumsal değişme ve yabancılaşma kavramları ile ilgili bilgileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ile ilgili olumlu görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma ile ilgili olumsuz görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ile ilgili olumlu görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma ile ilgili olumsuz görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma türlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile

gerçekleştirilen çalışmada, çalışma konusu üzerinden detaylı analiz yaparak yordamak asıl amaç edinilmiştir, kişisel görüşlerin yorumlanarak temalar oluşturulması olgu bilim deseninin özelliklerindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu tarz çalışmalarda analiz yapılmasının sebebi, olguları, fikirleri, yapılan açıklamaları ve bunların anlamlarını çıkarabilmektir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 246). Bu çalışmada, olgu bilim (fenomenoloji) deseninin kullanılmasındaki amaç, öğretmenlerin, küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden oluşan toplumsal değişme ve yabancılaşma ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ulaşılan bilgiler belirli temalara ayrılarak alt kodlar aracılığıyla betimsel analiz yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Akademik Etik Kurulundan alınan 16.03.2021 tarih ve 2100008809 numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çalışmakta olan öğretmenler oluştururken var olan duruma uygun ve ulaşılabilir olması dikkate alınarak çalışma yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın katılımcı grubunu MEB'e bağlı kurumlarda çeşitli kademelerde ve branşlarda görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin çeşitli özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	7	50,00
Erkek	7	50,00
Yaş		
25-35 yaş	2	14,28
36-45 yaş	6	42,86
46-55 yaş	4	28,57
56 ve yaş ve üzeri	2	14,28
Hizmet Yılı		
1-10 yıl	2	14,28
11- 20 yıl	6	42,86
21- 30 yıl	4	28,57
30 yıl ve üzeri	2	14,28
Çalışılan Okul Türü		
İlkokul	6	42,86
Ortaokul	5	35,71
Lise	3	21,43
Öğretmenlikte Branş		
Sınıf Öğretmeni	6	42,86
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	2	14,28
Fen Bilimleri Öğretmeni	1	7,14
İngilizce Öğretmeni	1	7,14
Türkçe Öğretmeni	1	7,14
Türk Dili Edebiyatı Öğretmeni	1	7,14
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1	7,14
Sağlık Hizmetleri Öğretmeni	1	7,14

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı grubunda bulunan öğretmenlerin 7'si kadın, 7'si erkektir. Öğretmenlerin yaş özelliklerine bakıldığında 2'sinin 25-35 yaş, 6'sının 36-45 yaş, 4'ünün 46-55 yaş, 2'sinin ise 56 yaş ve üzeri grupta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılı bakımından, 2'si 1-10 hizmet yılı, 6'sı 11-20 hizmet yılı, 4'ü 21-30 hizmet yılı, 2'si ise 30 yıl ve üzeri hizmet yılı aralığındadır. Öğretmenlerin

çalıştıkları okul türüne bakıldığında, 6'sı ilkokul, 5'i ortaokul ve 3'ü lise kademesindedir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları branşlara bakıldığında ise, 6 sınıf öğretmeni, 2 sosyal bilgiler öğretmeni, 1 fen bilimleri öğretmeni, 1 İngilizce öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, 1 bilişim teknolojileri öğretmeni ve 1 sağlık hizmetleri öğretmeninden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle her kademededen birer öğretmene uygulanmış ve veri toplama aracının anlaşılır olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ardından uzman görüşü alınan form uygulamaya konulmuştur. Daha sonra öğretmenlere mail yoluyla ulaşılarak gerekli açıklamalar yapılmış ve gönderilen veri toplama aracı araştırmacıya yine mail yoluyla ulaştırılmıştır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda çeşitli kademe ve branşlarda çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine başvurmak için hazırlanmış 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasından önce öğretmenlere, çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış, kişisel verilerinin çalışmada geçmeyeceği belirtilmiştir. Bu yolla öğretmenlerin daha pozitif cevaplar vermesi ve çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi yapılırken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde MAXQDA 12 programı ile alt kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kategoriler alt kodlara ayrılarak bulgular bölümünde bu kodlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri karışık bir sırayla E1, E2, E3, ve K1, K2, K3 şeklinde sembolize edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin, küreselleşme, medya, sosyal medya, toplumsal değişme ve yabancılaşma kavramları ile ilgili görüşlerinden ulaşılan bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2'ye göre öğretmenler, küreselleşme kavramını, insanların bütünleşmesi (5), küresel köy (4), mesafelere rağmen etkileşimin artması (4), tek tip dünya devleti (2), genel bilgilere sahibim (2) görüşleri ile açıklamışlardır. Medya kavramını, kitle iletişim aracı (8), yazılı veya görsel basın (7), etkileşimi arttıran unsur (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Sosyal medya kavramını, sanal ortam (6), paylaşım platformu (5), kitle iletişim aracı (4), istendik davranışlara yönlendiren unsur (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Toplumsal değişme kavramını, adaptasyon (4), kültürel farklılaşma (3), öz benlikten uzaklaşma (3), kültürel farklılıkları ortadan kaldıran unsur (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Yabancılaşma kavramını ise, öz benlikten uzaklaşmak (10) ve iletişimin azalması (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Tablo 2. Küreselleşme, medya, sosyal medya, toplumsal değişme ve yabancılaşma kavramları ile ilgili öğretmen görüşleri

Kod Sistemi	1	6	7	3	8	1	6	4	5	5	7	8	5	5	71
1 .soruya verilen cevaplar															
Yabancılaşma															
İletişimin azalması															1
Öz benlikten uzaklaşmak															10
Toplumsal değişme															0
Kültürel farklılıklar															3
Öz benlikten uzaklaşmak															3
Adaptasyon															4
Kültürel farklılıkları ortadan kaldırır															1
Sosyal medya															0
Sanal ortam															6
Paylaşım platformu															5
İstendik davranışa yönlendirme															1
Kitle iletişim aracıdır															4
Medya															0
Etkileşimi artırır															1
Kitle iletişim aracıdır															8
Yazılı veya görsel basın															7
Küreselleşme															0
Küresel köy															4
İnsanların bütünleşmesi															5
Mesafelere rağmen etkileşimin artması															4
Ulus devletlerin yerine tek dünya devleti															2
Genel bilgilere sahibim															2
TOPLAM	1	6	7	3	8	1	6	4	5	5	7	8	5	5	71

E3: “Küreselleşme: İhtiyaçlardan doğan bir bütünleşme sürecidir. Medya: İnsanlar arasında iletişimi sağlayan yayın organlarıdır. Sosyal Medya: İnsanların internet üzerinden yaptığı iletişim ve paylaşımlardır. Toplumsal Değişme: Ülkemizin ve dünya devletlerinin zamanın şartlarına uyum göstermesidir. Yabancılaşma: Toplumsal değişime ayak uyduramayan bireylerin gösterdiği davranışlardır.”

K4: “Küreselleşme: Maddi ve manevi değerlerin ve bu değerler çerçevesinde oluşmuş birikimlerin milli sınırları aşarak dünya çapına yayılmasıdır. Medya: Radyo, televizyon, gazete, dergi, internet gibi bilgi depolamak ve iletmek için kullanılan iletişim araçlarını kapsayan genel bir terimdir. Sosyal medya: Kullanan kişilerin paylaşım yapmasını sağlayan, olaylara bakış açınızı, fikirlerinizi, fotoğraflarınızı, nerede olduğunuzu ve yaşadığınız önemli bir olayı çevrenizdeki insanlarla paylaşabildiğiniz ağlara verilen genel bir isimdir. Toplumsal değişme: Bir toplumun kendi gelenek-göreneklerine yabancı kalmasıdır. Yabancılaşma: Kişinin doğaya, kendine, yaşadığı topluma ve başka insanlara karşı duyduğu yabancılaşma hissi.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

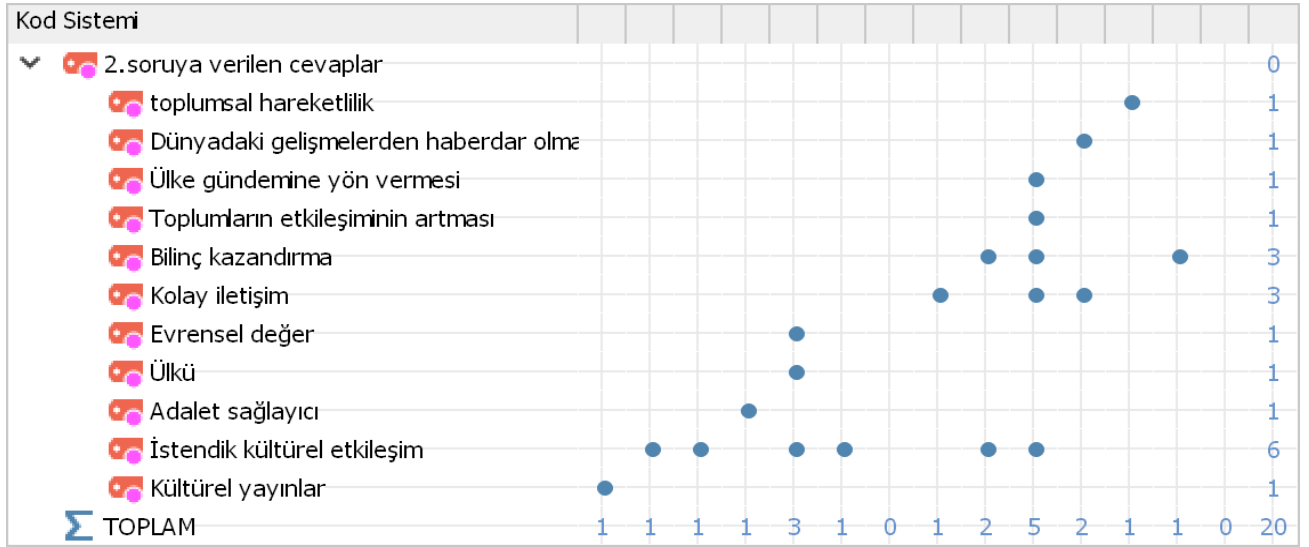
Öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ile ilgili olumlu görüşlerinden ulaşılan bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3’e göre öğretmenler, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişimin olumlu yanlarını, istendik kültürel etkileşim (6), bilinç kazandırma (3), kolay iletişim (3), toplumsal hareketlilik (1), dünyadaki gelişmelerden haberdar olma (1), ülke gündemine yön verme (1), toplumların etkileşiminin artması (1), evrensel değer (1), Ülkü birliği (1), adalet sağlayıcı (1) ve kültürel yayınlar (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

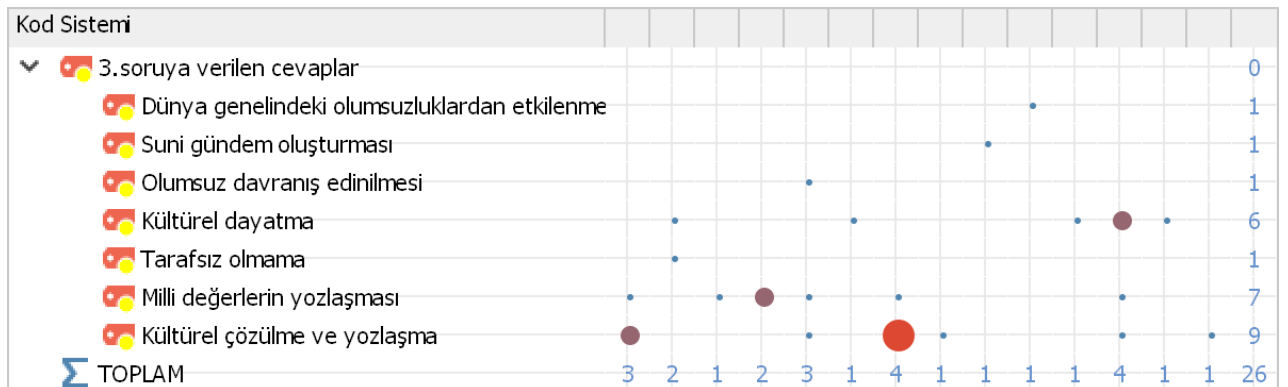
E5: “Medya insanların küreselleşme sürecini hızlandırmaktadır. Medyanın yansıttıkları sonucunda ortak düşünen insanlar oluşmaktadır. Adalet, eşitlik, demokrasi ve insan hakları gibi evrensel değerleri topluma tanıtması ve toplumun bunları benimsemesi konusunda yönlendirici olmaktadır.”

K2: “Küreselleşme ve medya bir bütündür. Bugün dünyanın herhangi bir yerinde olan bir gelişme veya değişme medya kanalıyla tüm dünyayı etkilemektedir. Bilim alanlarındaki gelişmeler tüm dünyada yankı bularak her ülkenin vizyonuna yön verir.”

Tablo 3. Öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme hakkındaki olumlu görüşleri



Tablo 4. Öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma hakkındaki olumsuz görüşleri



Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma ile ilgili olumsuz görüşlerinden ulaşılan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'e göre öğretmenler, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşmanın olumsuz yanlarını, kültürel çözülme ve yozlaşma (9), milli değerlerin yozlaşması (7), kültürel dayatma (6), dünyadaki olumsuzluklardan etkilenme (1), suni gündem oluşturması (1), olumsuz davranış edinilmesi (1) ve tarafsız olmama (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

E1: "Küresel manada başarılı olmuş dizi, film vb. yapımların kültürümüze uymaması, onu bozması gibi bir durumla karşılaşılabilir. Medyanın gücü çok büyüktür. Toplum rahatlıkla dejenere edebilir. Milli değerlerimizi sonraki kuşaklara aktarmada başarısız olursak bunun etkisini çok kotu hissedebiliriz."

E7: "Küreselleşmede kullanılan medya ve sosyal medya organları ile milletleri millet yapan öz değerlerinin zehirlenerek ortadan kaldırılması ve öz benliğini kaybetmeleridir. Hollywood filmleri ile kültürleri asimile ederken yerel sinema sektörleri ile de bu hedefe ulaşmada daha hızlı mesafe alınmıştır. Yeşilçam filmlerinde ve daha sonra televizyon dizilerinde zengin fakir fark etmeden bütün sofralarda alkol kullanımı, mahremiyeti ve iffeti yok sayan kız erkek arkadaşlığı, geliri belli olmayan bir yaşam tarzı vb.

Dizilerde bütün evler havuzlu villa, bütün arabalar son model, bütün eşyalar lüks sınıfında. İsrarla işlenen bu olgular toplumda farkına varmadan bir değişim oluştururken kendi kültürüne de yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir."

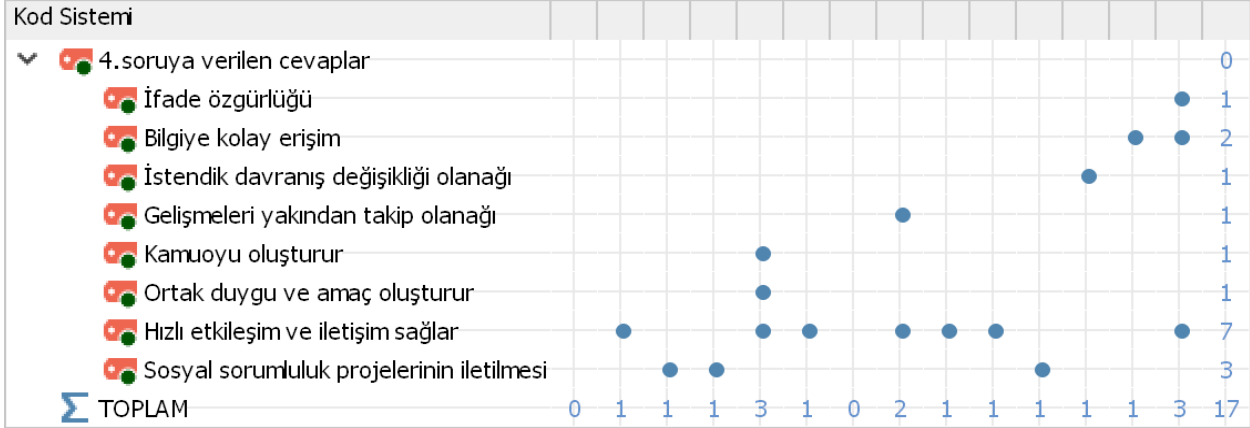
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ile ilgili olumlu görüşlerinden ulaşılan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

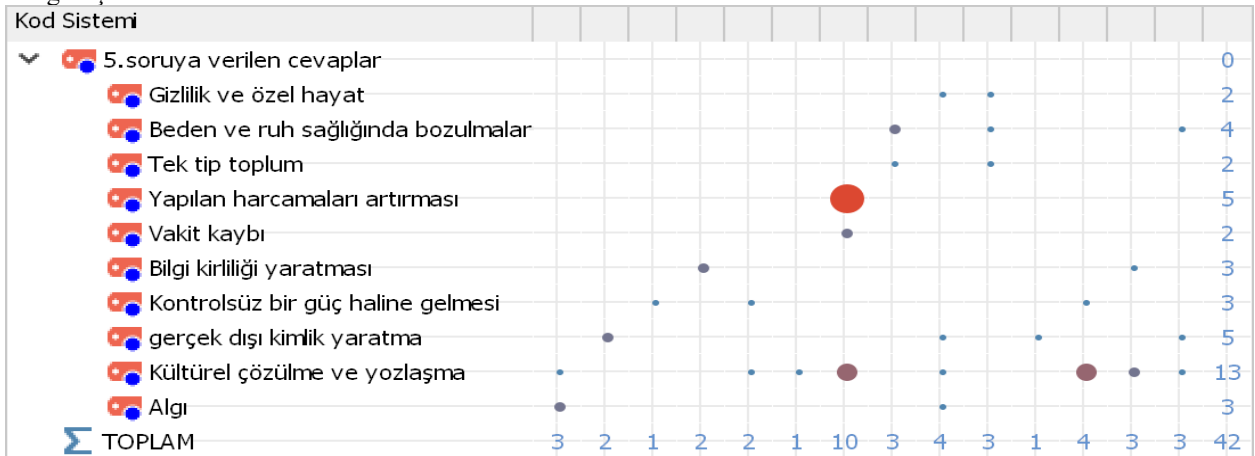
Tablo 5'e göre öğretmenler, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişimin olumlu yanlarını, hızlı etkileşim ve iletişim sağlar (7), sosyal sorumluluk projelerinin iletilmesini sağlar (3), bilgiye kolay erişim sağlar (2), ifade özgürlüğü sağlar (1), istendik davranış olanağı sağlar (1), gelişmeleri yakından takip olanağı sağlar (1), kamuoyu oluşturur (1) ve ortak duygu ve amaç oluşturur (1) görüşleri ile açıklamışlardır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

E5: "İnsanların arasındaki mesafeyi önemsiz kılarak insanları birbirine yaklaştırmıştır. İnsanlar tanıdıklarının veya tanımadıkları insanların acılarına, sevinçlerine ortak olmaktadır. Toplumlar birbirine yaklaşmakta ve ortak kültür oluşmaktadır. Gerektiğinde kamuoyu oluşturarak devlet mekanizmalarını (emniyet, yargı, belediye vb.) ve sivil toplumu harekete geçirmektedir. Birçok toplumsal sorun bu şekilde çözülmektedir."

Tablo 5. Öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme hakkındaki olumlu görüşleri



Tablo 6. Öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma hakkındaki olumsuz görüşleri



K6: “Sosyal medyada kişisel paylaşım yapılabilen mecralarda farklı kültürden insanların birbiri ile iletişim kurması kolaylaşmıştır. Ayrıca kişisel paylaşımlar dolayısıyla detaylı haber ve bilgi alma imkanı ortaya çıkmıştır. İnsanlar kendilerini ve problemlerini rahatça ifade edebilecek ortamlar bulabilmektedir.”

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma ile ilgili olumsuz görüşlerinden ulaşılan bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6’ya göre öğretmenler, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşmanın olumsuz yanlarını, kültürel çözülme ve yozlaşma (13), yapılan harcamaların artması (5), gerçek dışı kimlik yaratma (5), beden ve ruh sağlığında bozulmalar (4), bilgi kirliliği yaratması (3), kontrolsüz bir güç haline gelmesi (3), algı (3), gizlilik ve özel hayat (2), tek tip toplum (2) ve vakit kaybı görüşleri ile açıklamışlardır. Öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

E7: “Sosyal medya kullanıcıları arasında değişim ve yabancılaşma üzerine düşünen kullanıcıların sayısının çok az olduğunu düşünüyorum. Türkiye’de sosyal medya kullanıcı sayısı nüfusumuzu aşmıştır. Sosyal medyada geçirilen zaman insani ihtiyaçlarımıza ayırdığımız zamandan daha fazladır. “Einstein. Teknoloji öyle gelişecek ki onunla aptal bir nesil yetişecek” diyor. Akıllı telefonlar en aptal insanların bile rahatlıkla kullanabileceği özellikte üretiliyor. Ebeveynler çocuklarını “Hu Allah” diyerek, ninni söyleyerek, masal anlatarak, akraba ziyaretleri yaparak, bayramlaşmaya giderek kasacak kendi kültürü ile ve yaparak yaşayarak büyütme yerine eline akıllı telefonları vererek avutuyor. Çocukları ile evde oyunlar oynayarak, parka götürüp gezdirerek vakit geçirmeyen anne ve babalar hem kendisinin hem de çocuğunun akıllı telefonla bütün gün zaman harcamasına çanak tutuyor. Asgari ücretle geçinmek zorunda kalan bir ailenin bile maaşının üç beş katını borçlanarak cep telefonu alması ve temel ihtiyaçlarından kısıntıya gitmesi olağan hale geldi...”

K1: “İnsanların yaşamlarında gizlilik ve özel hayat kalmaması. İnsanların yaptıkları paylaşımlarda çok mutlu bir profil çizerek diğer insanlar üzerinde gerçek dışı bir izlenim oluşturmasıyla insanları mutsuzluğa sürüklemesi. Olumsuz örneklerin, kişilerin, toplum tarafından örnek alınması.”

Tartışma ve Sonuç

Birinci alt probleme göre öğretmenlerin, küreselleşmeyi, insanları bütünleştiren bir kavram, mesafe tanımaksızın etkileşimi arttıran bir unsur olarak görmeleri bu kavrama genel olarak hâkim olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin, medya kavramını en çok kitle iletişim araçları ile bağdaştırması, sosyal medya kavramını da paylaşım platformu ve kitle iletişim aracı olarak görmeleri, kavramlara olan genel hâkimiyetlerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin toplumsal değişmeyi genel olarak kültürün değişimi ve adaptasyonu olarak görmeleri de genel bir doğru kabul edilebilir. Öğretmenler, yabancılaşma konusunda özellikle öz benlikten uzaklaşmayı yani kültürünü, örf ve âdetini terk etme, uzaklaşma olarak yorumlamışlardır. Bu durumda öğretmenlerin bu kavramları bilmesinin, eğitimin günümüz küresel gelişmelerinin ışığında yürütülebilmesinin

sağlanacağını düşündürmektedir. Eğitim politikalarının da bu doğrultuda düzenlenmesi küresel dünyaya uyumu sağlarken, kendi kültürümüzden uzaklaşmadan olumlu bir toplumsal değişimin yaşanabileceğine kanıt gösterilebilir. Yapılmış diğer bazı benzer çalışmalarda da (Aslan, 2004; Balay, 2004; Çalık ve Sezgin, 2005; Tatlıdil ve Esgin Günder, 2013) eğitimin, küresel dünyanın gerekleri doğrultusunda düzenlenmesi ve küreselleşmenin olumlu yanlarının nesillere aktarılması gerekliliği sonucu üzerinde durulmuştur. Pekiyi (2011) tarafından yapılan tez çalışmasında da okul yönetiminden sorumlu, dolayısıyla eğitimin içinde bulunan okul yöneticilerinin küreselleşme ile ilgili görüşleri de dünyanın tek tipleşmesi sonucunu ortaya çıkarmış ve bu sonuç bu yönüyle araştırmayı destekler niteliktedir. Aksi bir sonuca Öz Kılınç (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin teoride küreselleşmeyi ilgilendiren durumları bilmesine karşın, uygulamada bu koşulları sağlamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt probleme göre, öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ile ilgili olumlu görüşlerinin, kültürlerin etkileşiminin artması, bilinç kazanılması ve kolay iletişim sağlanması olarak görülmesi öğretmenlerin küreselleşme konusunda tek taraflı olumsuz yargılara sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu durum Gürbüz (2015) tarafından yapılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küreselleşmeye yönelik görüşlerinde de insanların daha iyi eğitim alması, insan hakları ihlallerinin azalması sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Özkan (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, küreselleşme konularının programda yer alması ile ilgili bilim ve teknolojinin insanlığa katkı sağladığı yönünde büyük oranda görüş belirtirken bu durum çalışmayı destekleyen bir başka unsur olarak kabul edilebilir.

Üçüncü alt probleme göre, öğretmenlerin, küreselleşmenin medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşma ile ilgili olumsuz olan kültürel çözülme ve yozlaşma, milli değerlerin yozlaşması ile kültürel dayatma gibi görüşlerinden, bu durumun gelecekte milli kültürümüzün yok olabileceği yorumunu çıkarmamıza neden olmaktadır. Bu da ülkemizi bekleyen kültürel bakımdan özünden koparak uzaklaşma tehlikesini akla getirmektedir. Gürbüz (2015) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, küreselleşmenin, milli kültürleri bir potada erittiği ve tek tip dünya kimliği oluşturduğu yönünde olmuştur. Gömleksiz ve Kılınç (2012) tarafından yapılan çalışmada da akademisyenlere göre küreselleşmenin olumsuz yönü çoğunlukla yabancılaşma olarak dile getirilmiş ve bu sonuçta çalışmayı destekler niteliktedir.

Dördüncü alt problemde yer alan öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ile ilgili olumlu görüşlerinden, hızlı etkileşim ve iletişim, sosyal sorumluluk projelerinin kolay ve hızlı iletilmesi, bilgiye hızlı ulaşma ve ifade özgürlüğü yaratması bulguları sosyal medyanın olumlu birçok yönünün olduğunu göstermektedir. Ayrıca kamuoyu oluşturması bulgusu da sosyal medyanın dikkat çekici ve olumlu tarafını göstermektedir. Bu durum toplumun her kesimden insanın hızlı bir şekilde bilgi sahibi olabilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Beşinci alt problemde yer alan öğretmenlerin, küreselleşmenin sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal

değişme ve yabancılaşma ile ilgili olumsuz görüşlerinden, kültürel çözülme ve yozlaşma yarattığı bulgusu milletlerin kendine has kültür ve yaşam tarzlarını unutarak kültürel olarak kötüye gittiği sonucunu göstermektedir. Ayrıca insanların sosyal medya üzerinden yaptığı harcamaların artması da öğretmenler tarafından olumsuz ve ekonomik olarak kötüye işaret bir durum olarak görülmektedir. Türkal'ın (2015) yaptığı çalışmada da üniversite öğrencileri, sosyal medya kullanımının küreselleşme üzerinde çoğunlukla olumsuz etkiye sahiptir bulgusuna ulaşmış ve bu durum araştırma ile benzer bir sonuç göstermektedir. Araştırmada ulaşılan sosyal medyanın yarattığı bilgi kirliliği bulgusu, doğru bilgiye ulaşmada zorlukların yaşanabileceğini, beden ve ruh sağlığında bozulmalar yaşattığı görüşü, gelecekte yaşanabilecek psikolojik ve sosyolojik problemlere neden olacağını düşündürmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerden, küresel dünyanın getirdiği bu gelişmelere ayak uydurması, kültür aktarımını ve sonuçları doğru yorumlayabilmesi, öğretim müfredatlarında ilişkilendirebilecekleri konulara küreselleşmenin olumlu ve olumsuz taraflarını ele alarak öğrencilere aktarması beklenmektedir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur.

- Küreselleşme sürecinde medya ve sosyal medya kullanıcısı da olan öğretmenlerin, öncelikle bu süreci doğru algılayarak, doğru yaşam biçimi haline getirmeleri ve eğitim hayatında bu doğrultuda uygulamaları medya ve sosyal medyanın yaratacağı toplumsal değişme ve yabancılaşmayı engelleyebilir.
- Öğretmenlerden, küreselleşme kavramının öğretiminde, milli değerlerin öğrenciye doğru aktarılmasının beklenmesi, kültürel yabancılaşmayı engellemesi açısından önemli görülmektedir.
- Öğretmenlerden, küreselleşme sürecinde etkin olan medya ve sosyal medyanın olumlu yanları öğrencilere aktarılırken, olumsuz yanlarının da getirebileceği tehlikeli durumlarında aktarılması beklenmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Akademik Etik Kurulundan alınan 16.03.2021 tarih ve 2100008809 numaralı etik kurul izini ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

Aziz, A. (2012). *İletişime Giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 1-5.

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 61-82.
- Baytar, O. (2011). Küreselleşme Dinamiklerinin Medya Sektörüne Etkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 45- 66.
- Briggs, A. ve Burge, P. (2004). *Medyanın Toplumsal Tarihi*. (Çev.) İbrahim Ş., İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66.
- Çelik, C. (2005). *Uluslararası Reklamcılıkta Kültürün Etkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basım ve Yayınevi Müdürlüğü.
- Demir, V. (2006). *Medya Etiği*. 1. Baskı, İstanbul: Beta Basım.
- Giddens, A. (2000). *Elimizden Kaçıp Giden Dünya*. (Çev.) Osman A., İstanbul: Alfa Basım.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2012). Küreselleşmenin Eğitim Programları Üzerindeki Etkisine İlişkin Akademisyen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 397-413.
- Güngör, N. (2013). *İletişim- Kuramlar ve Yaklaşımlar*. 2. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürbüz, Z. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Küreselleşmeye Yönelik Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mora, N. (2011). *Medya Çalışmaları, Medya Pedagojisi ve Kültürel İletişim*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Öz Kılınç, M. (2009). *Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özkan, T. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özmen, S. (2010). *Kültürler Arası İletişim ve Sosyal Medya*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Pekiyi, A. (2011). *Okul Yöneticilerinin Küreselleşmeyi Algılamalarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme Toplum Kuramı ve Küresel Kültür*. (çev.) Ümit H. Y., Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Soydan, E. ve Alpaslan, N. (2014). Medyanın Doğal Afetlerdeki İşlevi. *Kastamonu Üniversitesi İletişim Fakültesi İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 53-64.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 487-506.
- Tatlıdil, E. ve Esgin Gündür, E. (2013). Küreselleşen Değerlerin Eğitim Kurumları Üzerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), 259-277.
- Topçu, F. (2017). *Kültürel Küreselleşme ve Televizyon*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Uzun, R. (2013). Teknoloji Merkezli Yaklaşımlar. E. Yüksel (Ed.), *İletişim Kuramları* içinde (107-126). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yetim, N. (2002). Küresel Üretim Yapılanmasına Kültürel Yanıtlar: Ulusal- Yerel?. *Doğu Batı Dergisi, Dünya Neyi Tartışıyor? I: Küreselleşme Sayısı, 5 (18)*, 129.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zencirkıran, M. (2013). *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı*. 4. Baskı, Bursa: Dora Yayınları.

Extended Summary

Introduction

Globalization is one of the issues that has started to be discussed a lot in the 21st century. These days, globalization has been expressed in various ways in the literature while trying to be associated with concepts such as universality, unicentricity, globalization, one-world, global village. The ways of communication gain importance if the world can be global. Media and social media are significant elements that increase human beings' communication. These elements produce various results when transferring information to people quickly.

Globalization also increases the tendency of the states on the issue of nation-state these days. States that want to be involved in global developments without breaking away from their own culture try to go down the path of regulating their education policies in this direction. Based on this, countries are to take necessary measures against problems that may occur from a realistic point of view (Çalık & Sezgin, 2005). Taking these measures and achieving them to the desired level in accordance with certain goals can be implemented with current educational systems (Şentürk, 2008).

It is also considered that the responsibilities of teachers involved in the implementation of educational systems are high in terms of educating future adult individuals. From Mustafa Kemal Atatürk's saying "Our most important and prosperous duties are National Education Affairs. It is necessary to be absolutely victorious in National Education Affairs. True salvation of a nation is only in that way." We can infer that teachers are responsible individuals in every field such as the development and protection of the society. In this research, the subject of social change and alienation created by globalization through the media and social media was examined in accordance with the views of the teachers and made suggestions by reaching some certain conclusions.

Method

In the research, a qualitative research method was used. In the conducted study using the phenomenon science (phenomonology) pattern from qualitative research types, the main goal was to make a detailed analysis on the subject of the study. In the 2020-2021 academic education year, 14 teachers working at various levels and branches in institutions affiliated to the Ministry of National Education in Kayseri province formed the study group of the research. In the study, a semi-structured interview form consisting of 5 pre-prepared open-ended questions to refer to the opinions of teachers was used as a data collection tool. In analyzing data in research, descriptive analysis technique was used. In analyzing the data, subcategories were created with MAXQDA 12 programme. These categories were then divided into sub-codes and these codes were included in the results section. The teachers' opinions were symbolized in a mixed order as E1, E2, E3, and K1, K2, K3.

Findings, Discussion and Results

According to the first sub-problem, the fact that teachers see globalization as a concept that integrates people, and an element that increases interaction without recognizing distance, shows that they dominate this concept in general. The

fact that teachers reconcile the concept of media with the mass media most and see the concept of social media as a sharing platform and mass media, indicates their general dominance of the concepts. It can also be considered a general truth that teachers see social change as the change and adaptation of culture in general. Teachers, especially when it comes to alienation, to distance themselves from the self, in other words, they have interpreted their culture and customs as abandonment and distancing. In this case, it suggests that teachers' knowledge of these concepts will ensure that education can be carried out in the light of today's global developments. While ensuring harmony with the global world, regulating education policies in this direction can be shown as evidence that positive social change can occur without moving away from our own culture. Some other similar studies (Aslan, 2004; Balay, 2004; Çalık & Sezgin, 2005; Tatlıdil & Esgin Gündür, 2013), have focused on the need for education to be regulated in accordance with the requirements of the global world and to transfer on the positive aspects of globalization to generations.

According to the second sub-problem, teachers' positive views about social change created by globalization through the media considered as increasing the interaction of cultures, gaining consciousness and providing easy communication show that teachers do not have unilateral negative judgments about globalization. This situation is also similar to the social studies teacher candidates' views made by Gürbüz (2015) on globalization with the results of human beings' getting better education and reduced human rights violations.

According to the third sub-problem, from the teachers' views such as cultural thaw and corruption, which are negative about social change and alienation caused by globalization through the media and the corruption of national values and cultural imposition, that case leads to interpret our national culture may disappear in the future. This also brings to the mind the danger of breaking away from its essence in cultural terms that await our country. In the study conducted by Gürbüz (2015), the social studies teacher candidates' views were that globalization melts national cultures into a crucible and creates a uniform world identity.

According to the teachers involved in the fourth sub-problem, the findings of globalization creating positive opinions about social change through social media, faster interaction and communication, easy and quick delivery of social responsibility projects, quick access to information and creation of expression freedom refer that there are many positive sides of social media.

Finally, from the negative views of teachers involved in the fifth sub-problem about social change and alienation caused by globalization through social media, the finding that it creates cultural thaw and corruption leads to the result that nations are culturally deteriorating by forgetting their unique cultures and lifestyles. The finding of information pollution caused by social media obtained in the study also suggests that there may be difficulties in accessing accurate information, and the opinion of causing deterioration in body and mental health, which will lead to psychological and sociological problems that may occur in the future.

Author Contribution Rates

All authors equally took part in all processes of the article.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Hacı Bektaş Veli University (Ethics Committee's Decision Date: 16.03.2021), Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2100008809

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Öğrencilerin Akran Zorbalığına Maruz Kalma Sıklıkları ile Cinsiyetleri, Okulu/Dersleri Asma ve Okula Geç Kalma Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

An Examination of the Relationships Between the Students' Frequency of Exposure Peer Bullying and Their Gender, Skipping School/Classes, and Arriving Late for School Behaviors

Bilgesu Çüm¹  Sait Çüm² 

¹ Sosyal Hizmet, Uşak Üniversitesi İİBF, Uşak, Türkiye bilgesu.cum@usak.edu.tr

² MEB, İzmir, Türkiye saitcum@hotmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

17.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted Date)

05.05.2022

**Sorumlu Yazar*

Bilgesu Çüm

Uşak Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Bölümü

Bilgesu.cum@usak.edu.tr

Öz: Bu çalışmada, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklıkları üzerinden iki aşamalı kümeleme algoritmasıyla kümelenebilir ve bu kümelerin öğrencilerin cinsiyeti, okulu veya bazı dersleri asmaları ya da okula geç kalmaları gibi değişkenler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu, PISA 2018 araştırmasına Türkiye'den katılan ve tamamı 2002 yılında doğmuş olan 6890 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle, akran zorbalığına maruz kalma sıklığı anketine verilen yanıtlar aracılığıyla yanıtlayıcı grubun içerisindeki farklı ve ayırt edilebilir birtakım özellikleri temsil eden fakat doğrudan gözlenemeyen üç alt grup (küme) iki aşamalı kümeleme analiziyle ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin gözlenen değişimdeki düzeyleri bakımından anlamlandırılabilir olduğu belirlenen bu kümelerin tüm gruba oranla büyüklüklerinin sırasıyla %50, %33 ve %17 olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin cinsiyetlerinin, okulu/dersleri asma ve okula geç kalma durumlarının kümeler arasında değişkenlik gösterdiği ve bu değişkenliğin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, PISA, okulu asma, iki aşamalı kümeleme analizi

Abstract: In this study, it was aimed to examine the clustering of students from Turkey in the Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 based on the frequency of exposure to peer bullying and whether these clusters differ in terms of variables such as students' gender, skipping school or some classes or arriving late to school. The sample of this research consists of 6890 students participating in PISA 2018 from Turkey and all of whom were born in 2002. In this study, three subgroups (clusters) that represent different and distinguishable characteristics within the respondent group but cannot be directly observed were revealed through the students' responses to the frequency of exposure to peer bullying survey with a two-step cluster analysis. These clusters were meaningful in terms of students' levels in the observed variable and their sizes were determined to be 50%, 33% and 17% respectively, compared to the whole group. Based on the findings, it was concluded that students' gender, skipping school or classes and arriving late to school varied between the clusters and this variability was statistically significant.

Keywords: Peer bullying, PISA, skipping school, two-step cluster analysis

Çüm, B. ve Çüm, S. (2022). Öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklıkları ile cinsiyetleri, okulu/dersleri asma ve okula geç kalma davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 352-362. <https://doi.org/10.17556/erziefd.827526>

Giriş

Geleceğimizin teminatı olan çocukların çok yönlü olarak gelişimlerini desteklemek ve onların topluma ayak uydurmalarını sağlamak okulların en büyük amaçlarıdır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Okul, öğrenciler için sadece akademik bilginin kaynağı değil aynı zamanda sosyal davranışların prova edildiği, bireylerin toplumsal davranışlara hazırlandığı bir yapıdır. Okul yaşantıları öğrencilerin sosyal davranışları üzerinde doğrudan etkilidir. Olumlu okul yaşantılarının öğrencilerin zihin ve ruh sağlıkları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir (Şimşek ve Çöplü, 2018). Diğer toplumsal alanlarla karşılaştırıldığında okul, öğrencilerin zamanlarını geçirdiği en güvenilir yer olarak görülmekteyken okullarda yaşanan olumsuz olaylar okulların güvenliğini tehdit eder hale gelmektedir. Yaşanan bu olumsuzluklardan birisi de öğrenciler arasında yaşanan zorbalıktır (Ayas ve Pişkin, 2015). Akran zorbalığı kavramı ilk olarak 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında İsveç'te ele alınmış ve bu konudaki ilk sistematik çalışmalar Olweus tarafından yapılmıştır (Olweus, 2013). Zorbalık ile ilgili çalışmalara, İsveç, Avrupa ve Avusturya'dan on yıllar sonra 1990'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD)

odaklanılmaya başlanmıştır. 1996 yılında ise Dünya Sağlık Asamblesi zorbalığı uluslararası halk sağlığı sorunu olarak tanımlanmıştır. 1999 yılında, Kolorado bölgesindeki Columbine Lisesinde, akran zorbalığına maruz kalan iki kurbanın, 13 öğrenci ve bir öğretmeni öldürmesi ile zorbalık toplum tarafından daha fazla bilinir hale gelmiştir. 1999-2010 yılları arasında genç intiharlarında meydana gelen artış ile birlikte zorbalık konusuna ilgi artmış, böylece bu alanda yapılan çalışmalara ağırlık verilerek zorbalığı önlemeye yönelik mevzuatlar yaygınlaştırılmıştır (Marsh, 2018).

Akran zorbalığı, bir öğrencinin, bir veya birden fazla kişi tarafından kasıtlı ve devamlı olarak olumsuz davranışlara maruz bırakılması şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciler arasındaki şiddet içeren tüm davranışlar akran zorbalığı değildir. Zorbalık terimini kullanabilmek için bireylerin fiziksel ve zihinsel güçleri birbirine eşit olmamalı, yani güçte bir orantısızlık söz konusu olmalıdır. Bu bağlamda akran zorbalığına maruz kalan öğrenci, kendisini rahatsız eden kişi veya kişilere karşı kendisini savunmakta zorlanır ve kendisini onların karşısında çaresiz hisseder (Olweus, 1994). Bir başka tanımda akran zorbalığı, kötü niyet taşıyan, zararlı sonuçlar doğuran, tekrar tekrar gerçekleşen ve genellikle zorbalık yapan

kişi veya kişilerin diğer arkadaşları tarafından desteklendiği davranışlar olarak açıklanmıştır (Anibal ve Rivera, 2014).

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan açıklamalar müdahalede bulunabilme ve araştırma yapabilme noktasında faydalı olabilecek bilgiler sunarken bazı açılardan sığ kalmaktadır. Bu bağlamda, bir eylemin zorbalık olarak nitelendirilebilmesi için tekrarlanmasının gerekli olup olmadığı üzerinde bazı araştırmacılar tarafından tartışmalar yapılmış ve bir tek travmatik olay bile kişide zorbalığın devam edebileceği korkusunu artırabileceğinden, tekrarlanmanın zorbalık için esas bir kriter olmadığı sonucuna varılmıştır (Harris, 2009). Bununla birlikte, ara sıra meydana gelen bazı saldırganlık eylemleri, kurbanda devam eden bir korku ve eziyet oluşturmadıkça zorbalık olarak tanımlanamamaktadır (Maines ve Robinson, 1994).

Akran zorbalığı, kişinin fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak zarar görmesine neden olan kışkırtılmamış, nedensiz bir saldırı olarak da tanımlanabilmektedir (Tobin ve Duncan, 2007). Tattum ve Tattum' a (1992) göre zorbalık, bir başkasına zarar vermek ve onu strese sokmak için bilinçli bir arzudur (Akt. Banks, 1997). Görüldüğü gibi akran zorbalığının üzerinde uzlaşılan tek bir tanımı mevcut değildir ve kavrama farklı özellikler eklenerek benzer şekillerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Akranlar arasında zorbalığı gerçekleştiren bireylerin, ebeveynlerinin çoğunlukla ilgisiz olduğu ve çocuklarının yaşamlarına dâhil olmadığı, içerisinde buldukları çevrenin bakım ve gelişim için uygun olmadığı, evlerinde kurban olmaya daha yatkın oldukları, daha fazla davranışsal problem yaşadıkları, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları veya kendilerini yanlış ifade ettikleri söylenebilmektedir. Bu bireyler yetişkinliklerinde de problemleri davranışları sürdürürler ve bu davranışlar suç faaliyetlerine neden olmaktadır (Arslan, 2017). Zorbalığa maruz kalan kurbanlar ise kendilerini savunamamakta ve koruyamamaktadır. Düşük akran kabulü, akran reddi, kendilerini destekleyecek ve savunacak çok az arkadaşına sahip olma veya hiç arkadaşına sahip olmama, fiziksel olarak zayıf olma gibi nedenler kurban olma durumunu yordamaktadır (Ralic, Cvitkovic ve Sekusak-Galesev, 2018). Bu zorbaca davranışlara maruz kalan kurbanlar kaygılı, endişeli, öz güvenleri düşük, sessiz, pasif çocuklardır. Zorba davranışı bildirmekten korkarlar ve ailelerinin ya da öğretmen gibi büyüklerin kendilerini zorbadan koruyamayacağını düşünürler. Aynı zamanda, zorbalığa maruz kalan çocuklar, kızgın, korkmuş, öfkeli, üzgün, bıkkın, sarsılmış, güvensiz, depresif, incinmiş, okula gitmek istemeyen, sinmiş, utanmış bireylerdir (Gürhan, 2017).

Akranlar arasındaki zorbalık alay etme, isim takma, küçük düşürme, gruptan dışlama, tükürme, fiziksel saldırıda ve tehdit edici davranışlarda bulunma, kişinin eşyalarını saklama, söylenti çıkarma ve kişinin utanç verici resimlerini yarmaya kadar fiziksel, sözel ve duygusal olarak çeşitli şekillerde aleni veya gizli olarak meydana gelebilmektedir (Slee ve Skrzypiec, 2016). Kurt'un (2019) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde yapmış olduğu bir çalışmada zorbalığın en çok aşağılayıcı isimler takma, alay etme, kırıcı bir şekilde sataşma şeklinde gerçekleştiği; bunu arkadaş gruplarından dışlama, yok sayma ve hakkında asılsız dedikodular yaymanın takip ettiği ortaya koyulmuştur.

Dünya çapında her okulda görülmekte olan akran zorbalığı yaralanma, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu, ölüm gibi

ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Akran zorbalığı ergenler için özellikle önemlidir. Çünkü akran zorbalığıyla mücadele ederken yapılan seçimler geleceğimizin başarısını veya başarısızlığını etkiler (Tarshis, 2010). Yapılan çalışmalar zorbalığın, öğrencilerin akademik başarısını önemli derecede olumsuz yönde etkilediğini, kronik devamsızlığa, aidiyetin düşmesine ve okulu terk etmeye sebep olduğunu ve sonuçlarının yetişkinliğe kadar uzanabileceğini ortaya koymuştur (Gonçalves, Heldt, Nascimento Peixoto, Rodrigues, Filipetto ve Guimaraes, 2016). Yine yapılan bir başka çalışmada akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde, diğer öğrencilere kıyasla dikkat eksikliğinin, duygu durum bozukluklarının ve davranış bozukluklarının daha yaygın görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Anibal ve Rivera, 2014). Birey üzerindeki etkilerinin oldukça ciddi ve uzun süreli olması, akran zorbalığının önüne geçilmesi gereken önemli bir halk sağlığı sorunu olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Haskaya (2016), çalışmasında düşük düzeyde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının da düşük; buna karşın yüksek düzeyde akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okula yabancılaşma algılarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Yani akran zorbalığına maruz kalma derecesi arttıkça okula yabancılaşma algısı da artmaktadır. Açıkgöz'ün (2017) ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada da okula karşı tutum ile akran zorbalığına maruz kalma arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmış olup öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma düzeyi arttıkça okula karşı tutumlarının da düşmekte olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi akran zorbalığına maruz kalmak pek çok olumsuz sonucu beraberinde getirmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalmak birey üzerinde pek çok olumsuz sonuca neden olmakla birlikte bu olumsuz sonuçların etkisi yıllarca devam edebilmekte olup bireylerin kişilik gelişimlerini de etkilemektedir. Bu bağlamda, akran zorbalığı konusu önemli bir konudur ve bu alanda yürütülecek yeni çalışmalara gereksinim duyulmakta olup yapılan çalışmaların çeşitlenmesi ve akran zorbalığının önüne geçilebilmesi için öneriler sunularak buna yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

PISA, Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) gibi uluslararası araştırmalarla pek çok konunun derinlemesine incelenmesine olanak tanıyacak çok sayıda veri toplanmaktadır. Öğrencilerden, velilerden, öğretmenlerden ve çok farklı alanlarda çalışan yetişkin bireylerden toplanan bu veriler üzerinden farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve örneklemelerin büyüklüğü sayesinde genellenebilir sonuçlara ulaşılması mümkün olabilmektedir. Bu araştırmada ele alınan PISA 2018 uygulamasında, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklıkları ve onların okula gelmeme veya geç gelme durumları hakkında bilgi toplayan anketlere yer verildiği görülmüştür. Bu durumun akran zorbalığı üzerinde derinlemesine çalışma ve genellenebilir sonuçlara ulaşma fırsatı sunduğu

düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, PISA 2018 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklıkları bakımından nasıl sınıflandırıldıkları ve bu kümelerin öğrencilerin cinsiyeti, okulu veya bazı dersleri asmaları ya da okula geç kalmaları gibi değişkenler yönünden farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, “(1) akran zorbalığına maruz kalma sıklığı bakımından öğrenciler kaç alt gruba (küme) ayrılmaktadır? (2) Her bir kümede kaç öğrenci vardır ve kümelerin oransal büyüklükleri nasıldır? (3) Bu kümeler nasıl anlamlandırılabilir? (4) Farklı kümelerde yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları nasıldır? (5) Kümelerle cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır? (6) Farklı kümelerde yer alan öğrencilerin okulu/dersleri asma veya okula geç kalma durumları bakımından dağılımları nasıldır? (7) Kümelerle okulu/dersleri asma veya okula geç kalma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde izlenen süreç ve kullanılan tekniklere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, ele alınan veri yapısı ve verilerin analizinde kullanılan yöntemler bütünü bakımından nicel bir araştırmadır. Ayrıca, gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerinin ve sonuçlarının koşullar ve katılımcılar üzerinde müdahale olmaksızın belirlenmesinin amaçlandığı bir ilişkisel tarama araştırmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, PISA 2018 araştırmasına Türkiye’den katılan ve tamamı 2002 yılında doğmuş olan 6890 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analize hazır hale getirilmesi sırasında 474 öğrencinin verileri veri setinden çıkarılmış ve analizler geriye kalan 6416 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 3203’ü kız (%49,9) ve 3213’ü erkek (%50,1) öğrencidir. Öğrencilerin araştırma kapsamında incelenen anketlere vermiş oldukları yanıtlar Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) kaynaklarından elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, iki aşamalı kümeleme algoritmasının gözlenen değişkenini belirleyen veri toplama aracı, PISA 2018 öğrenci anketleri arasında yer alan ST038Q kodlu akran zorbalığına maruz kalma sıklığı anketidir. Sözü edilen anket, “Son 12 ay boyunca aşağıdaki durumlarla okulunuzda ne sıklıkla karşılaştınız?” sorusu altında yer alan, “Diğer öğrenciler beni bilerek yalnız bıraktı”, “Diğer öğrenciler benimle alay etti”, “Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim”, “Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri zorla elimden aldılar veya onlara zarar verdiler”, “Diğer öğrenciler tarafından itildim veya şiddete maruz kaldım” ve “Diğer öğrenciler hakkımda çirkin dedikodular çıkardı” maddelerini içermektedir. Bu altı madde, “Hiç veya hemen hemen hiç”, “Yılda birkaç defa”, “Ayda birkaç defa” ve “Haftada bir veya daha fazla” kategorileri ile yanıtlanabilmektedir.

Bu çalışmada ayrıca farklı kümelerde yer alan öğrencilerin okula gelmeme veya geç kalma davranışlarının değişkenliği incelemek amacıyla PISA 2018 öğrenci anketlerinden ST062Q kodlu anket kullanılmıştır. Sözü edilen anket, “Okulun son iki haftası içerisinde, aşağıdaki durumlar hangi sıklıkla gerçekleşmiştir?” sorusu altında yer alan, “Bir tam gün okulu astım”, “Bazı dersleri astım” ve “Okula geç geldim” maddelerini içermektedir. Bu üç madde, “Hiç”, “Bir veya iki defa”, “Üç veya dört defa”, “Beş veya daha fazla” kategorileri ile yanıtlanabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle, akran zorbalığına maruz kalma sıklığı anketine verilen yanıtlar aracılığıyla (gözlenen değişken) yanıtlayıcı grubun farklı ve ayırt edilebilir bir takım özelliklerini temsil eden fakat doğrudan gözlenemeyen alt grupları (gizil değişken) iki aşamalı kümeleme analiziyle ortaya çıkarılmıştır. Bu analiz sonucunda bireyler, ölçme aracında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar doğrultusunda farklı kümelere yerleştirilir. İki aşamalı kümeleme, kategorik veya sürekli verilerden meydana gelen büyük veri setlerini analiz etmek için tasarlanmış bir algoritmayı oluşturur. Algoritma, tüm veri girişlerini tarayarak aralardaki mesafeleri uzaklık ölçüleriyle inceler ve birbirine yakın çiftleri birleştirerek ilerler. Algoritma optimum küme sayısını belirlemek için BIC (Bayesian Information Criterion) veya AIC (Akaike Information Criterion) ölçütlerini baz alır ve küme sayısını otomatik olarak belirler (Radovic, Ghonima ve Schumacher, 2016; Şchiopu, 2010). Bu sürecin sonunda, çalışmada hedef alınan grubun ölçülen özellik doğrultusunda kaç sosyolojik tabakaya ayrıştığı (küme sayısı) da belirlenmiş olur. Farklı kümelerde yer alan bireyler ölçülen özellik bakımından kendi kümesinde yer alan diğer bireylere benzemekte, farklı kümelerde yer alan bireylerden ise ayrılmaktadır.

Bu çalışmada, verilerin analizlere hazır hale getirilmesi amacıyla öncelikle kayıp veriler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 474 öğrencinin akran zorbalığına maruz kalma sıklığı anketine verdikleri yanıtlarda kayıplar olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 193’ü kız (%40,7) ve 281’i erkek (%59,3) öğrencidir. Bu öğrencilerin söz konusu anketle sorgulanan bilgileri saklama eğiliminde oldukları düşünülmüştür. Bu bakımdan onlara ilişkin veriler, araştırma sonuçlarına yanıltıcı etki edebileceği gerekçesiyle yaklaşık değer atama yöntemlerine başvurmak yerine veri setinden çıkarılmıştır. Diğer taraftan iki aşamalı kümeleme analizi veri merkezli değil birey merkezli bir teknik olduğu için verilerin dağılımı ile ilgili durumlar veya veri içerisindeki uç değerler sonuçlar için bir tehdit oluşturmamaktadır. Bu teknik verilerin normal olmaması ve uç değerler içermesi durumunda da uygun sonuçlar vermektedir (Şchiopu, 2010). Dahası bu araştırma için veri seti içerisindeki uç değerler sonuçlara zenginlik katacak bir avantaj olarak değerlendirilebilir. Veriler analize hazır hale getirildikten sonra analize başlanmış ve ilk olarak yanıtlayıcıların akran zorbalığına maruz kalma sıklığı anketine verdikleri yanıtlar doğrultusunda kaç farklı kümeye ayrıştıkları belirlenmiştir. Küme sayısı belirlendikten sonra her bir kümede yer alan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde oranlar cinsinden hesaplanarak incelenmiş ve belirlenmiş olan kümeler bu değerler aracılığıyla anlamlandırılmıştır. Söz konusu

anlamlandırma kümelerde yer alan bireylerin anket maddelerine verdikleri tepkiler (yanıt örüntüleri) doğrultusunda yapılmıştır. Kümelerin anlamlandırılmasının ardından bu kümelerde yer alan öğrencilerin cinsiyetleri, okula gelme veya geç gelme durumları çapraz tablolar yardımıyla belirlenmiş ve değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılıkları Pearson Ki-Kare tekniğiyle incelenerek raporlanmıştır.

Etik Konular

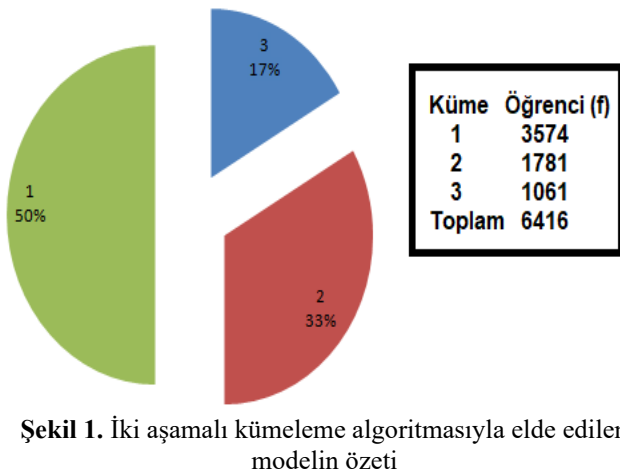
Bu araştırmanın etik kurul izni için Uşak Üniversitesinin ilgili etik kurul birimine başvurulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi gereğince Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 11.05.2020 tarih ve 2020-62 sayılı kararı ile araştırma kapsamında uygulanacak yöntemlerin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bulgular

Bu aşamada, çözümlenmiş olan araştırma verilerinden elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilecektir.

Küme Sayısının Belirlenmesi

Akran zorbalığına maruz kalma sıklığı anketini yanıtlayan öğrenci grubunun kaç alt gruba ayrıştığı kestirime iki aşamalı kümeleme algoritmasıyla ulaşılmış ve elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



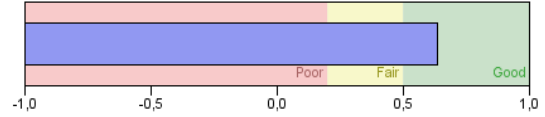
Şekil 1. İki aşamalı kümeleme algoritmasıyla elde edilen modelin özeti

Şekil 1 incelendiğinde, iki aşamalı kümeleme analizi aracılığıyla öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklığına göre üç alt kümeye ayrıştığı yönünde bir kestirim yapıldığı görülmektedir. Kümeleme kalitesinin iyi olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, gözlenen değişkenlerin (anket maddelerine verilen yanıtların) yanıtlayıcı grubun içerisindeki gözlenemeyen yapıları ortaya çıkarma konusunda iyi bir önsel bilgi oluşturduğu söylenebilir. Elde edilen üç kümenin tüm gruba oranla büyüklükleri Şekil 2’de verilmiştir.

Özet

Algorithm	TwoStep
Inputs	6
Clusters	3

Kümeleme kalitesi



Şekil 2. Kümelerde yer alan kişi sayıları ve kümelerin oransal büyüklükleri

Kümeleme algoritması, anket maddelerine verdikleri tepkiler bakımından birbirlerine benzer özellikler gösteren öğrencileri bir araya getiren işlemler bütünü ifade eder. Şekil 2 incelendiğinde, en büyük kümenin Küme 1 olduğu ve bu kümede yer alan öğrencilerin tüm grubun yaklaşık %50’sini oluşturduğu görülmektedir. Küme 1’de 3574 öğrenci yer almaktadır. Küme 2’de ise 1781 öğrencinin yer aldığı ve bu kümenin tüm grubun yaklaşık %33’üne karşılık geldiği belirlenmiştir. Küme 3’te ise 1061 öğrenci vardır ve bu grubun tüm grup içindeki payı yaklaşık %17’dir.

Kümelerin Anlamlandırılması

Belirlenen kümelerin anlamlandırılması için kümelerde yer alan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri tepkiler ayrı ayrı belirlenerek Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, Küme 1’de yer alan öğrencilerin tümünün ankette yer alan maddelerin hepsinde “Hiç veya hemen hemen hiç” seçeneğine yöneldikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, son 12 ay boyunca akran zorbalığına hiç maruz kalmadıkları yönünde bilgi veren öğrencilerin tümünün Küme 1 içerisinde kümelendikleri söylenebilir. Bu öğrencilerin tüm grubun yaklaşık %50’sine denk geldiği düşünüldüğünde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bölümünün yakın geçmişte akran zorbalığına maruz kalmadıkları anlaşılmaktadır. Bu küme, “Akran zorbalığına maruz kalmayanlar (AZMK)” olarak adlandırılmıştır. Bu belirlemenin ardından, maddeler bazındaki incelemeler diğer iki küme üzerinden sürdürülmüştür.

Küme 2’de yer alan öğrencilerin azımsanmayacak bir kısmının, “Diğer öğrenciler beni bilerek yalnız bıraktı”, “Diğer öğrenciler benimle alay etti”, “Diğer öğrenciler hakkımda çirkin dedikodular çıkardı” ve “Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim” maddelerindeki durumlarla ayda birkaç defa ya da haftada bir veya daha fazla kez karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Bu belirlemeden hareketle, bu grupta zaman zaman dışlanan, alay edilen, tehdit edilen veya çirkin dedikodulara kurban edilen öğrencilerin kümelendiği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte, Küme 2’de yer alan öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Hiç veya hemen hemen hiç” seçeneğinin de çok sayıda öğrenci tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin anket maddelerine verdikleri tepkilerin kümeler bazında belirlenmesine ilişkin bulgular

Maddeler	Sınıflar	Hiç veya hemen hemen hiç		Yılda birkaç defa		Ayda birkaç defa		Haftada bir veya daha fazla	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1. Diğer öğrenciler beni bilerek yalnız bıraktı	Küme1	3574	76,2	0	0	0	0	0	0
	Küme2	907	19,3	592	56,9	186	43,2	96	37,9
	Küme3	210	4,5	449	43,1	245	56,8	157	62,1
2. Diğer öğrenciler benimle alay etti	Küme1	3574	79,4	0	0	0	0	0	0
	Küme2	845	18,8	640	58	205	38,2	91	33
	Küme3	80	1,8	464	42	332	61,8	185	67
3. Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim.	Küme1	3574	69,2	0	0	0	0	0	0
	Küme2	1495	29	241	33,1	33	8,7	12	8,3
	Küme3	94	1,8	488	66,9	347	91,3	132	91,7
4. Diğer öğrenciler bana ait olan şeyleri zorla elimden aldılar veya onlara zarar verdiler	Küme1	3574	68,2	0	0	0	0	0	0
	Küme2	1589	30,3	163	24,8	22	6,4	7	3,9
	Küme3	74	1,4	494	75,2	320	93,6	173	96,1
5. Diğer öğrenciler tarafından itildim veya şiddete maruz kaldım	Küme1	3574	67,5	0	0	0	0	0	0
	Küme2	1632	30,8	134	22,3	12	3,5	3	1,7
	Küme3	89	1,7	467	77,7	333	96,5	172	98,3
6. Diğer öğrenciler hakkımda çirkin dedikodular çıkardı	Küme1	3574	77,6	0	0	0	0	0	0
	Küme2	943	20,5	586	57,7	169	33,7	83	28,6
	Küme3	91	2	430	42,3	333	66,3	207	71,4

Öte yandan, Madde 2'ye hiç veya hemen hemen hiç yanıt veren 845 öğrenci arasında bulunan bir öğrenci Madde 1'e ayda birkaç defa yanıt vermiş olabilir. Başka bir ifadeyle, zaman zaman dışlanan bir öğrenci alay edilme durumuyla hiç karşılaşmamış olabilir. Elde edilen bulgulardan bireysel bazda bu ayrımları yapmak mümkün olmasa da Küme 2'de yer alan öğrenciler genel olarak bazı zorbalık biçimleriyle zaman zaman karşı karşıya kalan fakat tüm zorbalık biçimleriyle süregelen bir şekilde karşı karşıya kalmayan öğrenciler olarak tanımlanabilir. Bu öğrenciler tüm grubun yaklaşık %33'ünü oluşturmaktadır. Bu küme, "Bazı zorbalık biçimlerine bazen maruz kalanlar (BZBBMK)" olarak adlandırılmıştır.

Küme 3'te yer alan öğrencilerin ise çeşitli zorbalık biçimlerine sık maruz kalan öğrenciler olduğu görülmektedir. Örneğin bu grupta, diğer öğrenciler tarafından haftada bir veya daha fazla kez tehdit edildiğini belirten 132 öğrenci vardır ve bu sayı haftada çok defa tehdit edilen öğrencilerin yaklaşık %92'sini oluşturmaktadır. Benzer şekilde bu grupta, kendilerine ait olan şeylerin zorla alındığını ve bunun haftada bir veya daha fazla kez yaşandığını belirten öğrenci sayısı 173; haftada bir veya daha fazla kez diğer öğrenciler tarafından itildiğini ya da şiddete maruz kaldığını belirten öğrenci sayısı ise 172'dir. Elde edilen bulgulardan hareketle, tüm öğrencilerin yaklaşık %17'sine karşılık gelen bu grubun akran zorbalığına sık maruz kalma bakımından riskli öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Bu küme "Akran zorbalığına çok sık maruz kalanlar (AZÇSMK)" şeklinde adlandırılmıştır.

Farklı Kümelerde Yer Alan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Bu aşamanın ardından belirlenen kümeler cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Bu sürecin ilk adımı olarak tüm grup bazında cinsiyete göre dağılım belirlenmiş ve araştırmanın çalışma grubunda 3203 kız (%49,9) ve 3213

erkek (%50,1) öğrenci olduğu görülmüştür. Sözü edilen bulgu, tüm gruptaki kız ve erkek öğrenci sayısının birbirine oldukça yakın olduğu bilgisini vermektedir. Bu adım sonrasında, belirlenmiş olan kümelerde yer alan kız ve erkek öğrencilerin sayıları ve yüzdeleri hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, Küme 1'de yer alan 3574 öğrencinin 2072'sinin (%58) kız ve 1502'sinin (%42) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Küme 1'de yakın süreçte hiç akran zorbalığına maruz kalmayan öğrencilerin (Tablo 1) bulunduğu düşünüldüğünde, akran zorbalığına maruz kalmadığını belirten kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerden çok daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bazı zorbalık biçimleriyle zaman zaman karşılaşan öğrencilerin bulunduğu Küme 2'de ise 866 kız (%48,6) ve 915 erkek (%51,4) öğrenci bulunmaktadır. Bu oranlar birbirine yakın olmakla birlikte zaman zaman akran zorbalığına maruz kalan erkek öğrencilerin kız öğrencilerden sayıca fazla olduğu belirlenmiştir.

Çeşitli akran zorbalığı biçimlerine sık maruz kalan öğrencilerin bulunduğu Küme 3'te ise 265 kız (%25) ve 796 erkek (%75) öğrenci bulunmaktadır. Küme ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığı ki-kare testi ile incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki ($\chi_{sd=2}; v=357.990$; $p = 0,00 < 0,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğünün incelenmesi için elde edilen Cramer's V değerinin ise 0.236 olduğu belirlenmiştir. Değerin 0,2 ile 0,6 arasında olması orta düzeyde bir ilişkiyi belirtmektedir (IBM, 2021). Cinsiyet ile kümeler arasında orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup buna dayalı olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla ve daha sık akran zorbalığına maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2. Kümelere göre cinsiyet dağılımlarına ilişkin bulgular

Kümelere	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1 (AZMK)	2072	58	1502	42	3574	100
2 (BZBBMK)	866	48,6	915	51,4	1781	100
3 (AZÇSMK)	265	25	796	75	1061	100

Son aşamada, akran zorbalığına maruz kalma sıklığı bakımından farklı kümelerde yer alan öğrencilerin okulu asma veya okula geç kalma davranışlarının sıklığı (anketin uygulanma tarihinden önceki son iki haftada) üzerinde

incelemelerde bulunulmuştur. Bu aşamanın ilk adımında mazeretsiz olarak bir tam gün okula gelmeme sıklığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin bir tam gün okula gelmeme sıklığına ilişkin bulgular

Kümelere	Hiç		Bir veya iki defa		Üç veya dört defa		Beş veya daha fazla		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 (AZMK)	1845	51,9	1000	28,1	329	9,3	380	10,7	3554	100
2 (BZBBMK)	820	46,3	525	29,6	197	11,1	230	13	1772	100
3 (AZÇSMK)	413	39,4	339	32,3	136	13	160	15,3	1048	100

Tablo 3 incelendiğinde, Küme 1'de yer alan öğrencilerin %51,9'unun uygulama tarihinden önceki son iki haftada hiç okulu asmadıkları, %28,1'inin ise bir veya iki kez okulu astığı belirlenmiştir. Diğer kümelerde hiç okulu asmayan öğrencilerin oranının düştüğü görülmektedir. Akran zorbalığına sık maruz kalan öğrencilerin bulunduğu Küme 3'te yer alan ve hiç okulu asmadığını belirten öğrencilerin küme içindeki oranı (%39,4) diğer kümelerde yer alan ve hiç okulu asmadığını belirten öğrencilerin oranından düşüktür. Ayrıca Küme 3'te uygulama tarihine göre son iki hafta içinde beş veya daha fazla kez okulu astığını belirten öğrencilerin küme içindeki oranı %15,3'tür ve okulu asma davranışını sık gösteren bu öğrencilerin oranının Küme 1'den Küme 3'e doğru yükseldiği görülmektedir. Küme ve okula gelmeme değişkenleri arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığı ki-

kare testi ile incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki ($\chi_{sd=6; v=61.014}$; $p = 0,00 < 0,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat elde edilen Cramer's V değeri 0,07 olup iki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olduğuna işaret etmektedir. Son iki haftada hiç okulu asmadıklarını belirtenler, her üç kümede de oransal olarak en büyük grubu oluşturmaktadır. Araştırma örneğinde yer alan öğrencilerin okula devam zorunluluğu olduğu düşünüldüğünde bu durumun normal olduğu fakat bu dağılımın değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü zayıflattığı değerlendirilmiştir. Daha sonraki bulgular da aynı bağlamda değerlendirilebilir.

Benzer bulguların bazı derslere gelmeme davranışında ortaya çıkıp çıkmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin bazı derslere gelmeme sıklığına ilişkin bulgular

Kümelere	Hiç		Bir veya iki defa		Üç veya dört defa		Beş veya daha fazla		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 (AZMK)	2089	59	904	25,5	289	8,2	260	7,3	3542	100
2 (BZBBMK)	851	48,2	537	30,4	203	11,5	173	9,8	1764	100
3 (AZÇSMK)	381	36,7	366	35,3	161	15,5	130	12,5	1038	100

Tablo 4 incelendiğinde, Tablo 3'e benzer bulgulara rastlandığı belirlenmiştir. Anketin uygulanma tarihinden önceki son iki hafta içerisinde bazı derslere gelmeme davranışını hiç göstermediğini belirten öğrencilerin küme içindeki oranının en yüksek olduğu grup Küme 1'dir (Küme 1= %59; Küme 2=%48,2; Küme 3= %36,7). Küme 3'te bulunan 1038 öğrenciden 161'inin (%15,5) iki haftada üç veya dört kez, 130'unun (%12,5) ise beş kez veya daha fazla bu davranışı tekrarladığı görülmektedir. Grup içi yüzde oranlar bazında elde edilen bulgulardan hareketle, bazı derslere mazeretsiz olarak gelmeme davranışının Küme 1'den Küme 3'e doğru sıklaştığı söylenebilir. Küme ve bazı derslere gelmeme değişkenleri arasındaki ilişkinin istatistiksel

anlamlılığı ki-kare testi ile incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki ($\chi_{sd=6; v=186.306}$; $p = 0,00 < 0,05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki büyüklüğüne ilişkin Cramer's V değeri ise 0,121 olarak hesaplanmıştır. Akran zorbalığına maruz kalma ile bazı derslere gelmeme davranışı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olsa da bu ilişkinin çok güçlü olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin tüm derslere devam zorunluluğunun olması durumu göz ardı edilmemelidir.

Benzer bulgulara okula geç gelme davranışında da ulaşıp ulaşılmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin okula geç gelme sıklığına ilişkin bulgular

Kümelere	Hiç		Bir veya iki defa		Üç veya dört defa		Beş veya daha fazla		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 (AZMK)	2060	58,1	930	26,2	264	7,4	290	8,2	3544	100
2 (BZBBMK)	904	51,1	540	30,5	168	9,5	156	8,8	1768	100
3 (AZÇSMK)	401	38,7	324	31,3	153	14,8	158	15,3	1036	100

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama tarihinden önceki iki haftada öğrencilerin okula geç kalma sıklığına ilişkin elde edilen bulguların, okulu asma veya bazı dersleri asma sıklığına ilişkin bulgularla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Akran zorbalığına hiç maruz kalmadığını belirten öğrencilerin bulunduğu Küme 1’de okula sık geç kalan öğrencilerin grup içindeki oranı (%8.2) diğer kümelerle kıyasla düşük, okula hiç geç kalmayan öğrencilerin grup içindeki oranı (%58.1) diğer kümelerle kıyasla yüksektir. Küme 3’te ise durumunun bunun tam tersi olduğu söylenebilir. Küme ve okula geç gelme değişkenleri arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığı ki-kare testi ile incelenmiş ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki ($\chi^2_{sd=6; v=160.505}$; $p=0.00<0.05$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cramer’s V değeri ise 0.112 olarak elde edilmiştir.

Akran zorbalığıyla en sık karşılaşan öğrencilerin bulunduğu kümede, okulu asma, bazı dersleri asma veya okula geç gelme davranışlarını sık gösteren öğrencilerin grup içindeki oranı diğer kümelerle kıyasla daha yüksektir. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğrencilerin zorbalığa daha sık maruz kalmalarıyla birlikte okula veya derslere mazeretsiz olarak gelmemeleri gibi davranışların da sıklaştığı yorumu yapılabilir. Gruplar içi belirlenmiş olan yüzde oranlar ve ki-kare testlerinden alınan sonuçlar bu iki değişken arasındaki ilişkinin varlığına dair kanıt oluşturmaktadır. Bununla birlikte, iki hafta içerisinde hiç okulu ve dersi asmamış ya da okula geç kalmamış öğrencilerin her üç kümede de çoğunlukta olduğu vurgulanabilir. Bu istatistiğin değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü zayıflattığı belirtilebilir. Söz konusu durum tartışma ve sonuç bölümünde daha geniş şekilde yorumlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, iki aşamalı kümeleme analizi aracılığıyla, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklığına göre üç alt kümeye ayrıldığı, en büyük kümenin Küme 1 olduğu ve bu kümede yer alan öğrencilerin tüm grubun yaklaşık %50’sini, Küme 2’nin ise tüm grubun yaklaşık %33’ünü ve Küme 3’ün tüm grubun yaklaşık %17’sini oluşturduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan hareketle, son 12 ay boyunca akran zorbalığına hiç veya hemen hemen hiç maruz kalmadıkları yönünde bilgi veren öğrencilerin tümünün Küme 1 içerisinde, bazı zorbalık biçimleriyle zaman zaman karşı karşıya kalan fakat süregelen bir zorbalığın kurbanı olmayan öğrencilerin Küme 2 içerisinde, çeşitli zorbalık biçimlerine sık maruz kalan öğrencilerin ise Küme 3 içerisinde toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Belirlenen kümeler içinde yer alan öğrenciler cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, akran zorbalığına hiç maruz kalmayan (12 ay içinde) öğrencilerin bulunduğu Küme 1’de kız öğrencilerin fazla olduğu; akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin bulunduğu diğer kümelerde ise erkek öğrencilerin fazla olduğu görülmüştür. Bu anlamda, çeşitli akran zorbalığı biçimlerine en sık maruz kalan öğrencilerin

bulduğu Küme 3’teki erkek öğrencilerin tüm gruba oranının %75 olması durumu dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni ile küme değişkeni arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, erkek öğrencilerin akran zorbalığına daha fazla ve daha sık maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bilgiç’in (2007) çalışmasında erkek çocukların hem daha fazla zorbalığa maruz kaldığı hem de daha fazla zorbalık yaptığı ortaya konulmuştur. Gökkaya ve Tekinsav Sütçü (2020) de yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerde zorba-kurban oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, Cheraghi ve Pişkin’in (2011) çalışmasında, erkeklerin herhangi bir zorbalık türünde, kadınlardan önemli ölçüde daha fazla zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Bu bağlamda erkeklerin, zorbalığın hem faili hem de mağduru olma olasılığı kadınlardan daha fazla olduğu söylenebilmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalma sıklığı üzerinden belirlenen farklı kümelerde yer alan öğrencilerin okulu veya bazı dersleri asma davranışlarının sıklığı incelendiğinde, okulu asma davranışını sık gösteren öğrencilerin oranının, Küme 1’den akran zorbalığına sık maruz kalan öğrencilerin bulunduğu Küme 3’e doğru yükseldiği görülmüştür. Benzer bulguların bazı dersleri asma davranışında da ortaya çıkıp çıkmadığı incelenmiş, grup içi yüzde oranlar bazında elde edilen bulgulardan hareketle bu davranışın görülme sıklığının da Küme 1’den Küme 3’e doğru yükseldiği ortaya konulmuştur. Son olarak, öğrencilerin okula geç gelme davranışlarının sıklığı konusunda da kümeler arası karşılaştırma yapılmış ve benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, tüm bu davranışlarla küme değişkeni arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğü incelemelerinde değişkenler arasındaki ilişkilerin çok güçlü olmadığı belirlense de öğrencilerin zorbalığa daha sık maruz kalmalarıyla birlikte okula veya derslere mazeretsiz olarak gelmemeleri gibi davranışların da anlamlı derecede sıklaşması dikkate değerdir. Çünkü araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin, okula ve derslere devam zorunluluğunun olması nedeniyle, okula ve derslere gelmedikleri veya geç geldikleri takdirde öğretmenleriyle ve ailesiyle yaşayabileceği başka sorunların olabileceği göz ardı edilemez. Zorbalığa maruz kaldığı için okula veya derslere gelmeye isteksiz olan öğrencilerin bazıları okula ve derslere devam etmek mecburiyetinde hissettiği için geliyor olabilir. Bu bakımdan her üç kümede de öğrencilerin çoğunun okulu/dersleri asma ve geç gelme davranışı göstermemeleri beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu gerekçelerle ortaya çıkan dağılımlar değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü zayıflatsa da ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olması akran zorbalığının okul yaşamına olumsuz etkilerini ortaya çıkaran önemli bir kanıttır. Bunu destekleyecek şekilde, Öztürk, Tezel ve Öztürk (2019) yapmış oldukları çalışmada, okulu sevmeyen öğrencilerin okulu seven öğrencilere göre

akran zorbalığı puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ayrıca Boulton ve Underwood (1992), zorbalığa uğrayan öğrencilerin, okulda mutsuz ve yalnız hissettiklerini ifade ettiğini ortaya koymuşlardır. Furlong, Chung, Bates ve Morrison (1995) çalışmasında ise zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okulu güvensiz bir yer olarak algıladıkları, akranları ve öğretmenleri ile zayıf sosyal destek ağlarına sahip oldukları, okul şiddeti konusunda daha fazla endişelendikleri, okula gitmeye karşı isteksizlik duydukları ve okula bağlılık düzeylerinde azalma olduğu ortaya konulmuştur. Son olarak, Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simon Morton ve Scheidt'nin (2001), yapmış oldukları çalışmada, zorbalığın, düşük akademik başarı, daha zayıf algılanan okul iklimi, sınıf arkadaşlarıyla daha zayıf ilişkiler kurma ve artan yalnızlık ile ilişkisinin bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Öneriler

Okullarda yaşanan akran zorbalığı, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bu nedenle akran zorbalığı ve akran zorbalığının önüne geçmeye yönelik çalışmaların artırılması ve çeşitlendirilmesi, okul ortamlarında zorbalığa karşı önlemlerin alınması, öğrencilere zorbalık eğitimlerinin verilmesi, zorbalık, öfke kontrolü vb. ile ilgili öğrencilere yönelik grup çalışmalarının yaygınlaştırılması, okul sosyal hizmeti gibi alternatif politikaların geliştirilmesi, konu kapsamında eğitimcilerin ve ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve işbirliği halinde çalışmaları oldukça önemlidir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, okula veya bazı derslere mazeretsiz olarak gelmeyen veya okula sık geç kalan öğrenciler söz konusu olduğunda akran zorbalığına maruz kalma durumundan şüphe edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda öğretmenlere ve okul yöneticilerine, sıklıkla derslere gelmeyen veya geç gelen öğrencilerin zorbalığa maruz kalıyor olma ihtimalini de göz önünde bulundurarak gerekli çalışmaları yapmaları önerilebilir. Öğrencilerin, akranlarıyla yaşadıkları sorunlara ilişkin çözümler getirilmesi durumunda onların okulu/dersleri asma veya okula geç kalma gibi olumsuz davranışlarının da önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Konuya ilgi duyan başka araştırmacılara, akran zorbalığına maruz kalma sıklığı bakımından farklı kümelerde yer alan öğrencileri motivasyon, kaygı, stres gibi okul yaşamını etkileyen diğer psikolojik faktörler yönünden de ele almaları önerilebilir. Akran zorbalığı konusunu derinlemesine incelemek açısından, öğrencilerle görüşmeler yapmayı içeren nitel çalışmaların da yapılması önerilebilir.

Yazar Katkı Oranları

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunda 11.05.2020 tarihli 2020-62 toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aníbal, F. & Rivera, P. (2014). *The utility of the Olweus bully/victim questionnaire in identifying stably peer-victimized children*. Yüksek Lisans Tezi, University of Arkansas, Arkansas.
- Arslan, N. (2017). Peer bullying among high school students: Turkish version of bullying scale. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 853-857.
- Ayas, T. & Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 316-324.
- Banks, R. (1997). Bullying in schools. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407154.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x>
- Cheraghi, A. & Pişkin, M. (2011). A comparison of peer bullying among high school students in Iran and Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2510-2520. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.137>
- Çalışkan, N. & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M. & Morrison, R. L. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children*, 18(3), 282-298.
- Gonçalves, F. G., Heldt, E., Nascimento Peixoto, B., Rodrigues, G. A., Filipetto, M. & Guimaraes, L. S. P. (2016). Construct validity and reliability of Olweus bully/victim questionnaire-Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2-8. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0019-7>
- Gökkaya, F. & Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. *Türkiye Klinikleri*, 2, 175-181.
- Harris, M.C. (2009). *Bullying, rejection, and peer victimization*. New York: Springer.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çaç Üniversitesi, Mersin.
- IBM. (2021). Cramer's v. <https://www.ibm.com/docs/en/cognos-analytics/11.1.0?topic=terms-cramrs-v> adresinden erişilmiştir.
- Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve*

- bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi.*
Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Maines, B. & Robinson, G. (1994). The no blame approach to bullying. *British Association for the Advancement of Science*, 1-11.
- Marsh, V. L. (2018). Bullying in school: Prevalence, contributing factors, and interventions. Center for Urban Education Success.
<https://www.rochester.edu/warner/cues/adresindenn> alınmıştır.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 1171-1190.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Reviews*, 9, 751-780.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Öztürk, A., Tezel, A. & Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1), 82-88.
<https://doi.org/10.18521/ktd.392368>
- Radovic, M., Ghonima, O. & Schumacher, T. (2017). Data mining of bridge concrete deck parameters in the national bridge inventory by two-step cluster analysis. *ASCE-ASME Journal of Risk and Uncertainty in Engineering Systems, Part A: Civil Engineering*, 3(2).
<https://doi.org/10.1061/AJRUA6.0000889>
- Ralic, A.Z., Cvitkovic, D. & Sekusak-Galesev, S. (2018). Predictors of bullying and victimisation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *C.E.P.S Journal*, 4, 63-88. <https://doi.org/10.26529/cepsj.557>
- Slee, P. & Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Fransa: Springer.
- Şchiopu, D. (2010). Applying two-step cluster analysis for identifying bank customers' profile. *Buletinul Universitatii Petrol – Gaze din Ploieşti*, 62(3), 66–75.
- Şimşek, H. & Çöplü, F. (2018). Lise öğrencilerinin riskli davranışlar gösterme düzeyleri ile okula bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 18-30.
<https://doi.org/10.31592/aeusbed.358223>
- Tarshis, T. P. (2010). *Living with Peer Pressure and Bullying*. New York: Checkmark Books.
- Tobin, C. & Duncan, J. (2007). Peer victimization among adolescent females: A literature review of the significant causes and consequences associated with relational aggression. *The Alabama Counseling Association Journal*, 1, 20-23.
- Waters, S. & Mashburn, N. (2017). An investigation of middle school teachers' perceptions on bullying. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8, 1-34.

Extended Abstract

Introduction

Peer bullying is defined as the intentional and ongoing negative behavior of a student by one or more people. All violent behavior among students is not peer bullying. In order to use the term “bullying”, the physical and mental powers of individuals should not be equal, that is, there should be a disproportionate power. In this context, the student who is subjected to peer bullying has hard time defending himself against the person or people who bother him and feels helpless against them (Olweus, 1994). In another definition, peer bullying has been described as behaviors that have malicious intentions, have harmful consequences, occur repeatedly and are generally supported by other friends of the person or people who bully (Anibal & Rivera, 2014).

Peer bullying can occur physically, verbally and emotionally in a variety of ways openly or secretly from mocking, giving nicknames, humiliating, excluding from the group to spitting, physical assault, threatening behavior, hiding a person's belongings, rumoring and spreading embarrassing pictures of the person (Slee & Skrzypiec, 2016). The victims who are subjected to these violent behaviors are anxious, anxious, low-confidence, quiet, passive children. They are afraid to report bullying behavior and think that their parents or elders, such as teachers, cannot protect themselves from bullying. At the same time, children who are bullied are angry, frightened, angry, sad, bored, shaken, insecure, depressed, hurt, do not want to go to school and are annoyed and ashamed (Gürhan, 2017). Numerous data are being collected to allow in-depth scrutiny of many topics through international research such as PISA, PIAAC, TIMSS and PIRLS. Thanks to the data collected from students, parents, teachers and adult individuals working in many different fields, it is possible to analyze the relationships between different variables and reach generalizable results thanks to the size of the samples.

Method

This research, in which it was aimed to examine the students participating in PISA 2018 applications from Turkey via the clustered frequency of exposure to bullying and whether these clusters differ in terms of variables such as students' gender, skipping school or some classes or arriving late to school. In this regard, from the OECD sources, the answers were obtained from ST038Q and ST062Q-coded questionnaires answered by 6890 students participating in research from Turkey in PISA 2018 and all of whom were born in 2002 and the analysis was carried out on these readily available data sets.

Findings, Discussion and Results

In the study, through the two-step clustering algorithm, according to the frequency of exposure to peer bullying, students were divided into three sub-clusters, the largest cluster was Cluster 1 and the students in this cluster were approximately 50% of the whole group, and cluster 2 was about 33% of the whole group and Cluster 3 comprised approximately 17% of the whole group. Students in Cluster 1 had not been subjected to peer bullying in the recent past, while some of the students in Cluster 2 faced with situations such as “Other students left me alone knowingly”, “Other students mocked me” and “the other students spread the ugly

rumors about me”. In this context, it was observed that students who were faced with some forms of bullying from time to time in Cluster 2 but who were not victims of repetitive bullying were gathered. In Cluster 3, it was determined that students who were exposed to various forms of bullying frequently came together.

When the students in the determined clusters were analyzed in terms of gender variable, there was a high number of female students in Cluster 1 where there were students who have never been exposed to peer bullying (within 12 months); In other clusters where there were students exposed to peer bullying and it was observed that male students were more in number. In this sense, it can be highlighted that the ratio of male students in Cluster 3 to the whole group, is 75%. Cluster 3 was where students were the most frequently exposed to various forms of peer bullying. In addition, the relationship between gender variable and cluster variable was found to be statistically significant. The Cramer's V value also indicated that there was a moderate association between the variables. Based on the findings obtained, it was concluded that male students were exposed to peer bullying more and more frequently.

When the frequency of behaviors of students in terms of skipping school or some classes in different clusters through the frequency of exposure to peer bullying was examined, it was seen that the ratio of students who often showed behavior of skipping school increased from Cluster 1 to Cluster 3, where students were frequently exposed to peer bullying. It was investigated whether similar findings appeared in behavior of skipping some classes, based on the findings obtained from in-cluster percentages, it was revealed that the frequency of this behavior increased from Cluster 1 to Cluster 3. Finally, a comparison was done between the clusters on the frequency of late school attitudes and similar findings were obtained. In addition, the relationships between all these behaviors and the cluster variable were found to be statistically significant. Based on the findings obtained, it can be interpreted that students become more frequent in parallel with being exposed to bullying and not attending school or classes without any excuse. The results obtained in the study were in line with the results of similar studies (Furlong et al., 1995; Gonçalves et al., 2016; Öztürk, Tezel and Öztürk, 2019). The results of this research reveal that in cases of students who do not attend school or some classes without an excuse or are too late to school, there should be a suspicion of being exposed to peer bullying. It is thought that if the students are provided with solutions regarding the problems they have with their peers, their negative behaviors such as skipping their school /classes or being late to school can also be prevented.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study. All authors read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Uşak University (Ethics Committee's Decision Date: 11.05.2020, Ethics Committee Approval Issue Numbers: E-2020-62

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları: Ölçek Uyarlama Çalışması¹ The Beliefs of the Primary Teachers About Mathematics: A Scale Adaptation Study

Hasan Güllü¹  Ahmet Oğuz Akçay² 

¹ Doktora Öğrencisi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara Üniversitesi, Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, hasangullu707@gmail.com

² Doç. Dr., Sınıf Eğitimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye aoguzakcay@gmail.com

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

21.06.2021

Kabul Tarihi (Accepted Date)

27.10.2021

*Sorumlu Yazar

Akkent Mah. 12 nolu Cadde
Zirve Sitesi C Blok Daire:37

Şahinbey / Gaziantep

hasangullu707@gmail.com

Öz: Bu araştırma, 2017 yılında Purnomo tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Teachers’ Mathematics-Related Beliefs” olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanarak sınıf öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançlarını tespit etmeye yarayan bir ölçme aracı elde etmeyi amaçlamaktadır. Orijinal ölçek, matematiğin doğası, matematik öğretimi ve matematikte öğrenmeyi değerlendirme olmak üzere toplam 3 boyuttan meydana gelmektedir. Yazar, ölçeği geliştirirken her boyut için ayrı ayrı AFA, DFA ve güvenilirlik testi uygulamıştır. Ölçek geliştirme sürecinde araştırmanın tüm katılımcılarını sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. İlgili ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılırken geri orijinaline çeviri tekniği kullanılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmasının örneklemini 216 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek için her boyuta AFA uygulanmıştır. Faktör yapısının verilerle ne düzeyde uyum sağladığını tespit etmek için her boyuta DFA uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için tüm ölçeğe ve her alt boyuta güvenilirlik testi uygulanmıştır. Sonuç olarak Türk kültürüne uyarlanan Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, matematiksel inanç, ölçek uyarlama

Abstract: This research aims to obtain a measuring tool developed by Purnomo in 2017 that adapts the scale originally called “Teachers’ Mathematics-Related Beliefs” to Turkish culture to determine the beliefs of primary school teachers in mathematics. The original scale consists of a total of three dimensions: the nature of mathematics, mathematics teaching and evaluation of learning in mathematics. The author applied AFA, DFA and reliability testing for each dimension separately while developing the scale. Primary school teachers created all participants of the research during the scale development process. The reverse translation technique was used while translating the relevant scale into Turkish culture. 216 primary school teachers are the sample of the scale adaptation study. AFA was applied to each dimension to examine the structural validity and factor structure of the scale. DFA was applied to determine how the level of compliance of the factor structure adapt to the datas. To determine the reliability of the scale, the entire scale and each subdivision were applied reliability test. As a result, it was concluded that the scale of the Beliefs of Primary School Teachers in Mathematics, which was adapted to Turkish culture, is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: Primary school teacher, mathematical’s belief, scale adaptation

Güllü, H. ve Akçay A. O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematiğe ilişkin inançları: Ölçek uyarlama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 363-375. <https://doi.org/10.17556/erziefd.855288>

Giriş

Son yıllarda inanç üzerine yapılan araştırmalar artmış olsa da inançla ilgili herkes tarafından kabul gören bir tanım yoktur (McLeod ve McLeod, 2002, s. 315). Bunun sebebi inanç hakkında çalışma yapan araştırmacıların inancın farklı boyutlarına yoğunlaşması olarak görülebilir. Bazı araştırmacılar inancın bilişsel boyutuna (Schoenfeld, 1998; Thompson, 1992), bazıları duyuşsal boyutuna (Furinghetti ve Pehkonen, 2002; Richardson, 2003), bazıları da hem bilişsel hem de duyuşsal boyutuna (Ernest, 1989; McLeod, 1992; Pajares, 1992) odaklanmaktadır. İnancın bilişsel boyutunu ön plana çıkaran araştırmacılara göre inanç; insanın farklı durumlar karşısında tecrübe ettiği algılarının bilişsel yansımalarıdır (Schoenfeld, 2013, s. 10). İnancı duyuşsal açıdan ele alan araştırmacılardan Richardson (2003, s. 3) inancı, herhangi bir durum ya da kavram karşısında zihnimizde canlandırdığımız ve doğru olduğuna inandığımız sayılılar olarak ifade etmektedir. İnancı hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan ele alan araştırmacılardan Pajares’e (1992) göre inanç, duygusal formlarla şekillenen deneyimler neticesinde her bireyde oluşan tartışılmaz gerçeklerdir. McLeod’e (1992, s. 579) göre ise inanç, yapısı gereği öncelikle bilişsel alana ait olarak görünse de oluşum sürecinde duyuşsal alandan

beslenmektedir. Törner (2002, s. 213) araştırmacılar arasında inanç üzerine ortak bir tanıma ulaşılamamasından dolayı birçok araştırmacının bu kavrama ilişkin kendi terimini kullandığını ifade etmektedir. Pease’e (2008) göre araştırmacıların inanç kavramını farklı biçimlerde dillendirmesi inancın karmaşık yapısından kaynaklanmaktadır.

Matematiksel inanç kavramı ise 1960’lı yıllardan başlayarak günümüze kadar birçok araştırmacı (Ernest, 1989; Nespör, 1987; Pajares, 1992; Schoenfeld, 1998; Thompson, 1992) tarafından önemli bir çalışma alanı olmuştur. Araştırmacılar kendi teorik çerçeveleri doğrultusunda matematiksel inanç hakkında tanımlar ortaya koymuşlardır. Ernest (1989) matematiksel inancı “bireyin matematiğe yönelik kavrayışları, değerleri, ideolojisi ve eğilimleri” olarak ifade ederken Raymond (1997) ise matematiksel inancı kişinin önceki matematik tecrübeleri neticesinde ortaya çıkan bireysel değer yargıları olarak tanımlamaktadır. Schoenfeld’a (1998) göre ise matematiksel inanç kişilerin matematiksel davranışlarına yön veren hislerini ve anlayışlarını açıklamaktadır. Matematiksel inanç üzerinde yapılan tanımların birbirinden farklı olması, araştırmacıların

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yürüttüğü tez çalışmasından üretilmiştir.

geçmişten günümüze ortaya çıkan gelişmeler doğrultusunda farklı bakış açılarına sahip olmasıyla açıklanabilir.

Matematik geçmişten günümüze insanlığın gelişimine en çok katkı yapan bilimlerin başında gelirken aynı zamanda gündelik yaşantıda da sıkça kullanılmaktadır. Matematik, insan hayatının birçok noktasında aktif olarak kullanılsa da toplumun büyük bir bölümü tarafından öğrenilmesi zor bir ders olarak görülmektedir. Matematik eğitimi öğrencilerin çoğunlukla ön yargıyla yaklaştıkları ve öğrenilmesi zor olan, bunun yanında öğretim içinde sürekli olarak yer alan temel derslerden biridir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Matematik öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve hatta öğretmenlerin olumsuz hükümle yaklaştıkları ve çoğu kimse tarafından öğretimi ve öğrenilmesi güç olan bir alan olarak düşünülmektedir (Delice vd., 2009). Matematiğe karşı var olan bu negatif durumun etkileri hem ulusal hem de uluslararası yapılan çeşitli sınav ve değerlendirmelerde alınan başarısız derecelerde görülmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), uluslararası alanda en kapsamlı eğitim araştırmalarından biridir. PISA ilki 2000 yılında olmak üzere üç yılda bir yapılan ve "Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)" tarafından organize edilen birçok eğitim otoritesi tarafından kabul gören bir değerlendirme programıdır (MEB, 2015). PISA değerlendirme programı, zorunlu eğitimi tamamlayan 15 yaş grubundaki öğrencilerin modern yaşama uyumunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda eğitim sürecinde kazandırılmaya çalışılan temel derslerin değerlendirilmesi yapılmaktadır (OECD, 2016). Bu temel derslerden biri de matematiktir. Üç yılda bir yapılan PISA çalışmasının sonucunu 2018 uygulamasıdır. PISA 2018 verilerine göre Türkiye, matematik alanında geçen yıllara nazaran puan ortalamasını artırmış olsa da araştırmaya katılan 37 OECD üyesi ülke içinden 33. sırada yer almıştır (MEB, 2019).

Ulusal düzeyde yapılan, Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (liseye geçiş sınavı) verilerine göre 20 soruluk matematik testi başarı ortalaması 4.89'dur (MEB, 2020). Bu ortalama, merkezi sınavda yer alan dersler içindeki en düşük puan ortalamasıdır. Hem ulusal hem de uluslararası yapılan sınav ve değerlendirmelerde matematik alanındaki başarısızlık açıkça görülmektedir. Kurbanoğlu ve Takunyacı (2012), öğrencilerin matematiği zor bir ders olarak algılamasından dolayı matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ve bunun sonucunda da matematik başarılarının düştüğünü vurgulamaktadır. Bu olumsuz algının oluşmasında öğretmen, aile ve arkadaş çevresi etkili olmaktadır (Yalçınkaya, 2016). Dursun ve Dede (2004) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin matematik başarıları üzerinde öğretmenlerin %86 oranında çok etkili ve %14 oranında etkili olduğunu saptamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin matematiğe ve matematik eğitime yönelik inançlarının pozitif olması, öğrencilerin matematiği sevmesi ve başarısı bakımından önemlidir (Karakuş, 2015). Dolayısıyla öğrencilerin matematik başarılarını artırmak için öğretmenlerin matematiğe ilişkin inançlarını belirlemek gerekmektedir.

Literatürde matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenlerinin matematiğe dair inançlarını tespit etmek için Kloosterman ve Stage (1992), Perry, Tracey ve Howard (1999), Aksu, Engin ve Hatipoğlu (2002), Barkatsas ve Malone (2005), Steiner (2007), Charalambous, Panaoura ve Philippou (2009), Güven vd., (2013) ve Kayan vd., (2013)

tarafından geliştirilen inanç ölçekleri yer almaktadır. Fakat matematiğin temellerinin atıldığı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri özelinde geliştirilmiş veya uyarlanmış bir ölçek bulunmamaktadır. Bu uyarlama çalışması neticesinde sınıf öğretmenin, matematiğe ilişkin inançlarının farkına vararak matematik öğretimi daha üst seviyeye taşıması düşünülmektedir. Aynı zamanda ilgili alanda çalışma yapacak araştırmacılara da dayanak oluşturması beklenmektedir. Böylelikle literatürdeki bu boşluğun giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu hedefle Purnomo (2017) tarafından geliştirilen ve ölçek geliştirme süresince tüm katılımcıları sınıf öğretmenlerinden oluşan ilgili ölçeğin Türk kültürüne uyarlanarak sınıf öğretmenlerinin matematiğe yönelik inançlarının tespit edilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin matematiğin doğası, matematik öğretimi ve matematikte öğrenmeyi değerlendirme hakkındaki inançlarını ölçmek için 2017 yılında Purnomo tarafından geliştirilen ve orijinal ismi "Teachers' Mathematics-Related Beliefs" olan ölçme aracını Türk kültürüne uyarlamayı amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama yöntemi, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, konuyu veya nesneyi kendi koşulları içinde yahut olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2000).

Çeviri Çalışması

Ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılırken geri orijinaline çeviri tekniği uygulanmıştır. Bu çeviri yönteminde orijinal ölçek alanında uzman kişiler tarafından hedef dile çevrilir ve daha sonra yine alanında uzman başka kişiler tarafından kaynak dile çevrilir. Bu işlemlerin ardından ölçeğin hedef dil ve kaynak dil formları karşılaştırılır (Sperber, 2004; Looman ve Farrag, 2009). Bu araştırmada, orijinal ölçekteki maddeler öncelikle matematik alanında uzman, İngilizce ve Türkçeye hâkim iki kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çevirisi yapılan ölçek yine matematik alanında uzman ve her iki dili de iyi bilen iki kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilip ölçeğin orijinaline ile karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan Türkçe formun öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini test etmek için ilgili ölçek 30 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu işlem neticesinde ölçekteki tüm maddelerin katılımcılar tarafından anlaşılabilir olduğu saptanmıştır.

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Araştırma grubu, 119 kadın (%55,1) ve 97 erkek (%44,9) olmak üzere toplam 216 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Faktör analizleri için kabul edilebilir örneklem eşiği 200'dür (Barrett, 2007; Pituch & Stevens, 2016). Bu bağlamda araştırmadaki katılımcı sayısı yeterli görünmektedir.

Veri Toplama Aracı

"Teachers' Mathematics-Related Beliefs" ölçeği 2017 yılında Purnomo tarafından öğretmenlerin, matematiğin doğası, matematik öğretimi ve matematikte öğrenmeyi

değerlendirmedeki inançlarını tespit etmek için geliştirilmiştir. Purnomo (2017) ilgili ölçeğin geliştirme sürecindeki tüm verilerini sınıf öğretmenlerinden toplamıştır. Ölçek; matematiğin doğası, matematik öğretimi ve matematikte öğrenmeyi değerlendirme olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Matematiğin doğası boyutunda 10, matematik öğretimi boyutunda 20 ve matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutunda 14 olmak üzere toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Yazar ilgili ölçeği geliştirirken ölçeğin her boyutu için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) işlemlerini gerçekleştirmiştir. Yapılan AFA sonucu her boyut kendi içinde 2 faktör altında toplanmıştır. Matematiğin doğası boyutu için ilgili (relevant) ve dinamik (dynamic); matematik öğretimi boyutu için ilişkisel (relational) ve araçsal (instrumental); matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu için de bütünsel (integrated) ve izole (isolated) faktörleri ortaya çıkarılmıştır. Çevirisi yapılan ölçeğin uyarlama işlemleri için ilgili ölçek 6'lı likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılmıyorum, 4=Kısmen Katılıyorum, 5=Katılıyorum, 6=Kesinlikle Katılıyorum) yapılandırılarak çalışma verileri toplanmıştır.

İşlem

Uyarlama çalışması için öncelikle ölçeğin yazarından gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi geri orijinaline çeviri tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Çeviri işlemi neticesinde oluşturulan form ile araştırmaya ilişkin veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ara tatilinde çevrim içi olarak elde edilmiştir. 216 sınıf öğretmenine çalışmanın amacı ve kişisel bilgilerin gizliliği hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Öncelikle elde edilen veri setinin faktör analizlerine uygunluğu irdelenmiştir. Bu kapsamda normallik, kayıp değer, uç değer, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testleri uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik durumlarını ortaya çıkarmak için AFA ve DFA testleri gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler aynı örneklem üzerinden yapılmıştır. Worthington ve Whitaker (2006), aynı örneklem ile faktör analizi yapmanın sorun oluşturmayacağını belirtmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek için SPSS programı ile AFA yapılmıştır. Orijinal ölçekte olduğu gibi her alt boyut için ayrı ayrı AFA testleri uygulanmıştır. Ölçekteki alt boyutların faktör yapısını ortaya çıkarmak için faktörleşme yöntemi olarak *temel bileşenler analizi*, döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden *direct oblimin* tercih edilmiştir. Büyüköztürk (2012) araştırma verileri ile en uyumlu sonuçları almak için eğik döndürme yöntemlerini önermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ise en az 0,40 olarak belirlenmiştir. AFA ile belirlenen faktör yapısının verilerle ne düzeyde uyum sağladığını tespit etmek için AMOS programı aracılığıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler yapılırken orijinal ölçekte olduğu gibi her boyut için ayrı ayrı DFA testleri uygulanmıştır. DFA testlerinde; ki-karenin (χ^2) serbestlik derecesine (df) oranı (χ^2/df), karşılaştırmalı uyum indekslerinden normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), mutlak uyum indekslerinden iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü

(RMSEA) indekslerinden yararlanılmıştır. Bu indeksler Tablo 1'de yer alan uyum aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmada baz alınan standart uyum iyiliği ölçütleri

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,85 \leq GFI \leq 1,00$
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,80 \leq AGFI \leq 1,00$

Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için tüm boyutların ve her boyutta ortaya çıkan alt faktörlerin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Field'e (2005) göre cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.7'nin üzerinde olması ölçeğin güvenilir seviyede olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Öncelikle elde edilen verilerin faktör analizlerine uygunluğu incelenmiştir. Bu doğrultuda veri setindeki her maddenin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2007) faktör analizleri için normallik varsayımlarının basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak yapılacağını bildirmektedir. Veri setine uygulanan basıklık ve çarpıklık analizine ilişkin göstergeler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'ye göre veri setindeki boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre veri setinin normallik varsayımlarını sağlaması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması beklenmektedir. Dolayısıyla mevcut verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca veri setinde kayıp ve uç değer olmadığı tespit edilmiştir. Bu işlemlerin ardından ölçeğin her alt boyutu üzerinden örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygunluğunu saptamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre Matematiğin Doğası boyutu KMO değeri .914; Matematik Öğretimi boyutu KMO değeri .932; Matematikte Öğrenmeyi Değerlendirme boyutu KMO değeri ise .908 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Tablo 3'te görüldüğü gibi her boyut için hesaplanan Bartlett Küresellik testi sonuçları anlamlı düzeydedir ($p < .05$). Büyüköztürk'e (2006) göre verilerin faktör analizine uygun olması için KMO değerinin .60'tan yüksek ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı düzeyde olması gerekmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar faktör analizi için elverişli görünmektedir.

Ölçek uyarlama işleminde, ölçeğin orijinalinin geliştirilme sürecinde olduğu gibi faktör analizleri ve güvenilirlik testleri her boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Matematiğin Doğası Boyutu

Matematiğin doğası boyutu açıklayıcı faktör analizi

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği'nin *matematiğin doğası* boyutuna temel bileşenler analizi ile direct oblimin yöntemi kullanılarak AFA işlemi uygulanmıştır. Bu işleme ilişkin göstergeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 2. Veri setindeki boyutlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Boyut	N	Basıklık		Çarpıklık	
		İstatistik	Sh	İstatistik	Sh
Matematiğin Doğası	216	-1,018	330	-,270	166
Matematik Öğretimi	216	-,074	330	,463	166
Matematikte Öğrenmeyi Değerlendirme	216	-,862	330	,578	166

Tablo 3. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri ve Bartlett Küresellik testi sonuçları

Boyut	KMO Değeri		
Matematiğin Doğası Boyutu	Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	2420,413
		Serbestlik derecesi	45
		p	0,000*
Matematik Öğretimi Boyutu	Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	3849,674
		Serbestlik derecesi	190
		p	0,000*
Matematikte Öğrenmeyi Değerlendirme Boyutu	Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	2377,059
		Serbestlik derecesi	91
		p	0,000*

p* < .05

Tablo 4 incelendiğinde *matematiğin doğası* boyutuna ait tüm maddeler orijinalindeki gibi karşılanmıştır. *Matematiğin doğası* boyutunu oluşturan maddelere ilişkin faktör yüklerinin; “İlgili” alt boyutu için .680 ile .930 arasında, “Dinamik” alt boyutu için ise .955 ile .972 arasında değiştiği saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2001) göre madde yük değerlerinin .40 ve üzerinde olması “çok iyi”, .70 ve üzerinde olması ise “mükemmel” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuç mükemmel olarak nitelendirilebilir. Ayrıca uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalinde olduğu gibi öz değeri 1’den büyük olan 2 faktör altında yapılandığı görülmektedir. Büyüköztürk (2006) faktörlerin tespit edilmesinde öz değeri 1 ve 1’den büyük olan değerlerin seçilmesini önermektedir. Bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans değeri %81.563’tür. Açıklanan toplam varyans değeri yükseldikçe ölçeğin faktör yapısı da güçlenmektedir (Gorsuch, 1974; akt. Çetinkaya vd., 2013). Bu kapsamda uyarlaması yapılan ölçeğin *matematiğin doğası* boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans iyi seviyededir.

Matematiğin doğası boyutunda ortaya çıkan “İlgili” ve “Dinamik” alt boyutları, matematiğin doğası hakkında sahip olunan çağdaş inançları temsil etmektedir. Bu bağlamda her iki boyuttan alınacak toplam puanlar matematiğin yapılandırıcı yönünü temsil ederken, geriye kalan puanlar ise matematiğe dair geleneksel inançları ifade etmektedir. “İlgili” alt boyuttan en fazla 36 puan, “Dinamik” alt boyuttan ise en fazla 24 puan alınabilmektedir.

Matematiğin doğası boyutu doğrulayıcı faktör analizi

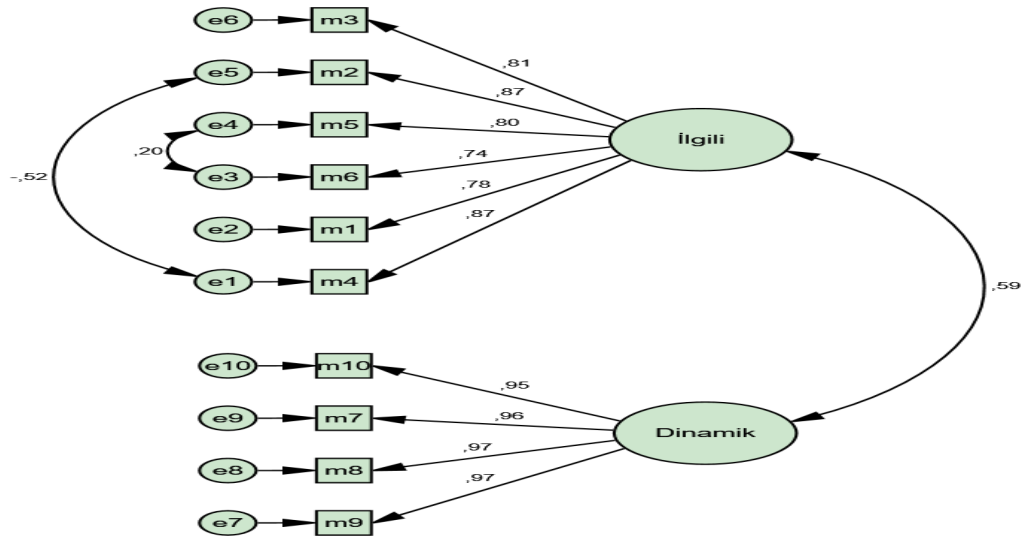
Matematiğin doğası boyutu AFA işlemi sonucu elde edilen yapının mevcut veriler için uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla veri setine AMOS programı aracılığıyla DFA uygulanmıştır. DFA işlemine ilişkin göstergeler Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’e göre *matematiğin doğası* boyutu uyum indeksleri [$\chi^2=92.165$; $df=32$, $p=.000$; $\chi^2/df=2.880$; CFI=.975; GFI=.928; NFI=.963; AGFI=.876; RMSEA=.094] olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda hesaplanan değerlere ilişkin uyum durumu Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Matematiğin doğası boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Madde	İlgili	Dinamik
M3	,930	
M2	,912	
M5	,884	
M6	,764	
M1	,752	
M4	,680	
M10		,972
M7		,971
M8		,970
M9		,955
Öz Değer	6,292	1,865
AV	62,915	18,648
TAV	81,563	

Not. AV = Açıklanan varyans; TAV = Toplam açıklanan varyans



CMIN=92,165; DF=32; CMIN/DF=2,880; p=,000; RMSEA=,094; CFI=,975; GFI=,928

Şekil 1. Matematiğin doğası boyutuna ilişkin DFA sonuçları

Tablo 5. Matematiğin doğası boyutu için DFA sonucu uyum durumu

Ölçü	Uyum Değeri	Uyum Aralığı	Uyum Durumu	Kaynak
χ^2/df	2,880	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	Mükemmel	Kline (2019)
RMSEA	,094	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	Kabul Edilebilir	Yılmaz ve Çelik (2009)
NFI	,963	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	Mükemmel	Sümer (2000)
CFI	,975	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	Mükemmel	Sümer (2000)
GFI	,925	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	Kabul Edilebilir	Sümer (2000)
AGFI	,876	$0,80 \leq AGFI \leq 1,00$	Kabul Edilebilir	Anderson ve Gerbing (1984); Cole (1987); Marsh, Balla ve McDonald (1988)

Matematiğin doğası boyutu güvenilirlik çalışmaları

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği'nin *matematiğin doğası* boyutunun güvenilirliğini belirlemek için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. *Matematiğin doğası* boyutunda yer alan 2 faktöre ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı; "İlgili" boyutu için .919 ve "Dinamik" boyutu için ise .981 olarak bulunmuştur. Ayrıca *matematiğin doğası* boyutunun cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .920 olarak hesaplanmıştır. Mevcut bulgular, *matematiğin doğası* boyutunun güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Matematik Öğretimi Boyutu

Matematik öğretimi boyutu açılımlayıcı faktör analizi

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği'nin *matematik öğretimi* boyutuna temel bileşenler analizi ile direct oblimin yöntemi kullanılarak AFA işlemi uygulanmıştır. Bu işleme ilişkin göstergeler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'ya göre *matematik öğretimi* boyutunda bulunan tüm maddeler orijinalindeki gibi karşılanmıştır. *Matematik öğretimi* boyutunu oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri; "İlişkisel" boyut için .549 ile .847 arasında, "Araçsal" boyut için ise .894 ile .959 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) madde yük değerlerinin .40 ve üzerinde olmasını "çok iyi", .70 ve üzerinde olmasını ise "mükemmel" olarak belirtmektedir. Dolayısıyla tespit edilen

Tablo 6. Matematik öğretimi boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Madde	İlişkisel	Araçsal
M16	,847	
M14	,811	
M22	,810	
M21	,804	
M17	,794	
M12	,750	
M19	,731	
M15	,720	
M13	,718	
M20	,674	
M24	,653	
M23	,646	
M18	,640	
M11	,549	
M30		,959
M25		,956
M27		,955
M26		,949
M28		,908
M29		,894
Öz Değer	9,729	3,342
AV	48,643	65,352
TV	65,352	

Not. AV = Açıklanan varyans; TAV = Toplam açıklanan varyans

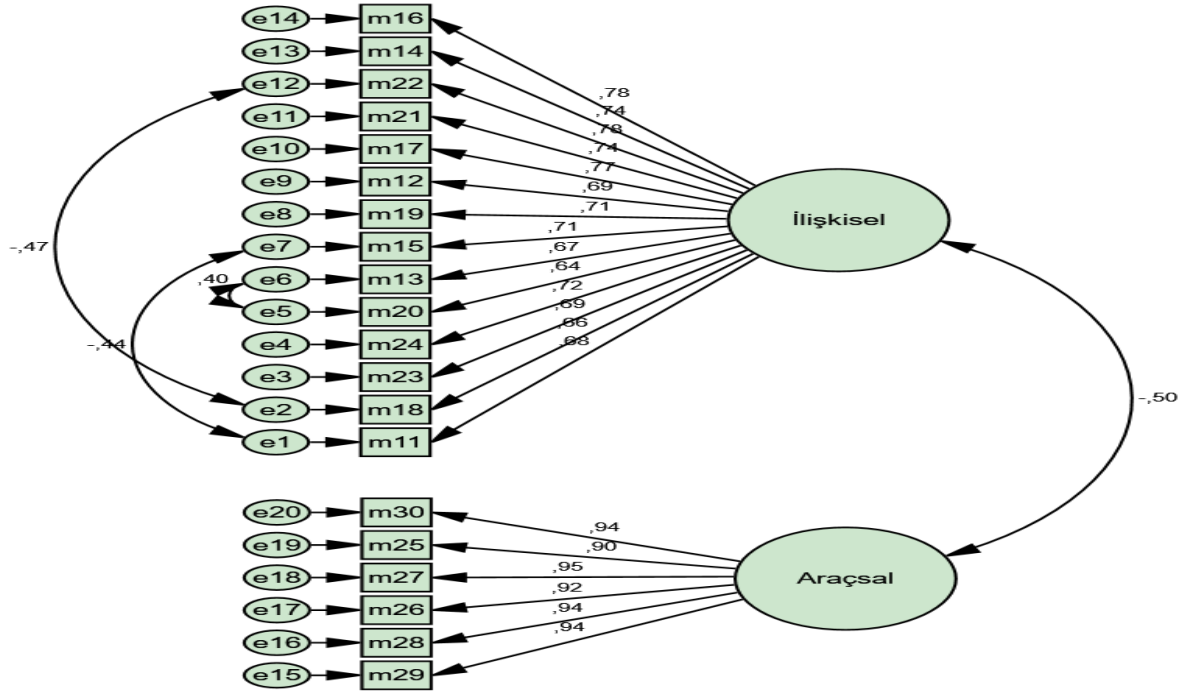
değerler mükemmel olarak değerlendirilebilir. Uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalinde olduğu gibi *matematik öğretimi* boyutu için öz değeri 1'den büyük olan 2 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Büyüköztürk (2006) faktörlerin tespit edilmesinde öz değeri 1 ve 1'den büyük olan değerlerin seçilmesini önermektedir. Bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans değeri %65.352'dir. Açıklanan toplam varyans değeri yükseldikçe ölçeğin faktör yapısı da güçlenmektedir (Gorsuch, 1974; akt. Çetinkaya vd. 2013). Dolayısıyla uyarlaması yapılan ölçeğin *matematik öğretimi* boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans iyi düzeydedir.

Matematik öğretimi boyutunda tespit edilen ilişkisel alt boyutu, matematik öğretimi esnasında sahip olunan çağdaş öğretim inançlarını temsil etmektedir. Bu alt boyut toplam 14 maddeden meydana gelirken, bu alt boyuttan en çok 84 puan alınabilmektedir. Bu bağlamda, ilişkisel boyuttan alınan puanların yüksekliği öğretmenlerin matematik öğretimi esnasında öğrenci merkezli öğretim inançlarına sahip olduğu şeklinde açıklanabilir. Matematik öğretimi boyutunda ortaya çıkan araçsal alt boyutu ise matematik öğretimi esnasındaki

geleneksel inançları ifade etmektedir. Araçsal alt boyutu toplam 6 maddeden oluşurken bu alt boyuttan toplam 36 puan alınabilmektedir. Araçsal alt boyuttan alınacak puanların yüksekliği öğretmenlerin matematik öğretimi esnasında öğretmen merkezli öğretim inançlarına sahip olduğu yönünde yorumlanabilir.

Matematik öğretimi boyutu doğrulayıcı faktör analizi

Matematik öğretimi boyutu AFA işlemi sonucu ortaya çıkan yapının veri seti için uygunluğunu belirlemek hedefiyle verilere AMOS programı aracılığıyla DFA işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına ilişkin göstergeler Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'ye göre *matematik öğretimi* boyutu uyum indeksleri [$\chi^2=387.564$; $df=166$, $p=.000$; $\chi^2/df=2.335$; CFI=.942; GFI=.857; NFI=.903; AGFI=.820; RMSEA=.079] olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda saptanan değerlere ait uyum durumu Tablo 7'de gösterilmiştir.



CMIN=387,564; DF=166; CMIN/DF=2,335; p=.000; RMSEA=.079; CFI=.942; GFI=.857

Şekil 2. Matematik öğretimi boyutuna ilişkin DFA sonuçları

Tablo 7. Matematik öğretimi boyutu için DFA sonucu uyum durumu

Ölçü	Uyum Değeri	Uyum Aralığı	Uyum Durumu	Kaynak
χ^2/df	2,335	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	Mükemmel	Kline (2019)
RMSEA	,079	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	Kabul Edilebilir	Yılmaz ve Çelik (2009)
NFI	,903	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	Kabul Edilebilir	Sümer (2000)
CFI	,942	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	Kabul Edilebilir	Sümer (2000)
GFI	,857	$0,85 \leq GFI \leq 1,00$	Kabul Edilebilir	Sümer (2000)
AGFI	,820	$0,80 \leq AGFI \leq 1,00$	Kabul Edilebilir	Anderson ve Gerbing (1984); Cole (1987); Marsh, Balla ve McDonald (1988)

Tablo 7'ye göre χ^2/df (2.335) değeri mükemmel seviyededir (Kline, 2019). Bununla birlikte RMSEA (.79), NFI (.903), CFI (.942), GFI (.857) ve AGFI (.820) değerlerinin

uyumu kabul edilebilir düzeydedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Yılmaz ve Çelik, 2009). Sonuç olarak, AFA işlemi

neticesinde ortaya çıkan modelin hesaplanan DFA işlemiyle kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

Matematik öğretimi boyutu güvenilirlik çalışmaları

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği'nin *matematik öğretimi* boyutunun güvenilirliğini belirlemek için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. *Matematik öğretimi* boyutunda yer alan 2 faktöre ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı İlişkisel boyut için .933 ve Araçsal boyut için ise .976 olarak bulunmuştur. Ayrıca *matematik öğretimi* boyutunun cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .722 olarak hesaplanmıştır. Mevcut bulgular, *matematik öğretimi* boyutunun güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Matematikte Öğrenmeyi Değerlendirme Boyutu

Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu açılımlı faktör analizi

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği'nin *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutuna temel bileşenler analizi ile direct oblimin yöntemi kullanılarak AFA işlemi uygulanmıştır. Bu işleme dair göstergeler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8'e göre *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutunda yer alan tüm maddeler orijinalindeki gibi karşılanmıştır. *Matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutunu oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri; "Bütünsel" boyut için .550 ile .805 arasında, "İzole" boyutu için ise .904 ile .955 arasında değiştiği saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) madde yük değerlerinin .40 ve üzerinde olmasını "çok iyi", .70 ve üzerinde olmasını ise "mükemmel" olarak belirtmektedir. Nitekim tespit edilen değerler mükemmel olarak nitelendirilebilir. Uyarlaması yapılan ölçeğin orijinalinde olduğu gibi *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutu için öz değeri 1'den büyük olan 2 faktör altında toplandığı saptanmıştır. Büyüköztürk (2006) faktörlerin tespit edilmesinde öz değeri 1 ve 1'den büyük olan değerlerin seçilmesini önermektedir. Bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans değeri %65.939'dur. Açıklanan toplam varyans değeri yükseldikçe ölçeğin faktör yapısı da güçlenmektedir (Gorsuch, 1974; akt. Çetinkaya vd., 2013). Dolayısıyla uyarlaması yapılan ölçeğin *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutuna ilişkin açıklanan toplam varyans iyi düzeydedir.

Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutunda yer alan bütünsel alt boyutu, öğretmenlerin matematik

değerlendirmelerindeki çağdaş ölçme inançlarını temsil etmektedir. Bütünsel alt boyutu toplam 8 maddeden oluşup bu alt boyuttan en çok 48 puan alınabilmektedir. Bütünsel alt boyuttan alınacak puanların çokluğu, öğretmenlerin matematikteki ölçme işlemini yaparken çağdaş değerlendirme inançlarına ne kadar çok sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutunda ortaya çıkan izole alt boyutu ise geleneksel değerlendirme inançlarını kapsamaktadır. İzole alt boyutu 6 maddeden meydana gelip bu alt boyuttan en çok 36 puan alınabilmektedir. Alınacak puanların yüksekliği ise öğretmenlerin matematikteki öğrenmeleri değerlendirirken geleneksel inançlara daha çok sahip olduğunu ifade etmektedir.

Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu doğrulayıcı faktör analizi

Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu AFA işlemi sonucu ortaya çıkan yapının veri seti için uygunluğunu belirlemek hedefiyle verilere AMOS programı aracılığıyla DFA işlemi gerçekleştirilmiştir. DFA işlemine ait göstergeler Şekil 3'te sunulmuştur.

Tablo 8. Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutuna ilişkin AFA sonuçları

Madde	Bütünsel	İzole
M34	,805	
M33	,777	
M35	,763	
M37	,719	
M36	,703	
M32	,687	
M38	,555	
M31	,550	
M43		,955
M40		,935
M39		,933
M44		,933
M41		,913
M42		,904
Öz Değerler	6,539	2,692
AV	46,707	19,232
TAV	65,939	

Not. AV = Açıklanan varyans; TAV = Toplam açıklanan varyans



CMIN=132,221; DF=74; CMIN/DF=1,787; p=,000; RMSEA=,060; CFI=,975; GFI=,924

Şekil 3. Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutuna ilişkin DFA sonuçları

Tablo 9. Matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu için DFA sonucu uyum durumu

Ölçü	Uyum Değeri	Uyum Aralığı	Uyum Durumu	Kaynak
χ^2/df	1,787	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	Mükemmel	Kline (2019)
RMSEA	,060	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	Kabul Edilebilir	Yılmaz ve Çelik (2009)
NFI	,946	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	Kabul Edilebilir	Sümer (2000)
CFI	,975	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	Mükemmel	Sümer (2000)
GFI	,924	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	Kabul Edilebilir	Sümer (2000)
AGFI	,892	$0,80 \leq AGFI \leq 1,00$	Kabul Edilebilir	Anderson ve Gerbing (1984); Cole (1987); Marsh, Balla ve McDonald (1988)

Şekil 3'e göre *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutu uyum indeksleri [$\chi^2=132.221$; $df=74$, $p=.000$; $\chi^2/df=1.787$; $CFI=.975$; $GFI=.924$; $NFI=.946$; $AGFI=.892$; $RMSEA=.060$] olarak bulunmuştur. Bu bağlamda hesaplanan değerlere ilişkin uyum durumu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9'a göre χ^2/df (1.787) ve CFI (.975) değerleri mükemmel seviyededir (Kline, 2019; Sümer, 2000). Ayrıca RMSEA (.060), NFI (.946), GFI (.924) ve AGFI (.892) değerlerinin uyumu kabul edilebilir düzeydedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000; Yılmaz ve Çelik, 2009). Sonuç olarak, AFA işlemi neticesinde ortaya çıkan modelin DFA sonuçlarıyla uyum gösterdiği söylenebilir.

Matematik öğrenmeyi değerlendirme boyutu güvenilirlik çalışmaları

Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği'nin *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutunun güvenilirliğini belirlemek için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. *Matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutunda yer alan 2 faktöre ait cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "Bütünsel" boyut için .852 ve "İzole" boyutu için ise .961 olarak bulunmuştur. Ayrıca *matematikte öğrenmeyi değerlendirme* boyutunun cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .745 olarak hesaplanmıştır. Mevcut bulgular,

matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırmada, 2017 yılında Purnomo tarafından geliştirilen "Teachers' Mathematics-Related Beliefs" ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Orijinal ölçekte yer alan 44 maddenin tümü, ölçeğin Türkçe formunda yer almıştır. Mevcut AFA sonuçları, Türkçe formdaki faktör yapısının orijinaliyle aynı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinalinde bulunan; matematiğin doğası boyutu için ilgili (relevant) ve dinamik (dynamic), matematik öğretimi boyutu için ilişkisel (relational) ve araçsal (instrumental), matematikte öğrenmeyi değerlendirme boyutu için de bütünsel (integrated) ve izole (isolated) faktör yapıları Türkçe formda da aynı biçimde yer almıştır. Elde edilen DFA sonuçları ise ortaya çıkan faktör yapısının mevcut verilerle iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğin uyarlanması sürecinde gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarına bakıldığında cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mevcut sonuçlar Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin sınıf öğretmenlerinin matematiksel inançlarını tespit etmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Uyarlaması gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Matematiğe İlişkin İnançları Ölçeği” (SÖMİİÖ) ekte sunulmuştur.

Öneriler

Uyarlaması gerçekleştirilen ölçek ile yapılacak yeni çalışmalarda araştırma örneklemini farklılaştırılabilir veya artırılabilir. Farklı okul türlerinde görev yapan matematik öğretmenleri ile araştırma yürütülebilir. Ayrıca sınıf veya matematik öğretmen adaylarının matematiksel inançlarını belirlemeye yönelik araştırmalarda ilgili ölçek kullanılabilir. Farklı örneklemlere uygulanacak ölçek, uyarlama işleminde olduğu gibi üç farklı ölçek (matematiğin doğasına ilişkin inançlar, matematik öğretimine ilişkin inançlar, matematikte öğrenmeyi değerlendirmeye ilişkin inançlar) veya tek bir ölçek olarak uygulanabilir. Fakat ilgili ölçeği farklı örneklemlere uygulayabilmek için geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının yeniden yapılması önerilir.

Yazar Katkı Oranı

Problemin belirlenmesi, alan yazın taraması, veri toplama aracının uyarlanması ve verilerin analizi aşamalarında birinci ve ikinci yazar birlikte çalışmıştır. Veri toplama sürecini birinci yazar gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır. Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tezinden üretilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ilişkin Eskişehir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 24.12.2020-2020-24) etik kurul onayı alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Aksu, M., Engin Demir, C. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2002). Students' Beliefs about Mathematics: A Descriptive Study, *Eğitim ve Bilim*, 27, (123), 72-77. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5177/1306>.
- Anderson, J.C. & Gerbing D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173. <https://doi.org/10.1007/BF02294170>
- Barkatsas, A. T., & Malone, J. (2005). A typology of mathematics teachers' beliefs about teaching and learning mathematics and instructional practices. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 69-90. <https://doi.org/10.1007/BF03217416>
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108451>

- Büyüköztürk, Ş. (2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (Yedinci Baskı). PEGEM A Yayıncılık.
- Charalambous, C.Y., Panaoura, A., & Philippou, G. (2009). Using the History of Mathematics to Induce Changes in Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes: Insights from Evaluating a Teacher Education Program, *Educational Studies in Mathematics*, 71, 161-180. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9170-0>
- Cole, D.A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Çetinkaya, E. K., Şimşek, C. L., ve Çalışkan, H. (2013). Bilim ve sözde-bilim ayrımı için bir ölçek uyarlama çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 31-43.
- Delice, A., Ertekin, E., Aydın, E., ve Dilmaç, B. (2009). Öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile bilgilimsel inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 361-375.
- Dursun, Ş., ve Dede, Y., (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Ernest, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. In P. Ernest (Ed.), *Mathematics teaching: The state of the art* (pp. 249-254). Falmer Press.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd. edition). Sage Publications, Inc.
- Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen, G. Törner (Eds.), *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 39-57). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Gorsuch, R. L. (1974). *Factor Analysis*. (First Edition). W. B. Saunders Company.
- Güven, B., Karataş, İ., Öztürk, Y., Arslan, S. ve Gürsoy, K. (2013). A study of scale development on determination of pre-service and in-service teachers' beliefs about pre-school mathematics education. *Elementary Education Online*, 12(4), 969-980.
- Karakuş, H. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişimine ilişkin inanışları ile çocukların matematik kavram kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kayan, R., Haser, Ç. ve Işıksal Bostan, M. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiğin doğası, öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inanışları. *Eğitim ve Bilim*, 28 (167), 179-195.
- Kline, R. B. (2019). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kloosterman, P. & Stage, F. K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109-115. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1992.tb12154.x>

- Kurbanoglu, N. İ., ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.
- Looman, W.S. & Farrag, S. (2009). Psychometric properties and cross-cultural equivalence of the Arabic Social Capital Scale: instrument development study. *International Journal of Nursing Studies*, 46 (2009) 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.07.010>
- Marsh, H.W., Balla, J.R., & McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (p. 575–596). <https://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Affect-McLeod.pdf>
- McLeod, D. B., & McLeod, S. H. (2002). Synthesis—beliefs and mathematics education: Implications for learning, teaching, and research. In G. C. Leder, E. Pehkonen, G. Törner (Eds.), *In Beliefs: A hidden variable in mathematics education* (pp. 115-123). Springer.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim matematik dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. (Yayın No. 2015). https://corumodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/03154501_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. (Yayın no. 2019-10). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. (Yayın no. 2020-12). http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. PISA, OECD Publishing.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102%2F00346543062003307>
- Pease, J. S. (2008). *Preservice teachers' pedagogical belief development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, Virginia.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Perry, B., Tracey, D., & Howard, P. (1999). Head mathematics teachers' beliefs about the learning and teaching of mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 11(1), 39-53. <https://doi.org/10.1007/BF03217349>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Sixth Edition). Taylor & Francis Ltd.
- Raymond, A. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-576. <https://doi.org/10.2307/749691>
- Richardson, V. (2003). Pre-service teachers' beliefs. In J. Raths, & A. C. McAninch. (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp.1-22).
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1-94. [https://doi.org/10.1016/S1080-9724\(99\)80076-7](https://doi.org/10.1016/S1080-9724(99)80076-7)
- Schoenfeld, A. H. (2013). Reflections on problem solving theory and practice. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1), 9-34. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1258>
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for crosscultural research. *Gastroenterology*, 126,124-128. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2003.10.016>
- Steiner, L. (2007). *The Effect of Personal and Epistemological Beliefs on Performance in A College Developmental Mathematics Class*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Kansas State University. <http://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/287>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, (ss. 127–146). Macmillan Publishing Company.
- Törner, G. (2002). Mathematical beliefs - a search for a common ground. In G. C. Leder, E. Pehkonen, & G. Törner (Eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 73-94). Dordrecht: Kluwer.
- Yalçınkaya, Y. (2016). Matematik dersi başarısızlık nedenleri ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Social Science*, 53, 467-480. <https://doi.org/10.9761/JASSS3620>
- Yılmaz, V. ve Çelik, E. H. (2009). Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Extended Summary

Introduction

Although mathematics is actively used in many points of human life, it is seen as a difficult lesson to learn by a large part of society. Mathematics education is one of the main courses that students often approach with prejudice and is difficult to learn as well as being constantly involved in teaching (Peker and Mirasyedioğlu, 2003). Math is considered by many to be an area where students, prospective teachers and even teachers approach with negative judgment and is difficult to teach and learn by many (Delice et al., 2009). The effects of this negative situation against mathematics are seen in the unsuccessful grades taken in various examinations and evaluations both nationally and internationally. The Programme for International Student Assessment (PISA) is one of the most comprehensive educational research internationally. PISA is an evaluation program that is held every three years, the first of it was in 2000, and is accepted by many educational authorities organized by the "Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)" (MEB, 2015). The PISA assessment program aims to measure the adaptation of students in the age group of 15 who have completed compulsory education to modern life. In this direction, the evaluation of the basic courses tried to be gained in the education process is carried out (OECD, 2016). One of these basic subjects is mathematics. The last of the PISA study is the 2018 implementation. According to PISA 2018 data, although Turkey has increased its average score in mathematics compared to previous years, it ranked 33rd among the 37 OECD member countries participating in the research (MEB, 2019).

According to the data of the Central Examination for Secondary Education Institutions (high school transition exam) conducted at the national level, the average success rate of the 20-question mathematics test is 4.89 (MEB, 2020). This average is the lowest average score among the courses in the central exam. In both national and international examinations and evaluations, the failure in the field of mathematics is clearly seen. Kurbanoglu and Takunyacı (2012) emphasized that students develop a negative attitude towards mathematics because they perceive mathematics as a difficult course, by resulting in decreased math achievements. Teachers, family and friends are influential in creating this negative perception (Yalçınkaya, 2016). In their study, Dursun and Dede (2004) found that teachers were very influential in math success by 86% and by 14%. Therefore, in order to increase the mathematics success of the students, it is necessary to determine the teachers' beliefs in mathematics. Although there are scales developed or adapted in the literature to determine the mathematical beliefs of teachers, there is no scale developed or adapted for primary school teachers. This research aims to obtain a measuring tool developed by Purnomo in 2017 that adapts the scale originally called "Teachers' Mathematics-Related Beliefs" to Turkish culture to determine the beliefs of primary school teachers in mathematics.

Method

In this study, scanning method was preferred among quantitative research methods. While translating the scale into

Turkish, back to the original translation technique was applied. In the research group of the study, there exist 216 primary school teachers working in different regions of Turkey in the 2020-2021 academic year. Purnomo (2017) collected all the data of the relevant scale in the development process from primary school teachers. Scale consists of 3 dimensions: nature of mathematics, mathematics teaching and evaluation of learning in mathematics. It consists of a total of 44 substances: 10 in the nature of mathematics, 20 in the dimension of mathematics teaching and 14 in the dimension of evaluating learning in mathematics. In developing process of the relevant scale, the author performed Explanatory Factor Analysis (AFA) and Validation Factor Analysis (DFA) operations for each dimension of the scale. As a result of the AFA, each dimension was collected under two factors in itself. The relevant and dynamic factors for the dimension of the nature of mathematics; relational and instrumental factors for the dimension of the mathematics teaching; integrated and isolated factors for the dimension of the evaluating learning in mathematics were revealed. For adaptation operations of the translated scale, the relevant scale was configured in type 6 (1=I Strongly Disagree, 2=I Disagree, 3=I Partially Disagree, 4=I Partially Agree, 5=I Agree, 6=I Strongly Agree) and the data was collected.

Findings, Discussion and Results

In this research, the adaptation of the "Teachers' Mathematics-Related Beliefs" scale developed by Purnomo in 2017 to Turkish culture was conducted. All 44 items on the original scale were in the Turkish form of the scale. The current AFA results show that the factor structure in the Turkish form is the same as the original. In the original of the scale; related and dynamic for the dimension of the nature of mathematics, relational and instrumental for the dimension of mathematics teaching, and integrated and isolated factor structures for the dimension of evaluating learning in mathematics were also included in the Turkish form in the same way. DFA results which are held show that the resulting factor structure is well accorded with the available data. In addition, when looked at the reliability studies carried out during the scale adaptation process, it was determined that the coefficients of Cronbach Alpha internal consistency were also high. Current results show that the scale adapted to Turkish culture is a valid and reliable measurement tool that can be used to determine the mathematical beliefs of primary school teachers. Research sampling can be differentiated or increased in new studies which will be created with the scale that is adapted. Research can be carried out with primary or math teachers working in different types of schools. In addition, primary or mathematics can be used in research to determine the mathematical beliefs of teacher candidates. The scale to be implemented to different samples can be applied as three different scales (beliefs on the nature of mathematics, beliefs in mathematics teaching, beliefs in evaluating learning in mathematics) or a single scale, as in the adaptation process. However, it is recommended the validity and reliability studies to be rebuilt in order to apply the relevant scale to different samples.

Author Contribution Rate

The first and second authors worked together in determining the problem, scanning the literature, adapting the data

collection tool, and analyzing the data. The first author carried out the data collection process. All authors have read and approved the final version of the study. This article was produced from the thesis of the first author under the supervision of the second author.

Ethical Declaration

The purposes and procedure of the current study were granted approval from the ethical committee of the Eskişehir University (Ethics Committee's Decision Date: 24.12.2020, Ethics Committee Approval Issue Numbers: 2020-24).

Conflict Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

EKLER

EK-1

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİĞE İLİŞKİN İNANÇLARI ÖLÇEĞİ
Matematiğin Doğasına İlişkin İnançlar
1. Matematikte öğrenilenler başka alanlar için de kullanılabilir.
2. Matematik günlük hayatta birçok kişi tarafından kullanılmaktadır.
3. Matematiksel problemler birden çok yolla doğru bir biçimde çözülebilir.
4. Matematiğe dair fikirler insanın düşünce sahasındadır.
5. Matematik sosyal ihtiyaçlardan doğar.
6. Matematik keşfedilmedi, insanlar tarafından icat edildi.
7. Matematik alanının öğeleri (ilkeler, doğrular ve kavramlar gibi) birbiri ile çelişebilir.
8. Matematiksel doğrular değişkendir.
9. Matematikteki bazı kural ve gerçekler sorgulanabilir ve şüpheyile karşılanabilir.
10. Matematiksel gerçekler zamandan ve insan ihtiyaçlarından etkilenir.
Matematik Öğretimine İlişkin İnançlar
1. Matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmek önemlidir.
2. Öğrencilerin matematik problemlerini çözerken deneme yanılma yapmaları önemlidir.
3. Öğrenciler matematiği okul dışı deneyimleriyle ilişkilendirebilirse daha iyi öğrenir.
4. Küçük gruplar hâlindeki öğrencilere araştırmaları için problem sunmak etkili bir yöntemdir.
5. Öğretmenler, öğrencilerinin matematik problemlerini çözerken farklı bir yolu varsa öğrencilerinden öğrenirler.
6. Belirli problemleri çözenin farklı yollarını tartışmak öğrenciler için faydalıdır.
7. Öğrencilerin hatalarını düzeltmeden önce onların matematiksel açıklamalarını sormak önemlidir.
8. Matematiksel problemleri öğrencilerin hayal edebileceği birçok şeyle ilişkilendirmek matematiksel bir anlam oluşturmanın etkili bir yoldur.
9. Öğrenciler, öğretmenin yardımı olmadan matematik problemlerini çözmek için yollar arayabilirler.
10. Matematik öğretimi çeşitli araçlar, uygulamalı modeller veya teknoloji içermelidir.
11. Doğru cevabı elde etmenin yanı sıra cevabın neden doğru olduğunu anlamak da önemlidir.

12. Öğrenciler matematiksel problemlerin çözümünü birbirleriyle tartışırken avantaj elde edebilirler.
13. Öğrenciler, ders esnasında yapılan matematiksel hatalardan matematiği öğrenirler.
14. Anlamlı bir öğrenme için matematiksel kurallar ve işlemlerin nasıl ortaya çıktığını açıklamak gereklidir.
15. Sonuçları veya doğru cevabı almak, matematik öğrenmede başarı ölçütüdür.
16. Çalışılan ve öğretilenler okullarda uygulanabilir matematik müfredatının genel hatlarının dışında olmamalıdır.
17. Matematikte iyi olmak için öğrenciler problemleri hızlı ve doğru bir şekilde çözebilmelidir.
18. Dersler matematik ders kitaplarına göre planlanır.
19. Kitaplarda veya matematik müfredatında yer alan tüm bölümleri (konuları) sırasına göre işlemek önemlidir.
20. Çalışılan ve öğretilenler öğrencilerin standart bir sınavı geçmesini sağlamalıdır.
Matematikte Öğrenmeyi Değerlendirmeye İlişkin İnançlar
1. Öğrenci ihtiyaçlarına dayanan matematik öğretimini değiştirmek için bir değerlendirmeden edinilen bilgiye ihtiyaç vardır.
2. Değerlendirme öğrencilere daha sonra ne yapmaları gerektiği hakkında bilgi sağlar.
3. Değerlendirme öğrenciler tarafından öğrenme süreci boyunca deneyimlenen kavramsal hataları tespit edebilir.
4. Değerlendirme, istenen sonucun ne ölçüde elde edildiğine dair bilgi sağlar.
5. Değerlendirme, öğrencilere kendi çalışmalarını izlemeleri ve üzerine düşünmeleri için fırsat sağlar.
6. Değerlendirme süreci öğrencilerin matematiksel kavrayışlarını araştırmaya, öğrenme süresince devam eder.
7. Değerlendirme önceden belirlenmiş hedeflere dayalı olarak öğrencilerin bilgilerinin ne kadar iyi olduğu sonucunu verir.
8. Değerlendirme her an öğrenci öğrenmesinin verilerini toplayabilir.
9. Değerlendirme sonuçları öğrencilerin matematik performansı hakkında son kararı verir.
10. Değerlendirme, öğrencilerin sınavlarda hatadan kaçınmalarına yardımcı olur.
11. Değerlendirme, öğrencileri sınava yönlendirir ve hazırlar.
12. Değerlendirme sonuçları öğrencilerin öğrenmede başarısız mı yoksa başarılı mı olduğu hakkında bilgi sağlar.
13. Değerlendirme, öğrenme ünitesini tamamladıktan sonra öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ölçer.
14. Değerlendirmeden elde edilen bilgi öğrencilerin matematik performansının sıralamasını oluşturmak için kullanılır.