

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research



KAFKAS
UNİVERSİTESİ
1992

DEDE KORKUT
EĞİTİM FAKÜLTESİ



e-EAD

Yıl | Year

2022

Cilt-Sayı | Volume-Issue

9(3)

Sahibi/Owner
Dr. Murat TAŞDAN

Baş Editör/Editor in Chief
Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

Editörler /Editors

Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Stamatis PAPADAKİS, University of Crete, Greece
Dr. Lucia MİKURČIKOVA, Prešov Üniversitesi, Slovakia
Dr. Şəhla ƏLİYEVA, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan
Dr. Lisa KAHLE- PÍASECKÍ, Louisville Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Dr. Madona MİKELADZE, Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Dr. Jana KOŽÁROVÁ, Prešov Üniversitesi, Slovakia
Dr. Alois GHERGUT, Alexandru Ioan Cuza Üniversitesi, Romanya
Dr. Karolina KASZLİNSKA, Włocławek Üniversitesi, Polonya
Dr. Monika KAMPER-KUBANSKA, Włocławek Üniversitesi, Polonya
Dr. Sarkhan JAFAROV, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Alan Editörleri/Field Editors

*Dr. Fadime ULUSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. Betül TEKEREK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
*Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Sevinç Gelmez BURAKGAZİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Eren Halil ÖZBERK, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gencer ELKILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Tuğba TÜRK KURTÇA, Trakya Üniversitesi, Türkiye
*Dr. Sirri AKBABA, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlker ÖZMUTLU, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nimet KESER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Dergi Sekreteri/Journal Secretary

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Sevda KILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Dil Danışmanları/Language Controllers

Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Ahmet Baran PERÇİN, Ardahan Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>
e-posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs
36100-Kars

Dergimiz, TR-Dizin, Index Copernicus, DOAJ, Sherpa Romeo, Erih Plus, Türk Eğitim İndeksi, Sobiad, Scilit, The Open Ukrainian Citation Index (OUCI), Ulrichsweb, Journal Tocs, WorldCat, BASE ve Dimensions veri tabanlarında yer almaktadır.

Dergimiz yılda üç defa yayınlanan hakemli bir dergidir.

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi
Cilt 9, Sayı 3, Aralık 2022
Hakem Listesi

Adı Soyadı	Kurumu
Adnan TAŐGIN	Atatürk Üniversitesi
Ali Osman ENGİN	Atatürk Üniversitesi
Arzu ÖNEL	Kafkas Üniversitesi
Arzu SAKA	Trabzon Üniversitesi
Aslı YURTTAŐ	Kafkas Üniversitesi
Bekir YILDIRIM	Muş Alparılan Üniversitesi
Ebru OĞUZ	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Erdal KÜÇÜKER	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Esmâ BAYIR	Gazi Üniversitesi
Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR	Kafkas Üniversitesi
Ezgi Pelin YILDIZ	Kafkas Üniversitesi
Fatma TEZEL ŞAHİN	Gazi Üniversitesi
Funda UYSAL	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Gülden KAYA UYANIK	Sakarya Üniversitesi
Güliz KAYMAKCI	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Halil UZUN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
İlkay AŞKIN TEKKOL	Kastamonu Üniversitesi
İlkay ULUTAŞ	Gazi Üniversitesi
Mehmet KUZEY	Bayburt Üniversitesi
Müdrıye BIÇAKÇI	Ankara Üniversitesi
Namık Kemal HASPOLAT	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Nesrin OZTURK	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Nezahat Hamiden KARACA	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Nilüfer OKUR AKÇAY	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Oylum ÇAVDAR	Muş Alparılan Üniversitesi
Rabia Sultan GÜNEŞ KOÇ	Milli Eğitim Bakanlığı
Rahime ÇOBANOĞLU	Sinop Üniversitesi
Saadet KURU ÇETİN	Muğla Üniversitesi
Serpil KALAYCI	Mustafa Kemal Üniversitesi
Őule ALICI	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Süleyman DEMİR	Sakarya Üniversitesi
Suphi Önder BÜTÜNER	Yozgat Bozok Üniversitesi
Tamer KUTLUCA	Dicle Üniversitesi
Tuğba SÖMEN	Kafkas Üniversitesi
Tuncer BÜLBÜL	Trakya Üniversitesi
Ümmühan AKPINAR	Gazi Üniversitesi
Ümran Betül CEBESOY	Uşak Üniversitesi
Vedat BAYRAKTAR	Gazi Üniversitesi
Yavuz DEĞİRMENÇİ	Bayburt Üniversitesi
Zafer KADIRHAN	Ankara Üniversitesi
Zeki ÖĞDEM	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi
Zerrin MERCAN	Bartın Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Yakup AZRAK	Araştırma Makalesi	
Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınma: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri <i>Sustainable Development in Social Studies Course: Opinions of Social Studies Teachers and Secondary School Students</i>		792
Murat Bayram YILAR - Orhan ÜNAL	Araştırma Makalesi	
Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla İncelenmesi <i>Examining the Cognitive Structures of Classroom and Social Studies Teachers for the Concept of "Teacher" by Using the Word Association Test</i>		836
Melda ŞİMŞEK KULOĞLU - Didem KOŞAR	Araştırma Makalesi	
Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları <i>The Views of Teachers on Authentic Leadership Behaviors of School Principals</i>		862
Betül DEMİR - Elif ÇELEBİ ÖNCÜ	Araştırma Makalesi	
Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Mizaç Özelliklerinin Akademik Benlik Saygısına Etkisi <i>The Effect of Temperament Characteristics of Preschool Children on Academic Self-Esteem</i>		886
Selda Ülkü KAVAK - Ataman KARAÇÖP	Araştırma Makalesi	
Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilimlerindeki Başarılarına Etkilerinin Öğrenci Görüşleriyle Birlikte İncelenmesi <i>Investigation of the Effects of Distance Education Applied in the Process of Covid-19 Pandemic on Students' Success in Science Together with Students' Views</i>		910
Asena YÜCEDAĞLAR - Binali TUNÇ	Araştırma Makalesi	
Farklı Lise Türlerinde Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Eğitim ve Gelecek Algılarının İncelenmesi <i>Investigation of Education and Future Perceptions of High School Students Studying in Different High School Types</i>		935
Hazal ARSLAN - Volkan ATASOY	Araştırma Makalesi	
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Temalı Etkinlik Planlarının İncelenmesi <i>Investigation of Preschool Teacher Candidates' Environmental Education Themed Activity Plans</i>		962
Zeynep TAŞYÜREK	Araştırma Makalesi	
Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Kavramı Üzerine Görüşleri <i>Views Of Prospective Teachers On The Concept Of Creativity</i>		982
Tuğba TURGUT - Selahattin KAYMAKCI	Araştırma Makalesi	
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri <i>Opinions of Social Studies Teachers on Information Literacy</i>		1000

Nilüfer YİĞİT - Kazım ALAT	Araştırma Makalesi	
Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Anne/Baba Görüşleri <i>Parental Views on Digital Gaming Habits of Children in Early Childhood Period</i>		1026
Enver TÜRKSOY - Ridvan KARABULUT	Araştırma Makalesi	
Aday Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algısı <i>Perceptions Of Candidate Classroom Teachers Towards Gifted Students</i>		1053
Ali BATTAL - Hamza POLAT - Halil KAYADUMAN	Araştırma Makalesi	
Üniversite Öğretim Elemanlarının Gözünden COVID-19 Pandemi Sürecinde Verilen Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme <i>Assessment In Online Education During The COVID-19 Pandemic: From The Perspective Of University Instructors</i>		1072
Halil İbrahim KAYA - Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU	Araştırma Makalesi	
Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması <i>The Development of Psychological Needs Scale: A Validity And Reliability Study</i>		1086
Zeynep AKGÜN - Vildan KATMER BAYRAKLI	Araştırma Makalesi	
Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin ve Okul Yönetiminin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi <i>Investigation of the Problems and Solution Proposals Encountered by Teachers and School Administrators in Preschool Education in Family Involvement</i>		1105
Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU - İlkay AŞKIN TEKKOL Burcu KARABULUT COŞKUN	Araştırma Makalesi	
Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Uygulamalarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi <i>The Effect of Primary School Teacher Candidates' STEM Implementations on Lifelong Learning Tendencies</i>		1134
Erdal KÜÇÜKER - İlayda DERNEK UZUN	Araştırma Makalesi	
Ortaokul Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları İnsan İlişkileri Sorunları <i>Human Relations Problems of Secondary School Teachers Faced during the Emergency Distance Learning Process</i>		1149
Fatih OZTURK - İsmail KARSANTİK	Araştırma Makalesi	
Demokrasinin Göstergesi Olarak Tartışmacı Tutum: Eğitim Bağlamında Bir Fikirsal Meydan Okuma Yolu <i>Democracy or Not: Attitude Of Discussion As A Pathway Toward Ideological Challenge In Education Settings</i>		1171
Emine GÖZEL	Araştırma Makalesi	
Matematik Öğretme Kaygısının Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması <i>Investigation of Mathematics Teaching Anxiety in Terms of Gender: A Meta-Analysis Study</i>		1193

M. Emir RÜZGAR

Derleme

Didaktik Geleneği ve Türk Eğitimine Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı
bir Çözümleme

1213

Didaktik Tradition and Its Potential Reflections on Turkish Education: A Comparative Analysis with Curriculum

EDİTÖRYAL

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2022 yılı Aralık ayında uluslararası ve ulusal katılımlı editör kurulu, alan editörleri, hakemler ve dergi çalışma ekibinin özveri ve disiplinli çalışmaları sonucunda e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (e-KEAD) dokuzuncu cilt üçüncü sayısını sizlere sunmaktan gurur ve onur duyuyoruz. eKEAD dokuzuncu cilt üçüncü sayısında yeni dizinler tarafından tarandığını değerli, okuyucularıyla paylaşmanın gururunu yaşamaktadır.

e-KEAD dokuzuncu cilt üçüncü sayısında yeni dizinler tarafından tarandığını değerli, okuyucularıyla paylaşmanın gururunu yaşamaktadır. e-KEAD özverili ve titiz çalışmaları sonucunda 2020 yılı itibariyle ULAKBİM TR Dizin tarafından dizinlenmiştir. Ayrıca e-KEAD açık erişim dergilerin dizinlendiği iki önemli indeks The Directory Of Open Access Journals (DOAJ) ve Sherpa Romeo tarafından 2021 yılı itibariyle dizinlenmiştir. e-KEAD 2022 yılı itibariyle ERIH PLUS (European Reference Index for Humanities and Social Science) taranmaya başlamıştır. eKEAD'ın yeni dizinlerde taranması sürecinde, Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na, editör kuruluna, alan editörlerine, dergi çalışma ekibine ve bu süreçte hakemlik, yazarlık yapan değerli bilim insanlarına desteklerinden dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, e-KEAD dokuzuncu cilt üçüncü sayısında okuyucu ve araştırmacıların karşısına 19makale ile çıkmaktadır. Bu sayımızda yer alan makalelerimiz alan editörleri tarafından takip edilen, kör hakem süreci sonunda yayımlanmasına karar verilen, farklı disiplinlere katkı sunacağımızı düşündüğümüz 18 araştırma makalesi ve 1 derleme makalesi türünde bilimsel çalışmaları içermektedir.

Bu sayımızın ilk araştırma makalesi Yakup AZRAK tarafından yazılmış olan “Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınma: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri” dir. İlgili araştırma sürdürülebilir kalkınmanın öğretmenler ve 8. Sınıf öğrencilerin nasıl algıladığı konusunda önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın ikinci araştırma makalesi Murat Bayram YILAR ve Orhan ÜNAL tarafından yazılmış olan “Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla İncelenmesi” dir. İlgili araştırma öğretmenin bilişsel yapısının nasıl şekillendiği hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın üçüncü araştırma makalesi Melda ŞİMŞEK KULOĞLU ve Didem KOŞAR tarafından yazılmış olan “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları” dir. İlgili araştırma günümüzün önemli kavramlarından biri olan otantik liderlik hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın dördüncü araştırma makalesi Betül DEMİR ve Elif ÇELEBİ ÖNCÜ tarafından yazılmış olan “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Mizaç Özelliklerinin Akademik Benlik Saygısına Etkisi” dir. İlgili araştırma hangi mizaç özelliklerinin akademik benlik algısına ne yönde etki etmesi bakımından önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın beşinci araştırma makalesi Selda Ülkü KAVAK ve Ataman KARAÇÖP tarafından yazılmış olan “Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilimlerindeki Başarılarına Etkilerinin Öğrenci Görüşleriyle Birlikte

İncelenmesi” dir. İlgili araştırma pandemi sürecinin fen bilimleri eğitimine yansımaları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın altıncı araştırma makalesi Asena YÜCEDAĞLAR ve Binali TUNÇ tarafından yazılmış olan “Farklı Lise Türlerinde Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Eğitim ve Gelecek Algılarının İncelenmesi” dir. İlgili araştırma öğrencilerin okudukları lise türlerinin eğitim ve geleceklerini nasıl etkilediği hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın yedinci araştırma makalesi Hazal ARSLAN ve Volkan ATASOY. tarafından yazılmış olan “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Temalı Etkinlik Planlarının İncelenmesi” dir. İlgili araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimine nasıl yaklaştığı konusunda önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın sekizinci araştırma makalesi Zeynep TAŞYÜREK tarafından yazılmış olan “Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Kavramı Üzerine Görüşleri” dir. İlgili araştırma yaratıcılığın eğitime nasıl entegre edileceği hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın dokuz araştırma makalesi Tuğba TURGUT ve Selahattin KAYMAKCI tarafından yazılmış olan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri” dir. İlgili araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığını nasıl ele aldığı hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın onuncu araştırma makalesi Nilüfer YİĞİT ve Kazım ALAT tarafından yazılmış olan “Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Anne/Baba Görüşleri” dir. İlgili araştırma ebeveynlerin erken çocukluk döneminde dijital oyunları nasıl ele aldığı hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on birinci araştırma makalesi Enver TÜRKSOY ve Rıdvan KARABULUT tarafından yazılmış olan “Aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algısı” dir. İlgili araştırma aday sınıf öğretmenlerin yetenekli öğrencileri nasıl gördükleri hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on ikinci araştırma makalesi Ali BATTAL, Hamza POLAT ve Halil KAYADUMAN tarafından yazılmış olan “Üniversite Öğretim Elemanlarının Gözünden COVID-19 Pandemi Sürecinde Verilen Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” dir. İlgili araştırma pandemi sürecinde en fazla problemin yaşandığı alanlardan biri olan pandemi sürecinde ölçme uygulamaları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on üçüncü araştırma makalesi Halil İbrahim KAYA ve Devrim ENGİNSOY OSMANOĞLU tarafından yazılmış olan “Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması” dir. İlgili araştırma genç yetişkinlerin psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacak önemli bir ölçek olması bakımından önemlidir.

Bu sayımızın on dördüncü araştırma makalesi Zeynep AKGÜN ve Vildan KATMER BAYRAKLI tarafından yazılmış olan “Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin ve Okul Yönetiminin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi” dir. İlgili araştırma eğitimin önemli bileşenlerinden olan aile katılımının önemi ve problemlerin çözümüne yönelik önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on beşinci araştırma makalesi Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU, İlkay AŞKIN TEKKOL ve Burcu KARABULUT COŞKUN tarafından yazılmış olan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Uygulamalarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi” dir. İlgili araştırma STEM uygulamaları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ne düzeyde değişeceği hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on altıncı araştırma makalesi Erdal KÜÇÜKER ve İlayda DERNEK UZUN tarafından yazılmış olan “Ortaokul Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları İnsan İlişkileri Sorunları” dir. İlgili araştırma pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin hangi insani ilişkilerle ilgili sorunlarla karşılaştıkları hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on yedinci araştırma makalesi Fatih OZTURK ve İsmail KARSANTİK tarafından yazılmış olan “Demokrasinin Göstergesi Olarak Tartışmacı Tutum: Eğitim Bağlamında Bir Fikirsel Meydan Okuma Yolu” dir. İlgili araştırma tartışmanın eğitimdeki önemli bir yeri olması hakkında önemli sonuçlar sunmaktadır.

Bu sayımızın on sekizinci araştırma makalesi Emine GÖZEL tarafından yazılmış olan “Matematik Öğretme Kaygısının Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması” dir. İlgili araştırma matematik öğretme kaygısının cinsiyetle ne ölçüde ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan önemli bir çalışmadır.

Bu sayımızın on dokuzuncu makalesi M. Emir RÜZGAR ve Nilay BÜMEN tarafından yazılmış olan “Didaktik Geleneği ve Türk Eğitimine Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme” dir. İlgili araştırma Didaktik Eğitim geleneğinin Türk Eğitim Sistemindeki durumu hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

Dergimizin 2022 yılı dokuzuncu cilt üçüncü sayısı için değerli araştırmacıların dergimize yönelik ilgilerinin her geçen gün arttığını görmekten onur duyuyoruz. Dergimize gelen makalelerin orijinal ve nitelikli olması son derece önemlidir. Nitekim dergimizin öncelikli hedefi bilimsel etik değerlerine uygun eğitim alanında nitelikli araştırmaları yayınlamaktır. Dergimiz bu hedefi doğrultusunda başta Ulakbim TR Dizin olmak üzere önemli dizinlerce taranmaktadır. Dizinleme koşullarını karşılamak için dergimiz tüm kararlılıkla çalışmalarını sürdürmektedir. Bu nedenle dergimiz 2023 yılından itibaren sadece İngilizce yayın dilinde makaleleri değerlendirmeye alacağımızı değerli yazarlara bildiririz. Bu bağlamda dergimize makale gönderen değerli yazarların hassasiyetimizi dikkate almalarını önemle rica ederiz.

Değerli okuyucu ve araştırmacılara bir kez daha ilgilerinden dolayı teşekkür ederiz. 2023 yılının ülkemize ve tüm insanlığa aydınlık günler getirmesi dileğiyle.

Saygılarımızla.

Doç. Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

E- KEAD Baş Editörü

EDITORIAL

Dear readers and researchers,

We are proud and honored to present you the third issue of the ninth volume of the e-Kafkas Journal of Educational Research (e-KJER) as a result of the devoted and disciplined work of the new editorial board with international and national participation, field editors, reviewers, and journal team in December 2022. e-KJER is proud to share that it has been accepted by new indexes in the third issue of the ninth volume.

e-KJER has been indexed by ULAKBİM TR Index as of 2020 as a result of devoted and meticulous work. In addition, our journal was indexed by two important indexes in which open access journals are indexed, The Directory of Open Access Journals (DOAJ) and Sherpa Romeo as of 2021. As of 2022, e-KJER started to be indexed in ERIH PLUS (European Reference Index for Humanities and Social Science). We would like to thank the Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office, the editorial board, the field editors, the journal members, and the valuable scientists who contributed as reviewers and authors during the indexation of eKJER in new indexes.

Dear readers and researchers, we publish 19 articles in the third issue of the ninth volume of e-KJER. Our articles in this issue include 18 research articles and 1 review article that are decided to be published at the end of the blind review process and we think they will contribute to different disciplines under the guidance of field editors

The first research article of this issue is " Sustainable Development in Social Studies Course: Opinions of Social Studies Teachers and Secondary School Students" written by Yakup AZRAK. Related research offers important results on how teachers and 8th grade students perceive sustainable development.

The second research article of this issue is " Examining the Cognitive Structures of Classroom and Social Studies Teachers for the Concept of "Teacher" by Using the Word Association Test " written by Murat Bayram YILAR and Orhan ÜNAL. The related research offers important results about how the cognitive structure of the teacher is shaped.

The third research article of this issue is " The Views of Teachers on Authentic Leadership Behaviors of School Principals " written by Melda ŞİMŞEK KULOĞLU and Didem KOŞAR. The related research offers important results about authentic leadership, which is one of the important concepts of today.

The fourth research article of this issue is " The Effect of Temperament Characteristics of Preschool Children on Academic Self-Esteem" written by Betül DEMİR and Elif ÇELEBİ ÖNCÜ. The related research provides important results about the reflections of the pandemic process on science education.

The fifth research article of this issue is " Investigation of the Effects of Distance Education Applied in the Process of Covid-19 Pandemic on Students' Success in Science Together with Students' Views " written by Selda Ülkü KAVAK and Ataman KARAÇÖP. The related research provides important results about the reflections of the pandemic process on science education.

The sixth research article of this issue is " Investigation of Education and Future Perceptions of High School Students Studying in Different High School Types" written by Asena

YÜCEDAĞLAR and Binali TUNÇ. The related research provides important results about how the types of high school affect the students' education and future.

The seventh research article of this issue is " Investigation of Preschool Teacher Candidates' Environmental Education Themed Activity Plans" written by Hazal ARSLAN and Volkan ATASOY. The related research provides important results about how pre-school teacher candidates approach environmental education.

The eighth research article of this issue is " Views Of Prospective Teachers On The Concept Of Creativity" written by Zeynep TAŞYÜREK. Related research offers important results on how to integrate creativity into education.

The ninth research article of this issue is " Opinions of Social Studies Teachers on Information Literacy" written by Tuğba TURGUT and Selahattin KAYMAKCI. The related research provides important results about how social studies teachers handle information literacy.

The tenth research article of this issue is " Parental Views on Digital Gaming Habits of Children in Early Childhood Period" written by Nilüfer YİĞİT and Kazım ALAT. Related research offers important results about how parents handle digital games in early childhood.

The eleventh research article of this issue is " Perceptions of Candidate Classroom Teachers towards Gifted Students " written by Enver TÜRKSOY and Rıdvan KARABULUT. The related research offers important results about how candidate classroom teachers view gifted students.

The twelfth research article of this issue is "Assessment in online education during the COVID-19 pandemic: from the perspective of university instructors " written by Ali BATTAL, Hamza POLAT, and Halil KAYADUMAN. The related research presents important results about measurement applications in the pandemic process, which is one of the areas where the most problems are experienced.

The thirteenth research article of this issue is " The Development of Psychological Needs Scale: A Validity And Reliability Study " written by Halil İbrahim KAYA and Devrim ENGİNSOY OSMANOĞLU. The relevant research is important in that it is an important scale that will contribute to the determination of the psychological needs of young adults.

The fourteenth research article of this issue is " Investigation of the Problems and Solution Proposals Encountered by Teachers and School Administrators in Preschool Education in Family Involvement " written by Zeynep AKGÜN and Vildan KATMER BAYRAKLI. The related research provides important results regarding the importance of family participation, which is one of the important components of education, and the solution of problems related to family participation.

The fifteenth research article of this issue is "The Effect of Primary School Teacher Candidates' STEM Implementations on Lifelong Learning Tendencies" written by Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU, İlkay AŞKIN TEKKOL, and Burcu KARABULUT COŞKUN. The related research provides important results about how much lifelong learning trends will change with STEM applications.

The sixteenth research article of this issue is " Human Relations Problems of Secondary School Teachers Faced during the Emergency Distance Learning Process" written by Erdal KÜÇÜKER and İlayda DERNEK UZUN . The related research provides important results about which human relations problems middle school students face during the pandemic process.

The seventeenth research article of this issue is " Democracy or Not: Attitude Of Discussion As A Pathway Toward Ideological Challenge In Education Settings" written by Fatih OZTURK and İsmail KARSANTİK. Related research offers important results about the importance of discussion in education.

The eighteenth research article of this issue is " Investigation of Mathematics Teaching Anxiety in Terms of Gender: A Meta-Analysis Study" written by Emine GÖZEL. The related research is an important study to determine to what extent mathematics teaching anxiety is related to gender.

The nineteenth research article of this issue is " Didaktik Tradition and Its Potential Reflections on Turkish Education: A Comparative Analysis with Curriculum " written by M. Emir RÜZGAR and Nilay BÜMEN. The related research provides important information about the status of the Didactic Education tradition in the Turkish Education System.

We are honored to see that the interest of valuable researchers towards our journal is increasing day by day for the ninth volume and third issue of our journal in 2022. That the articles submitted to our journal are original and of high quality is extremely important. As a matter of fact, the primary goal of our journal is to publish qualified researches in the field of education in accordance with scientific ethical values. In line with this goal, our journal has been accepted by important abstracting and indexing services such as Ulakbim TR Index. Our journal continues to work with all determination to meet the indexing conditions. For this reason, we would like to inform the esteemed authors that we will only consider articles in English language from 2023. In this respect, we kindly request the valuable authors who send articles to our journal to consider our sensitivity.

Once again, we thank dear readers and researchers for their interests. We wish that 2023 will bring bright days to our country and to all humanity.

Best regards.

Assoc. Prof. Dr. Ali İbrahim Can Gözüm
e-KJER Editor in-chief.

Sustainable Development in Social Studies Course: Opinions of Social Studies Teachers and Secondary School Students¹

Yakup AZRAK²

To cite this article:

Azrak, Y. (2022). Sustainable development in social studies course: Opinions of social studies teachers and secondary school students. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 792-835. doi:10.30900/kafkasegt.1108869

Research article

Received:25.04.2022


Accepted:07.12.2022

Abstract

Considering the content of the social studies course, it can be said that it overlaps with sustainable development. In this regard, it is expected that the social studies course will be used more effectively in providing individuals with an understanding of sustainable development by revealing the opinions of social studies teachers and secondary school eighth grade students on sustainable development in the social studies course. The aim of this research is to reveal the opinions of social studies teachers and secondary school eighth grade students on sustainable development in social studies course. The exploratory sequential design, which is one of the mixed method designs, was used in the research. 12 social studies teachers and 13 secondary school eighth grade students working in Eskişehir city center participated in the qualitative phase of the research in the 2020-2021 academic year. In the quantitative phase of the research, 146 social studies teachers and 556 secondary school eighth grade students working in the city center of Eskişehir in the 2021-2022 academic year participated. The data in the research were collected through semi-structured interviews, "Teacher Opinions Questionnaire on Sustainable Development in Social Studies Course" and "Student Opinions Questionnaire on Sustainable Development in Social Studies Course." In the research, inductive analysis was used in the analysis of qualitative data, and descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data. As a result of the research, it has been determined that social studies teachers have the opinion that social studies course plays a functional role in raising awareness for sustainable development in secondary school students. In addition, it was seen that secondary school eighth grade students agreed with the opinion that they learned the topics related to sustainable development in the social studies course.

Keywords: Social studies, sustainable development, social studies teacher, secondary school eighth grade student.

¹ This article is derived from Yakup AZRAK's PhD dissertation entitled "Sustainable development in social studies course: Opinions of social studies teachers and secondary school students", prepared under the supervision of Prof. Dr. Tuba CENGELCI KÖSE.

²  Corresponding Author, Dr., yakup-azrak@hotmail.com, Ministry of Education

Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınma: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri¹

Yakup AZRAK²

Atıf:

Azrak, Y. (2022). Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 792-835. doi:10.30900/kafkasegt.1108869

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:25.04.2022

Kabul Tarihi: 07.12.2022

Öz

Sosyal bilgiler dersinin içeriği göz önüne alındığında sürdürülebilir kalkınmayla oldukça örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinin ortaya konulması ile bireylere sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazandırmada sosyal bilgiler dersinden daha etkin bir şekilde yararlanılması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasına 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni ve 13 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasına ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezinde görev yapan 146 sosyal bilgiler öğretmeni ve 556 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, “Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” ve “Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi”, aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde tümevarımsal analizden, nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin işlevsel rol üstlendiği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuları öğrendikleri görüşüne katıldıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, sürdürülebilir kalkınma, sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi.

¹ Bu makale Yakup AZRAK'ın Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE danışmanlığında hazırladığı “Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

²  Sorumlu Yazar, Dr., yakup-azrak@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

Giriş

Sürdürülebilir kalkınma kavramına günümüzde kullanıldığı anlamıyla ilk kez Birleşmiş Milletler bünyesinde bulunan Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan “Ortak Geleceğimiz” (Brundtland) Raporu'nda yer verilmiştir (Bozlağan, 2004). Raporda sürdürülebilir kalkınma, “gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme yeteneğinden ödün vermeden günümüzün ihtiyaçlarının karşılanması” olarak tanımlanmıştır (Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu [DÇKK], 1991, s. 71). Altınörs'e (2012) göre de sürdürülebilir kalkınma, doğanın kısıtlı kaynaklarını göz önünde bulundurarak şimdiki ve gelecek nesillere daha nitelikli bir yaşam sunulmasıdır. Disiplinler arası yapısıyla sürdürülebilir kalkınma kavramı, temelde çevre ve toplum ilişkisinin incelenmesini ve sosyal adaletsizliğe yol açan uygulamaların ortadan kaldırılmasını vurgular. Bu kapsamda sürdürülebilir kalkınma ortak hareket etme ve birlikte yaşama farkındalığının kazandırılmasını ve bu farkındalığın pekişmesini sağlar (Özgen, 2019). Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili yapılan tanımlar göz önüne alındığında, sürdürülebilir kalkınmanın bütüncül bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir.

Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal, çevresel ve ekonomik olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Soubbotina, 2004). Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutu, insanların temel ihtiyaçlarının giderilmesinin zorunlu olduğunu ele almaktadır. Bu kapsamda, toplumsal çeşitliliğin desteklenmesi, cinsiyet eşitliği, yönetim ve güvenlik gibi konular sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutu içerisinde değerlendirilmektedir (Bilgili, 2017). Sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutu, içerdiği konular ile insanlara daha nitelikli bir yaşam sunmayı amaçlamaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutu, doğal kaynakların ve biyolojik çeşitliliğin korunmasını, doğal çevreyi daha iyi tanıyabilmek adına bilimsel çalışmaların yapılmasını, çevreye bırakılan atıkların azaltılmasını ve geri dönüşümün ön plana çıkarılmasını kapsamaktadır (Kınacı, Albuz Pehlivan ve Seyhan, 2011). Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutu, insanların hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan koşulları sunan doğal çevrenin nitelik ve niceliğine yoğunlaşmaktadır (Yeni, 2014). Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik boyutu, genel olarak sermayenin korunmasını başka bir ifadeyle sermayenin tüketilmeden kullanılmasını kapsamaktadır (Nemli, 2004). Ekonomik boyut, yeryüzündeki kaynakların sınırlı olması bağlamında ekonomik etkinliklerde kaynak kullanımında hassas olmayı ön plana çıkarmaktadır (Yavuz, 2010). Ayrıca ekonomik boyut, doğal kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını, üretilen mal ve hizmetlerin sürekliliğinin sağlanmasını ve gelecek nesillerin doğal kaynaklara erişimini vurgulamaktadır.

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma

Sosyal bilgiler, etkili vatandaş yetiştirmeyi amaç edinen bir derstir (Safran, 2015). Etkili vatandaşların, içinde yaşadığı toplumun refahının artmasına katkıda bulunmak, doğal çevreye duyarlı olmak ve doğal kaynakları bilinçli kullanmak gibi birtakım özellikleri bulunmaktadır. Etkili vatandaşlar bu özellikleriyle, sürdürülebilir kalkınmanın insanların refah içerisinde yaşaması için gerekli olan şartların oluşturulması, doğal çevrenin korunması ve doğal kaynakların bilinçli bir şekilde kullanılması gibi hedeflerine ulaşabilmesinde kilit bir rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda, etkili vatandaş yetiştirme göreviyle sosyal bilgiler dersinin sürdürülebilir kalkınmayla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma, toplumdaki bütün bireylerin onurlu bir hayat sürmelerini ve kişiliklerini geliştirmelerini hedeflemektedir. Kişisel gelişme sürecinin günümüz insanların ve gelecek nesillerin onuruna yakışır bir şekilde olması, demokrasinin, kültürel çeşitliliğin ve hukuki güvencenin sağlanması da sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerindedir (Mengi ve Algan, 2003). Ayrıca sürdürülebilir kalkınma bireylerin eğitim ve sağlık ihtiyaçlarının giderilmesini, sosyal eşitliği ve katılımcı demokrasiyi sağlamayı (Harris, 2003) önemsemektedir. Sosyal bilgiler dersi de öğrencilerin, toplumsal yaşam içerisinde bireysel, toplumsal ve kültürel kimliklerinin farkında olmalarını, demokratik değerleri içselleştirmelerini, ülkesinin ve dünyanın karşı karşıya olduğu sorunlara duyarlı olmalarını, karar verme, problem çözme ve katılım becerilerini geliştirmelerini ve topluma etkili bir şekilde katılmalarını sağlar (Yaşar, 2008). Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin topluma etkili bir şekilde katılmalarını sağlamanın yanı sıra öğrencilere içinde buldukları toplumun kültürel özellikleri hakkında bilgi ve deneyim sağlayarak (Çengelci, 2012) kültürel özelliklerin genç nesillere

aktarılmasına yardımcı olur. Bunun dışında sosyal bilgiler dersinde öğrenciler birtakım toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirilerek toplumsal yaşama uyum sağlamaları amaçlanır. Böylece sosyal bilgiler dersi öğrencilerin toplumsal kişiliklerinin oluşmasında oldukça önemli bir rol oynar (Sözer, 2008). Bu kapsamda, sosyal bilgilerin, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutunun gerektirdiği davranışları öğrencilere kazandırabilecek nitelikte bir ders olduğu söylenebilir.

Sürdürülebilir kalkınma, çevresel kaynakların korunmasını zorunlu kılar. Ekosistemlerin kendilerini yenileme kapasitelerinin sınırlı olduğunu ve sorumsuz eylemlerin sonucunda suyun, havanın, toprağın ve biyolojik çeşitliliğin tehlike altına girebileceğini varsayar. Ayrıca nüfus artışının, kirlilik, aşırı tüketim ve doğal kaynakların tüketilmesiyle birleşmesinin dünyanın taşıma kapasitesini zorladığını ve sera gazı emisyonlarının, ormanların yok olmasının ve ozon tabakasının incilmesi gibi sorunların çevreyi tehlikeye attığını vurgular (Bansal, 2002). Sosyal bilgiler dersi de çevre eğitiminde oldukça önemli bir rol oynayarak (Karatekin, 2011), öğrencilere çevre bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır (Yalçınkaya, 2012). Çevre eğitimi kapsamında, öğrencilerin çevreleriyle uyum içerisinde yaşayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve davranış edinmeleri, su tüketiminden çöp üretimine, enerji tüketiminden doğal kaynakların kullanımına kadar birçok konuda bilinçli olmaları ve sorumluluk almaları aynı zamanda çevre ile ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunmaları sağlanır (Demirkaya, 2006). Sürdürülebilir kalkınmanın çevreyle ilgili söylemleri göz önüne alındığında, sosyal bilgiler dersinin çevreye yönelik yaklaşımı ile ortak paydada buluştukları görülmektedir. Böylece, sürdürülebilir kalkınmanın doğal çevrenin korunması ve gelecek nesillere de aynı çevre şartlarını sunabilme hedefine ulaşmasında, sosyal bilgiler dersinin oldukça önemli bir rol oynayacağı açıktır.

Sürdürülebilir kalkınma kaynakların sınırlı olmasını oldukça önemser (Bilgili, 2017). Bu kapsamda sürdürülebilir kalkınma, ekonomik faaliyetlerin öncelikle bireysel ve toplumsal ihtiyaçların etkin bir şekilde giderebilir nitelikte olmasını amaçlar. Bunun yanında, ekonomik şartların, bireysel girişimleri desteklemekle birlikte günümüz insanların ve gelecek nesillerin de faydasını göz önüne alarak oluşturulmasının altını çizer (Mengi ve Algan, 2003). Sosyal bilgiler dersinde de öğrencilere ekonomik anlayış kazandırmak oldukça önemlidir (Türe, 2018). Çünkü sosyal bilgiler dersinde, öğrencilerin tasarruf yapabilen tüketiciler olmaları, ekonomiyle ilgili doğru kararlar almaları ve bu kararların sorumluluğunu da almaları için gerekli olan bilgi ve beceriyi kazanmaları amaçlanmaktadır (Akhan, 2015). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin temel ekonomi konuları hakkında fikir sahibi olmaları, ekonomik kararları etkileyen faktörleri kavramaları, ekonomik krizlere farklı açılardan bakabilmeleri, ekonomide üretim, tüketim ve işsizlik gibi alanlara yönelik ortaya atılan politikaları değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin girişimci, bilinçli tüketicisi ve üretken bireyler olarak yetişmeleri sağlanır (Aktın, 2016). Bu bağlamda, sosyal bilgilerin, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal ve çevresel boyutunun yanında ekonomik boyutunun içeriğini de öğrencilere kazandırma noktasında oldukça uygun ve önemli bir ders olduğu ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler dersinin kapsamı göz önüne alındığında öğrencilere toplumsal sorunlara duyarlılıktan kültürel mirasın korunmasına, hak ve sorumlulukların bilincinde olmaktan teknolojinin etkin kullanımına, çevre eğitiminden ekonomik konulara kadar birçok konuyla ilgili bilgi, beceri ve davranış kazandırmaya çalıştığı söylenebilir. Böylece öğrencilerin ülkesinin ve dünyanın karşı karşıya kaldığı sorunların çözümüne etkin katılmaları, toplumdaki kültürel miras öğelerine sahip çıkmaları, teknolojiyi doğaya zarar vermeden insanlık yararına kullanmaları, çevreye karşı farkındalık kazanarak çevreyi korumaları ve kaynakların ülke ekonomisindeki önemini kavrayarak kaynakları bilinçli kullanmaları sağlanır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinin sürdürülebilir kalkınmanın kapsamına giren konularla iç içe olduğu ve sürdürülebilir kalkınmayla oldukça ilişkili olduğu görülmektedir. Bu ilişki çerçevesinde, sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazanmış bireylerin yetiştirilmesi için bu derste sürdürülebilir kalkınmaya etkili bir şekilde yer verilmesi gerekmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin içeriği göz önüne alındığında sürdürülebilir kalkınma ile ilişkisi 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda da görülmektedir. Bu kapsamda, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki,

Sorumluluklarını yerine getiren vatandaş olarak yetişmeleri, insan ve çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları, doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,

ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramaları, bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri (MEB, 2018, s. 8)

Gibi özel amaçların öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazanmalarına hizmet ettiği söylenebilir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki özel amaçların dışında, çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri ve adalet, dayanışma, duyarlılık, eşitlik, sorumluluk ve tasarruf değerleri (MEB, 2018, s. 9) de öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazanmalarına yardımcı olabilecek niteliktedir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanları da,

Öğrencilerin insan-çevre etkileşiminin neden ve sonuçlarından hareketle geleceğe yönelik bireysel ya da toplumsal bakış açısı kazanmalarını, bilim ve teknolojinin toplumsal yaşama etkilerini ve bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararı kavramalarını, bilinçli tüketici becerilerinin geliştirilmesini, ülke ekonomisinde kaynakların sınırlı olduğunu ve mevcut kaynakların korunması gerektiğini, çevresindeki ekonomik koşulları inceleyip bu koşulları geliştirmek için çaba göstermelerini, üretim, dağıtım ve tüketim ile ilgili temel kavramları öğrenmelerini, gelişen dünyanın gündemini takip etmeleri ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini amaçlayarak (MEB, 2018, s. 11-12),

Öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazanmalarına yardımcı olabilecek bir içerik sunmaktadır. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki bazı kazanımlar da öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazanmalarını destekler niteliktedir. Bu kazanımlar (MEB, 2018, s. 9) Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Sürdürülebilir Kalkınmayla İlişkili Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanım
	Birey ve Toplum	Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
4	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.
	Küresel Bağlantılar	Farklı kültürlerle saygı gösterir.
5	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
	Birey ve Toplum	Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
6	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.
	Küresel Bağlantılar	Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.
7	Küresel Bağlantılar	Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, programın özel amaçlarla, becerilerle, değerlerle, öğrenme alanlarıyla ve kazanımlarla, öğrencilere sürdürülebilir kalkınma anlayışı kazandırmada en etkili öğretim programlarından biri olduğu söylenebilir. Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşleri büyük öneme sahiptir. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bu konudaki görüşlerinin ortaya konulması sürdürülebilir kalkınmanın sosyal bilgiler dersindeki yerine ilişkin bilgi verecek ve ders sürecinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili nelerin yapılabileceğine rehberlik edecektir. Alanyazında sürdürülebilir kalkınmayla ilgili sosyal

bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile yapılan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda (Aydoğan, 2010; Dinç ve Acun, 2017) araştırma olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu gereksinimlerden yola çıkarak bu araştırmanın, sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşlerini ortaya koyarak, sürdürülebilir kalkınmanın sosyal bilgiler dersinde daha etkili bir şekilde yer almasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı desende, araştırmacılar ilk olarak nitel verileri elde ederler ve daha sonra elde edilen bu verileri nicel araştırma bölümünde kullanırlar. İkinci veri seti, ilk veri setine dayalıdır. Keşfedici sıralı desenin amacı, belirli bir evrene yönelik daha nitelikli ölçme yöntemlerini geliştirmek ve az sayıda katılımcıdan elde edilen verilerin evrene genellenebilirliğini incelemektir (Creswell, 2017). Bu araştırmada keşfedici sıralı desenin kullanılmasının temel nedeni az sayıdaki öğretmen ve öğrenciden elde edilen nitel verilerin yeni bir ölçme aracı geliştirilerek genellenebilirliğinin incelenmesine olanak sağlamasıdır. Araştırmada keşfedici sıralı desene uygun olarak, sosyal bilgiler öğretmenleri ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Daha sonra elde edilen nitel verilere dayalı olarak anketler geliştirilmiştir. Geliştirilen anketler sosyal bilgiler öğretmenlerine ve ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanarak araştırmanın nicel verileri elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel aşamasına, Eskişehir il merkezinde görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 13 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubuna ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin alınmasının nedeni bu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin öğrenimini tamamlamalarından dolayı bu ders ile ilgili yeterince bilgi sahibi olduklarının düşünülmesidir. Çalışma grubunun seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, çeşitliliği sağlayarak genelleme yapmak değil, çeşitlilik içeren durumlar arasındaki benzerlikleri belirlemek ve bu çeşitlilik kapsamında problemin farklı yönlerini açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları bölüm dikkate alınmış bu özellikler bakımından çeşitlilik gösteren katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrencilerin belirlenmesinde de cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim durumu ve mesleği bakımından çeşitlilik gösteren öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasına katılan öğretmen ve öğrenciler için kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel aşamasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin altısı kadın, altısı erkektir. Öğretmenlerin yaşları 34 ile 56 arasındadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri dokuz yıl ile 34 yıl arasındadır. Öğretmenlerin beşi tarih bölümü, beşi sosyal bilgiler öğretmenliği, ikisi ise tarih öğretmenliği mezunudur.

Araştırmanın nitel aşamasına katılan öğrencilerin sekizi kız, beşi erkektir. Öğrencilerin sekizi iki, üçü üç, biri bir ve biri sekiz kardeştir. Öğrencilerin altısının annesi ortaöğretim, ikisinin ilkökul,

ikisinin lisans, birinin ortaokul, birinin yüksek lisans mezunu, birinin ise annesi okuma yazma bilmiyor. Öğrencilerin sekizinin babası ortaöğretim, ikisinin yüksek lisans, birinin ilkököl, birinin ortaokul ve birinin ise lisans mezunudur. Öğrencilerin dokuzunun annesi ev hanımı, ikisinin fabrika işçisi, birinin odyometri teknikeri ve birinin ise hemşiredir. Diğer yandan öğrencilerden ikisinin babası emekli, ikisinin fabrika işçisi, birinin özel güvenlik, birinin kaynakçı, birinin esnaf, birinin muhasebeci, birinin öğretmen, birinin araç tamircisi, birinin mühendis, birinin hasta bakıcı, birinin babası ise çalışmamaktadır.

Araştırmanın nicel aşamasına, Eskişehir il merkezinde görev yapan 146 sosyal bilgiler öğretmeni ve ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören 556 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasının katılımcılarını belirlemek amacıyla Eskişehir il merkezi evren olarak belirlenmiştir. Eskişehir il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısının çok olmamasından dolayı araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin seçiminde evrenden örneklem alınmamıştır. Araştırmanın nicel aşamasına katılan ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin seçiminde ise evrenden örneklem alınmıştır. Örneklem grubunun seçilmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin seçilmeleri için eşit ve bağımsız şansları bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, seçilen bireyler diğer bireylerin seçilmesini etkilememektedir ve tüm bireylerin seçilme şansları eşittir (Büyüköztürk vd., 2018).

Araştırmanın nicel aşamasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 78'i kadın, 68'i ise erkektir. Öğretmenlerin üçü 20-30, 50'si 31-40, 69'u 41-50 ve 24'ü 51-60 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 18'i 6-10 yıl, 33'ü 11-15 yıl, 24'ü 16-20 yıl ve 71'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 68'i sosyal bilgiler öğretmenliği, 30'u tarih öğretmenliği, 29'u tarih bölümü, 13'ü coğrafya öğretmenliği ve altısı coğrafya bölümü mezunudur.

Araştırmanın nicel aşamasına katılan öğrencilerin 286'sı kız, 270'i ise erkektir. Öğrencilerin 88'inin bir, 272'sinin iki, 137'sinin üç, 47'sinin dört ve 12'sinin beş ve üzeri kardeşi bulunmaktadır. Öğrencilerin onunun annesi okuma yazma bilmiyor, 124'ünün ilkököl, 101'inin ortaokul, 203'ünün ortaöğretim, 52'sinin ön lisans, 54'ünün lisans ve 12'sinin yüksek lisans mezunudur. Ayrıca öğrencilerin beşinin babası okuma yazma bilmiyor, 71'inin ilkököl, 104'ünün ortaokul, 228'inin ortaöğretim, 61'inin ön lisans, 72'sinin lisans, 12'sinin yüksek lisans ve üçünün doktora mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, öğretmen ve öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, "Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi" ve "Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sürecinde Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 30.03.2021 tarihli ve 34822 sayılı karar ile etik kurul karar belgesi alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme

Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme soruları beş sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda sorular gözden geçirilmiştir. Öğretmenlere yönelik hazırlanan görüşme soruları için iki sosyal bilgiler öğretmeni, öğrencilere yönelik hazırlanan görüşme soruları için ise üç ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra toplam on sorudan oluşan öğretmen görüşme soruları ve toplam sekiz sorudan oluşan öğrenci görüşme soruları son şeklini almıştır. Araştırma kapsamında 12 sosyal bilgiler öğretmeni ve 13 ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi

"Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi", sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. "Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi", araştırmanın nitel aşamasından elde

edilen verilere dayalı olarak oluşturulmuştur. Ankette yer alan maddeler ve bu maddelere temel oluşturan araştırmanın nitel aşamasında elde edilen temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Ankette Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Temel Oluşturan Araştırmanın Nitel Aşamasında Elde Edilen Temalar

Temalar	Maddeler
Kalkınmanın Sürekli Olması	Sürdürülebilir kalkınma, kalkınmanın sürekli olmasıdır.
Yenilik	Sürdürülebilir kalkınma, yenilikleri içerir.
Kaynakların Bilinçli Kullanılması	Sürdürülebilir kalkınma, kaynakların bilinçli kullanılmasıdır.
Ekonomik Faaliyetler	Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik faaliyetlerle ilgilidir.
Geleceğe Yönelik Çalışmalar	Sürdürülebilir kalkınma, geleceğe yönelik çalışmaları içerir.
Refah Seviyesinin Artırılması	Sürdürülebilir kalkınma, refah seviyesinin artmasıdır.
Üretim Faaliyetleri	Sürdürülebilir kalkınma, üretim faaliyetleriyle ilgilidir.
İşlevsel Rol Üstlenme	Öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynar.
Ekonomi Bilinci Kazandırma	Sosyal bilgiler dersi öğrencilere ekonomi bilinci kazandırır.
Farklı Bakış Açısı Kazandırma	Sosyal bilgiler dersi öğrencilere karşılaştıkları sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi kazandırır.
Merak Artırma	Sosyal bilgiler dersi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik öğrencilerin merakını artırır.
Yeterince Yer Alıyor	Sürdürülebilir kalkınma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yeterince yer alıyor.
Yeterince Yer Almıyor	Sürdürülebilir kalkınma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebilir.
Programda Sürdürülebilir Kalkınmayla İlişkilendirilebilecek Öğrenme Alanları	Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki becerileri kazanmalarına katkı sağlar.
Programda Sürdürülebilir Kalkınmayla İlişkilendirilebilecek Beceriler	Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki değerleri kazanmalarına katkı sağlar.
Yeterli	Sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi kazandırması bakımından yeterli buluyorum.
Yetersiz	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler gerçekleştiririm.
Yapılandırıcılık Anlayışına Dayalı Etkinlikler	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller (ders kitabı, yardımcı kaynaklar vb.) kullanırım.
Basılı Materyaller	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel materyaller kullanırım.
Görsel Materyaller	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel-ışitsel materyaller kullanırım.
Görsel-İşitsel Materyaller	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde interaktif kaynaklar kullanırım.
İnteraktif Kaynaklar	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde büyük grupla öğretim yöntemlerini (düz anlatım, soru cevap, tartışma vb.) kullanırım.
Büyük Grupla Öğretim Yöntemleri	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde eğlendirici ve eğitici yöntemleri (drama vb.) kullanırım.
Eğlendirici ve Eğitici Yöntemler	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde grupla öğretim tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, gösteri vb.) kullanırım.
Grupla Öğretim Teknikleri	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde sınıf dışı öğretim tekniklerini (gezi vb.) kullanırım.
Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri	

Tablo 2 Devam ediyor

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Araçları	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullanırım.
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Araçları	Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullanırım.

Anket iki bölüm ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Anketin her iki bölümü de beşli likert tipinde tasarlanmıştır. Anketin birinci bölümünde 16 madde yer almakta ve cevap seçenekleri “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Anketin ikinci bölümünde ise 11 madde yer almakta ve cevap seçenekleri “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle” ve her zaman” şeklindedir. İki bölümden oluşan anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler kapsamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra maddelerin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek adına anket iki sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış ve anket maddelerinin yeterince anlaşıldığı belirlenmiştir.

Anketin güvenilirlik çalışmasının yapılabilmesi için anket örneklem grubuna benzer özelliklere sahip başka bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Eskişehir il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısının çok fazla olmamasından dolayı anketin güvenilirlik çalışmasına örneklem grubunun yüzde onu olan 25 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. 25 sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriler SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anketin güvenilirlik çalışmasında, cevap seçeneklerinin derecelendirme ölçeğinde olmasından dolayı, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Anketin tamamı için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, anketin birinci bölümü için .84 ve ikinci bölümü için de .87 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi

“Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi”, ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. “Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi”, araştırmacının nitel aşamasından elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulmuştur. Ankette yer alan maddeler ve bu maddelere temel oluşturan araştırmacının nitel aşamasında elde edilen temalar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ankette Yer Alan Maddeler ve Bu Maddelere Temel Oluşturan Araştırmacının Nitel Aşamasında Elde Edilen Temalar

Temalar	Maddeler
Doğal Afetler	Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte doğal afetlerin daha sık ortaya çıkmasına neden olur.
Doğal Kaynakların Tükenmesi	Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte doğal kaynakların tükenmesine sebep olur.
Can Kaybı	Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte can kayıplarının artmasına sebep olur.
Çevre Kirliliği	Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte çevre kirliliğinin artmasına sebep olur.
İhtiyaçların Dikkate Alınmaması	Gelecek nesillerin doğal kaynaklara ilişkin ihtiyaçları dikkate alınmıyor.
İhtiyaçların Dikkate Alınması	Gelecek nesillerin ihtiyaçları için doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerekir.
Doğal Kaynakların Bilinçli Kullanılması	Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir.
İhtiyaçların Dikkate Alınmasının Önemi	Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerekir.
Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Önlemler Alınması	Sosyal bilgiler dersinde insan haklarını öğrendim.
İnsan Hakları	

Tablo 3 Devam ediyor

Çocuk Hakları	Sosyal bilgiler dersinde çocuk haklarını öğrendim.
Tüketici Hakları	Sosyal bilgiler dersinde tüketici haklarını öğrendim.
Hakların Önemi	Sosyal bilgiler dersinde hakların önemini öğrendim.
Hakların Kullanımı	Sosyal bilgiler dersinde hakların kullanımını öğrendim.
Başkalarının Haklarına Saygı	Sosyal bilgiler dersinde başkalarının haklarına saygılı olmak gerektiğini öğrendim.
Diğer Canlıların Hakları	Sosyal bilgiler dersinde diğer canlıların hakları olduğunu öğrendim.
Özgürlüğün Önemi	Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün önemini öğrendim.
Özgürlüğün Sınırı	Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün sınırı olduğunu öğrendim.
Özgürlüğün Çeşitleri	Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün çeşitlerini öğrendim.
Farklılıklara Saygı	Sosyal bilgiler dersinde farklılıklara saygı duymayı öğrendim.
Farklı Özellikler	Sosyal bilgiler dersinde insanların farklı özellikleri olduğunu öğrendim.
Eşitlik	Sosyal bilgiler dersinde bütün insanların eşit olduğunu öğrendim.
Empati	Sosyal bilgiler dersinde empati kurmayı öğrendim.
Çevrenin Korunması	Sosyal bilgiler dersinde çevrenin korunması gerektiğini öğrendim.
Kirlilik Türleri	Sosyal bilgiler dersinde kirlilik türlerini öğrendim.
Çevreye Verilen Zararlar	Sosyal bilgiler dersinde çevreye verilen zararları öğrendim.
Doğal Kaynakların İsrat Edilmesi	Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini öğrendim.
Doğal Kaynakların Korunması	Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendim.
Gezi	
Sunum	Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili etkinlikler (gezi, sunum, proje, slogan, oyun vb.) yapılmasını isterim.
Proje	
Slogan	
Oyun	

Anket toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Anket beşli likert tipinde tasarlanmıştır. Ankette yer alan cevap seçenekleri “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Anketin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler kapsamında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra maddelerin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek adına anket iki ortaokul sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenciye uygulanmış ve anket maddelerinin yeterince anlaşıldığı belirlenmiştir.

Anketin güvenilirlik çalışmasının yapılabilmesi için anket örneklem grubuna benzer özelliklere sahip başka bir örneklem grubuna uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmasının yapılacağı örneklem grubunun büyüklüğünün, istatistiksel işlemler göz önünde bulundurularak ölçme aracında yer alan madde sayısının en az iki katı, hatta tercihen on katı olması önerilmektedir (Kline, 1994’ten aktaran Büyüköztürk, 2005). Bu kapsamda 28 maddenin yer aldığı anketin güvenilirlik çalışmasına madde sayısının on katı olan 280 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisinin katılmasına karar verilmiştir. Daha sonra anket 282 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anketin güvenilirlik çalışmasında, cevap seçeneklerinin derecelendirme ölçeğinde olmasından dolayı, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Anketin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen ve öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen nitel veriler tümevarımsal analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler yazılı metin haline getirilmiş ve tümevarımsal analize uygun olarak analiz edilerek kodlara ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan kodlardan temalara, temalar temel alınarak da bulgulara ulaşılmıştır.

Analiz edilen nitel verilerin %20'si doktora tez aşamasında olan bağımsız bir araştırmacı tarafından yeniden analiz edilmiştir. Bağımsız araştırmacı sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahiptir ve doktora eğitimine devam etmektedir. Daha sonra araştırmacı ve bağımsız araştırmacı tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış ve üzerinde fikir birliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS 22 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler SPSS 22 paket programına girilmiş ve kayıp değeri olan 77 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra anketlerden elde edilen verilere ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar verilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Görüşleri

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Sürdürülebilir Kalkınma

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın tanımı ile ilgili görüşlerinde öne çıkan görüş kalkınmanın sürekli olmasıdır. Öğretmenler sürdürülebilir kalkınmayı yenilik olarak da tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tanımlarına ilişkin görüşleri kaynakların bilinçli kullanılması, ekonomik faaliyetler, geleceğe yönelik çalışmalar, refah seviyesinin artırılması ve üretim faaliyetleri temalarından oluşmaktadır. Öğretmenler sürdürülebilir kalkınmayı farklı boyutları ile tanımlamışlardır.

Sürdürülebilir kalkınmayı kalkınmanın sürekli olması şeklinde açıklayan Ayşe Öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Sürdürülebilir kalkınma dediğim zaman yapılan planlamaların ekonomik açıdan ve sosyal açıdan devamlılığı aklıma gelir. Geçici olarak veya işte yönetsel bir süreç değil de birbirini takip eden gelişmelerin olduğu anlamına gelir diye düşünüyorum.” Sürdürülebilir kalkınmayı yenilik olarak ele alan İlyas Öğretmen görüşlerini “Sürekli yeni bir şeyler üretmek. Yenilik. Sürekli her alanda yenilik, yenilenme.” şeklinde ifade etmiştir. Sürdürülebilir kalkınmayı kaynakların bilinçli kullanılması şeklinde tanımlayan Aslı Öğretmen görüşlerini “Doğal kaynaklarımızı bilinçli bir şekilde kullanmak.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde sürdürülebilir kalkınmayı kaynakların bilinçli kullanılması şeklinde değerlendiren Cengiz Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir: “Gelecek kuşakların kaynaklarından çalmadan kendi kaynaklarımızı yeteri kadar kullanmak bu şekilde tanımlayabilirim. Gelecek kuşakların kendisini idame ettirecek kaynakları hiçbir şekilde kendi adımıza kullanmadan, sadece kendimize yetecek kadarını kullanmak diye tarif edebilirim.”

Sürdürülebilir kalkınmayı ekonomik faaliyetler olarak ele alan Enes Öğretmen görüşlerini “Sürdürülebilir kalkınma toplumun her kesiminin ekonomik faaliyetler içerisinde bulunup gelir dağılımının dengelenebilmesidir.” şeklinde açıklamıştır. Sürdürülebilir kalkınmayı geleceğe yönelik çalışmalar olarak ele alan İrem Öğretmen’in görüşleri ise şu şekildedir: “Sürdürülebilir kalkınma devletin ileriye dönük tutarlı projeler yapması.” Sürdürülebilir kalkınmayı refah seviyesinin artırılması şeklinde tanımlayan Uğur Öğretmen görüşlerini “Sürdürülebilir kalkınma herkesin hayat boyunca yararlanabilmiş olduğu bir standarttır. Sosyolojik, sosyal anlamda milletin rahat ettiği bir kavramdır.” şeklinde belirtmiştir. Sürdürülebilir kalkınmayı üretim faaliyetleri olarak düşünen Gamze Öğretmen görüşlerini “Sürdürülebilir kalkınma her durumda şartlar değiştikçe değişen şartlara göre uyum sağlayan üretim değerlerini üretebilme ve yine bu üretim değerlerinin ekonomiye katkısını sağlayabilmedir.” şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı şekilde sürdürülebilir kalkınmayı üretim faaliyetleri olarak açıklayan Zehra Öğretmen de görüşlerini “Bir üretimin devamlılığını sağlayacak bir şeyi mesela üretimin olabileceği bir şeyi onu sürekli halde yapılmasını sağlamak, gerçekleştirmek.” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayı alanyazınla örtüşen biçimde tanımladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Ortaokul Öğrencilerine Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalık Kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü

Sosyal bilgiler öğretmenleri ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin işlevsel rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilere ekonomi bilinci ve farklı bakış açısı kazandırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin meraklarını artırdığını da ifade etmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin işlevsel rol üstlendiğini belirten Aslı Öğretmen görüşlerini “Çok önemli bir rol oynar. Çünkü bizim dersimiz bu dersin tam bence ne diyeyim odak noktası.” şeklinde ifade etmiştir. Ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin işlevsel rol üstlendiğini belirten bir diğer öğretmen olan Ceren Öğretmen de görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Hayatın içinden bir ders olduğumuz için çok büyük bir rol oynayabileceğini düşünüyorum. Çünkü genel itibarıyla konu dağılımlarımıza baktığımız zaman yaşamımızı sürdürebileceğimiz, geleceğimize yön verebileceğimiz hemen hemen bütün konularla ilgili bahsedilecek bizim derslerimiz içerisinde. O yüzden gayet iyi bir şekilde kendi derslerimizin içerisinde yavaş yavaş verilebileceğini düşünüyorum ve veriyoruz da zaten aslında.

Ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin farklı bakış açısı kazandırdığını ve merak artırdığını dile getiren Osman Öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Bu bağlamda şunu söyleyebilirim ki sosyal bilgiler dersinin öğrencinin bu konudaki merakını artırma, kafasındaki sorularına başka farklı pencerelerden bakabilme konularında sosyal bilgilerin katkısı olduğuna inanıyorum.” Ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin ekonomi bilinci kazandırdığını düşünen Uğur Öğretmen görüşlerini “Aslında ekonomi bilinci katıyor. Yani ülkemizdeki işte doğal kaynaklar olsun beşeri yapı olsun yani insan yapısı olsun bununla ilgili genel bilgiler verebiliyoruz.” şeklinde belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler dersinin ortaokul öğrencilerine farklı açılardan sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırdığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Sürdürülebilir Kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki Yeri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki yeri ile ilgili görüşlerinden elde edilen temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki Yeri ile İlgili Görüşlerinden Elde Edilen Temalar

Temalar	
Yeterince Yer Almıyor	Programda Sürdürülebilir Kalkınmayla İlişkilendirilebilecek Değerler
Yeterince Yer Alıyor	Adalet
Programda Sürdürülebilir Kalkınmayla İlişkilendirilebilecek Öğrenme Alanları	Aile Birliğine Önem Verme
Birey ve Toplum	Bağımsızlık
Kültür ve Miras	Barış
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Bilimsellik
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Çalışkanlık
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Dayanışma
Etkin Vatandaşlık	Duyarlılık
Küresel Bağlantılar	Dürüstlük
Programda Sürdürülebilir Kalkınmayla İlişkilendirilebilecek Beceriler	Estetik
Araştırma	Eşitlik
Çevre Okuryazarlığı	Özgürlük
Değişim ve Sürekliliği Algılama	Saygı

Tablo 4 Devam ediyor

Dijital Okuryazarlık	Sevgi
Eleştirel Düşünme	Sorumluluk
Empati	Tasarruf
Finansal Okuryazarlık	Vatanseverlik
Girişimcilik	Yardımseverlik
Gözlem	
Harita Okuryazarlığı	
Hukuk Okuryazarlığı	
İletişim	
İş Birliği	
Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark Etme	
Karar Verme	
Konum Analizi	
Medya Okuryazarlığı	
Mekânı Algılama	
Öz Denetim	
Politik Okuryazarlık	
Problem Çözme	
Sosyal Katılım	
Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama	
Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma	
Yenilikçi Düşünme	
Zaman ve Kronolojiyi Algılama	

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki yeri ile ilgili görüşleri yeterince yer almıyor, yeterince yer alıyor, programdaki sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirilebilecek öğrenme alanları, programdaki sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirilebilecek beceriler ve programdaki sürdürülebilir kalkınmayla ilişkilendirilebilecek değerler temalarından oluşmaktadır. Bu temalar kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer alıp almadığına, programdaki hangi öğrenme alanları ile ilişkili olduğuna, öğrencilere programdaki hangi beceri ve değerleri kazandırabileceğine yönelik görüşleri ortaya koyulmuştur.

Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer almadığını düşünen Ceren Öğretmen görüşlerini “Bence yeterince yer almıyor.” şeklinde dile getirmiştir. Cengiz öğretmen de sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer almadığını “Ben programın genelinde yer aldığımı düşünmüyorum açıkçası.” ifadeleri ile belirtmiştir. Benzer şekilde İlyas Öğretmen de “Çok fazla yok. Yeterli değil.” ifadeleri ile sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer almadığını belirtmiştir. Yine benzer şekilde Gamze Öğretmen de sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer almadığını “Yani konular cılız verilmiş bence. Yani daha iyi verilebilir.” ifadeleri ile ortaya koymuştur. Başka bir katılımcı olan İrem Öğretmen de aynı şekilde “...Çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Eksikler var.” ifadeleri ile sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer almadığını belirtmiştir.

Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer almadığını düşünen öğretmenlerin yanında yeterince yer aldığını düşünen az sayıda öğretmen de bulunmaktadır. Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer aldığını düşünen Osman Öğretmen'in görüşleri şu şekildedir: “Sosyal bilgiler öğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma konusundaki yeterliliği var ama şöyle de ekleyebilirim daha da fazla bu konuda kazanım veya öğrenme alanları oluşturulursa daha da bu konunun pekişeceğine inanıyorum.” Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince

yer aldığını düşünen Enes Öğretmen ise görüşlerini “Evet. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili olan konuları gerektiğinde işleyebildikten sonra yeterlidir diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Mustafa Öğretmen de “Sosyal bilgiler ders programında yeteri kadar kazanım var. Ben bu konuda bir eksiklik görmüyorum.” görüşleri ile sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer aldığını ortaya koymuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki hangi öğrenme alanları ile ilişkili olduğuna yönelik görüşleri şu şekildedir:

Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki üretim, dağıtım ve tüketim, bilim, teknoloji ve toplum ve insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanları ile ilişkili olduğunu düşünen Uğur Öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Üretim dağıtım ve tüketim. Çünkü burada zaten biz ekonomik faaliyetleri ele alıyoruz. Özellikle üretim, dağıtım ve tüketim. Yine bilim, teknoloji ve toplum. Sonuçta şimdi kalkınmadan bahsettiğimize göre günümüzde teknolojiyi kullanmadan bir kalkınma hiçbir alanda mümkün değil. Onun için bilim, teknoloji ve toplumda da var. İnsanlar, yerler ve çevreler. Bu da tabii ki etkili olur. Neden çünkü yaşadığı yeri tanıyor. Beşeriye, coğrafyayı tanıyor. Ondan sonra insanların yaşamış oldukları yerlerin özelliklerini bilebiliyor. Özellikle insanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim. Bunlar tabii ki kalkınma ile ilgili bence bilgi veriyor.

Yine aynı şekilde sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanı ile ilişkili olduğunu dile getiren Aslı öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

İnsanlar, yerler ve çevreler zaten bunda sık sık dile getiriyoruz. Mesela bugün 7. sınıflara dersim vardı. Nüfus konusunu anlatırken zaten sürekli dile getirdim. Her taraf betonlaşıyor çocuklar. İnsanların yaşayacak alanı azalıyor. Ormanlarımız azalıyor. Topraklarımız azalıyor. Böyle giderse her taraf beton olacak. İnsanların yaşam alanları ister istemez daralacak. Bunlardan sürekli bahsediyorum. İnsanlar, yerler ve çevreler bu konuda önemli ünite.

Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki küresel bağlantılar öğrenme alanı ile ilişkili olduğunu düşünen Cengiz Öğretmen de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Benim direkt ilk başta söyleyebileceğim yedinci öğrenme alanı küresel bağlantılar. Çünkü burada sürdürülebilirlik yalnızca bir ülkeyi ilgilendiren bir konu değil dünya genelini ilgilendiren bir konu. Küresel bağlantılardan zaten kasıt da o. Dünyanın tamamıyla ilgili olduğu için doğrudan doğruya küresel bağlantılar.

Sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki tüm öğrenme alanları ile ilişkili olduğunu düşünen Ayşe Öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Mesela birey ve toplum deyince orada direkt etkili. Kültür ve mirasta etkili. İnsanlar, yerler ve çevreler, bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim kesinlikle olmazsa olmazı. Etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar.”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki hangi beceri ve değerleri kazandırabileceğine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki birçok beceri ve değeri kazandırabileceğini düşünen Mustafa Öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Şimdi sürdürülebilir kalkınmada herhalde araştırma önemli. Değişim ve sürekliliği algılama. Yani dijital okuryazarlık yani teknoloji kullanma anlamında kullanılıyorsa. Bunun da etkisi olabilir. Eleştirel düşünme olabilir. Finansal okuryazarlık yani ekonomik bilgi gerektiren şeyler vardır. Girişimcilik çok çok bağlantılı. Gözlem. Hani kalkınmada ekonomik faaliyetlerde hani hukuk bazen önemli olabilir. Yani sorunlar çıkabilir, sıkıntılar yaşanabilir evet olabilir. İletişim direkt ilgili. İşbirliği ilgili. Karar verme. Sonuçta bir şey yapabilmek için önce karar vermek gerekiyor o da olabilir. Mekânı algılama olabilir. Yani bulunan mekânı herhalde özelliklerini anlayabilmek olabilir. Özdenetim olabilir. Politik okuryazarlık. Sonuçta kalkınma, ekonomi bunlar sonuçta politikayla da iç içe kavramlar. Onun için orada ilgili olabilir. Problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama. Bunlar mutlaka bilinmesi gerekiyor. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme. Bunlar da etkili olabilir. Şimdi değerler eğitiminde adalet herhalde burada mutlaka olması gerekiyor. Yani bilimsellik biraz olabilir. Çalışkanlık mutlaka. Dayanışma mutlaka olması gerekiyor. Dürüstlük olması gerekiyor. Eşitlik olabilir. Özgürlük evet o kapsama girer. Sorumluluk da olabilir. Tasarruf direkt etkili evet bunlar.

Aslı Öğretmen de sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki birçok beceri ve değeri kazandırabileceğine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Hocam empatiyi geliştiriyor. Çünkü dediğim gibi çevremizi kirletirsek gelecek nesiller ne diyecekler. Bizim atalarımız özellikle büyüklerimiz çevreyi çok kötü kullanmışlar. Hunharca kullanmışlar. Bize yaşanası bir dünya bırakmamışlar. Empatiyi bence geliştiriyor hocam. Gözlem diyelim. İşbirliği kesinlikle. Karar verme, konum analizi, mekânı algılama, öz denetim kesinlikle var. Problem çözme, sosyal katılım, yenilikçi düşünme de var hocam. Zaman ve kronolojiyi algılama da bence var. Adalet anlayışı var. Aile birliğine önem verme. Bağımsız bir şekilde karar alıyorlar hocam. Aslında bunların hepsi var bence. Barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, özgürlük. Hocam bence hepsi var.

Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki birçok beceri ve değeri kazandırabileceğini düşünen bir başka öğretmen olan Enes Öğretmen'in görüşleri de şu şekildedir:

Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, işbirliği, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme ve zaman ve kronolojiyi algılama. Değerlerde de adalet, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, estetik, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, yardımseverlik.

Gamze Öğretmen de benzer şekilde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki birçok beceri ve değeri kazandırabileceğine yönelik görüşlerini şu ifadeler ile ortaya koymuştur:

Girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, empati, eleştirel düşünme, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama. Sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik, duyarlılık, dürüstlük, çalışkanlık, dayanışma, bilimsellik, bağımsızlık, adalet, aile birliğine önem verme, eşitlik, sevgi, saygı.

Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer almadığını, küçük bir kısmının ise yeterince yer aldığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca programdaki öğrenme alanlarının içeriği ile sürdürülebilir kalkınmanın içeriğinin uyumlu olduğunu ve bununla birlikte programdaki beceri ve değerler ile sürdürülebilir kalkınmanın oldukça ilişkili olduğunu da düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğrencilere Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bilgi ve Beceri Kazandırma Durumu

Sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yetersiz olduğunu düşünen sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanında yeterli olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

Sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yetersiz olduğunu düşünen Osman Öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Bu konuda daha fazla katkıların yapılması, konuların pekiştirilmesi gerekir. Çocukların kendilerinin de bir ürün, bir araştırma, bir materyal ortaya koyabilmelerini sağlaması gerekir. Bu da var tabii ama tabii yine bunlarda daha fazla etkinliklerle, daha fazla destekleyici bilgiler veya başlıklarla pekiştirilmesi gerekir diye inanıyorum.

Sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yetersiz olduğunu düşünen Cengiz Öğretmen de görüşlerini "Söylediğim üzere bu konuda bizim eksiklerimiz var. Sosyal bilgiler ders kitabında bu konuların yeterli olmadığını söyleyebilirim. Eksiklik olduğunu düşünüyorum sürdürülebilir kalkınma ya da işte sürdürülebilirlik açısından." şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı şekilde İrem Öğretmen "...Sığ kaldığını düşünüyorum. Çocukların isteklerine çok hitap edebildiği kanaatinde değilim. Yeterli gelmiyor bana göre." ifadeleri ile Zehra Öğretmen "...Ekstra daha farklı harekete geçirme durumu söz konusu olmuyor yani. Teorikte kalıyor açıkçası. Uygulama yönü eksik kalıyor." ifadeleri ile sosyal bilgiler ders kitabının

öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yeterli olduğunu düşünen az sayıda öğretmen de bulunmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yeterli olduğunu düşünen Mustafa Öğretmen'in görüşleri şu şekildedir:

Ders kitabımız mesela bazı ünitelerde eleştirilebilir durumda ama bu konularda çok güzel örneklemeler var. Örnek olaylar vererek, mesela girişimcilik konusunda çok güzel örnek olay vererek. Öğrencilerin ilgisini çekecek şeyler var. Haritalar konusunda ders kitabımız mesela yeterli. Ekonomik faaliyetler konusu biraz daha dağınık anlatılmış ama biz öğretmen olarak onu biraz daha toparlıyoruz. Bu konuda ders kitabı bence yeterli. Öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmış.

Uğur Öğretmen de "Ben yeterli buluyorum. Hatta fazla bile bu dönem açıkçası. Gerektiği kadar konular özellikle şu üç ünite de saymıştık zaten bence veriliyor. Onlar yeterli diye düşünüyorum kendi adıma." görüşleri ile sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından yeterli olduğunu değerlendirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırmadığını, küçük bir kısmının ise kazandığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konulara Yönelik Düzenledikleri Etkinlik ve Uygulamalar

Sosyal bilgiler öğretmenleri sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler düzenlediklerini, büyük grupla öğretim yöntemlerini, eğlendirici ve eğitici yöntemleri, grupla öğretim tekniklerini ve sınıf dışı öğretim tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler düzenlediğini ve sınıf dışı öğretim tekniklerini kullandığını ifade eden Uğur Öğretmen'in görüşleri şu şekildedir:

Araştırma konusu veriyorum. Özellikle ülkemizin kaynaklarının mesela Eskişehir'deki kaynaklar. Şimdi yakın çevreden tabii ki başlıyoruz. Eskişehir'de olduğumuz için. Özellikle bunların araştırılması, sunulmasını istiyorum. Mesela bor minerali olsun Eskişehir'de. Yine linyit olsun. Eskişehir'deki tarım faaliyetleri olsun. Bunları sunum şeklinde çocukların aklında sunmalarını istiyorum. Bu şekilde etkinlikler yaparak çocukların en azından etrafından başlayarak kaynakların farkında olmasını sağlamaya çalışıyorum. Tabii gezi mümkünse yapmaya çalışıyoruz. Çünkü çevresel geziler de çocuğun görmesini ve etrafını tanınmasını pekiştiriyor.

Benzer şekilde yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinliklerden, büyük grupla öğretim yöntemlerinden ve grupla öğretim tekniklerinden yararlandığını belirten Osman Öğretmen'in görüşleri ise şu şekildedir:

Genellikle bu konuda araştırma görevi veriyoruz. Çocuklara kendilerinin bir proje oluşturmalarını tabii bunu vermeden önce de bir proje yazımının adımlarını öğretiyoruz. Beyin fırtınası, soru cevap ya da altı şapka yöntemi. Her biri diyelim ki aynı projede kendi görüşlerini o biliyorsun renkleri var ya mavi sarı evet o konuda altı şapka yöntemini kullanabiliyoruz. Çünkü her birinin bakış açısını öğrenmek açısından, katkısını görebilmek açısından.

Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler düzenlediğini ifade eden bir başka öğretmen olan Ceren Öğretmen de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Genellikle mesela ne yapıyorduk çocuklara projeler üretirmeye çalışıyorduk. Mesela kendi ülkemden örnek vereyim kendi ülkemizdeki su kaynakları mesela son 20 yıl içerisinde su kaynaklarındaki tüketim ne miktarda, bunların zarar görenleri, bunların düzeltilebilir yollarıyla ilgili mesela projeler hazırlattık çocuklarla ilgili. Ya da ormanlık alanlarımız. Mesela son 20 yıl, 30 yıl, 40 yıl neyse bu ormanlık arazilerde fazlalaşma mı olmuş azalma mı olmuş bunun temel kaynakları ne olmuş mesela bunlarla ilgili grafikler hazırlattık.

Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konularda büyük grupla öğretim yöntemlerini kullandığını açıklayan Aslı Öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: "Konu anlatımını kendim yapıyorum. Soru cevap tekniğini kullanıyorum. Bunu çok yapıyorum. Çünkü onların o konu hakkında neler

düşündüğünü bilmek benim için çok önemli. Neyi biliyorlar, neyi bilmiyorlar, ne kadar öğrenmişler.” Benzer şekilde Gamze Öğretmen de “...Soru cevap, anlatım, tartışma. Onların hepsini kullanıyoruz yani. Konunun özelliğine bağlı geliyor.” ifadeleri ile büyük grupla öğretim yöntemlerini kullandığını açıklamıştır. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konularda büyük grupla öğretim yöntemlerini, eğlendirici ve eğitici yöntemleri ve grupla öğretim tekniklerini kullandığını ifade eden Cengiz Öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “...Genelde soru cevap kullanıyoruz bu şekilde. Gösterip yaptırma demeyeyim de sadece gösterme mi diyebilirsiniz işte o onu kullandık. Drama kullandık.” Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik çağdaş eğitim anlayışına dayalı etkinlik ve uygulamalar düzenledikleri ve çeşitli yöntem ve teknikler kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konuların Öğretiminde Yararlandıkları Materyal ve Kaynaklar

Sosyal bilgiler öğretmenleri sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller, görsel materyaller, görsel-işitsel materyaller ve interaktif kaynaklar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller ve interaktif kaynaklar kullanan İlyas Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir: “Genelde ders kitabı. Bir de yardımcı kaynaklarımız var tabi ki. İnternette bu indirdiğimiz akıllı tahta uygulamaları var. Onları kullanıyoruz. Onlar var.” Yine benzer şekilde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller ve interaktif kaynaklar kullandığını ifade eden Uğur Öğretmen de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Genelde akıllı tahtayı kullanıyorum. Tabi o bize büyük kolaylık sağlıyor baktığımızda. Ders kitabı var. Onların ikisini kullanarak genelde götürmeye çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller, interaktif kaynaklar, görsel materyaller ve görsel-işitsel materyaller kullanan Enes Öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tabi ki en başta ders kitabı. Çocukların elinin altında, hazır bulunan ve bizim elimizin altında hazır bulunan. Bizim için çok büyük bir hazine olan EBA var elimizin altında. İçinde her türlü kaynağın bulunduğu. Tabi benim kendi arşivim var. Benim yıllardır bu ders materyallerini biriktirdiğim konularla ilgili animasyonlar, filmler, resimler. Ne varsa elimde o konuyla ilgili.

Benzer şekilde interaktif kaynaklar ve görsel materyallerden yararlandığını belirten İrem Öğretmen görüşlerini “Medyadan yararlanıyoruz, gazete haberleri ve bunun dışında internette falan hangi alanda neler yapılmış, başarı hikâyeleri falan paylaşılmaya çalışılıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel materyaller kullanan Osman Öğretmen de görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “...Bu konuyla ilgili fotoğraflar kullanıyorum.” Zehra Öğretmen de “Videolar izletiyoruz çocuklara bu konuya yönelik. Bunun dışında ders kitabımızı kullanıyoruz doğal olarak. Yardımcı kaynaklardan da faydalanabiliyoruz bazen.” görüşleri ile basılı materyaller ve görsel-işitsel materyallerden yararlandığını belirtmiştir. Benzer şekilde basılı materyaller, görsel materyaller, görsel-işitsel materyaller ve interaktif kaynaklar kullanan Mustafa Öğretmen de görüşlerini “Başta tabi ki ders kitabımız. Haritalar bizim işimize çok yarıyor. Bunun dışında gerek EBA olsun gerekse biz kendi çabalarımızla çeşitli videolar kullanıyoruz.” şeklinde dile getirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde kullandıkları materyal ve kaynakları çeşitlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konuların Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Araçları

Sosyal bilgiler öğretmenleri sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullandıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullandığını ifade eden Zehra Öğretmen’in görüşleri şu şekildedir: “Kullandığımız ölçme değerlendirme daha çok işte çoktan seçmeli sorular. Doğru yanlış şeklinde. Eşleştirmeli sorular soruyoruz, çocuklara yöneliyoruz. Açık uçlu evet bunu da kullanıyoruz. Bu şekilde değerlendirme ölçtümüz.” Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullandığını belirten İlyas Öğretmen görüşlerini “Değerlendirme aracı olarak testler veriyorum. Bunlarla ilgili test yapıyoruz. Yine sınıf içinde konu sonrasında sorularla çocukların kendi fikirlerini

açık uçlu sorularla alıyorum. Boşluk doldurma veya diyagram var.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Mustafa Öğretmen’in “Doğru yanlış, eşleştirme ve grafik bilgisi gibi farklı soru yöntemlerini uygulamaya çalışıyoruz.” şeklindeki görüşleri ve Cengiz Öğretmen’in de “Doğrudan doğruya söyleyebileceğim çalışma kâğıtları, etkinlik kâğıtları ve sınavlar. Normal yazılı sınavlarda çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru yanlış ve boşluk doldurma. Bu şekilde değerlendirme yapıyorduk.” şeklindeki görüşleri bu öğretmenlerin geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını birlikte kullandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını çeşitlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınmanın Tanımı ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın tanımı ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınmanın Tanımı ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sürdürülebilir kalkınma, kalkınmanın sürekli olmasıdır.	79	54.1	61	41.8	3	2.1	3	2.1	-	-	4.46
Sürdürülebilir kalkınma, yenilikleri içerir.	78	53.4	63	43.2	4	2.7	1	0.7	-	-	4.47
Sürdürülebilir kalkınma, kaynakların bilinçli kullanılmasıdır.	94	64.4	47	32.2	2	1.4	3	2.1	-	-	4.57
Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik faaliyetlerle ilgilidir.	40	27.4	60	41.1	19	13	25	17.1	2	1.4	3.73
Sürdürülebilir kalkınma, geleceğe yönelik çalışmaları içerir.	82	56.2	57	39	3	2.1	4	2.7	-	-	4.48
Sürdürülebilir kalkınma, refah seviyesinin artmasıdır.	71	48.6	65	44.5	9	6.2	1	0.7	-	-	4.4
Sürdürülebilir kalkınma, üretim faaliyetleriyle ilgilidir.	52	35.6	66	45.2	11	7.5	17	11.6	-	-	4.02

Tablo 5’e göre sosyal bilgiler öğretmenleri, Sürdürülebilir kalkınma, kalkınmanın sürekli olmasıdır (%54.1), Sürdürülebilir kalkınma, yenilikleri içerir (%53.4), Sürdürülebilir kalkınma, kaynakların bilinçli kullanılmasıdır (%64.4), Sürdürülebilir kalkınma, geleceğe yönelik çalışmaları içerir (%56.2) ve Sürdürülebilir kalkınma, refah seviyesinin artmasıdır (%48.6) maddelerine tamamen katılıyorum, Sürdürülebilir kalkınma, ekonomik faaliyetlerle ilgilidir (%41.1) ve Sürdürülebilir kalkınma, üretim faaliyetleriyle ilgilidir (%45.2) maddelerine ise katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun sürdürülebilir kalkınma kavramını doğru algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerine Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalık Kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerine Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Farkındalık Kazandırmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynar.	88	60.3	57	39	1	0.7	-	-	-	-	4.6
Sosyal bilgiler dersi öğrencilere ekonomi bilinci kazandırır.	71	48.6	63	43.2	10	6.8	2	1.4	-	-	4.39
Sosyal bilgiler dersi öğrencilere karşılaştıkları sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi kazandırır.	97	66.4	47	32.2	2	1.4	-	-	-	-	4.65
Sosyal bilgiler dersi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik öğrencilerin merakını artırır.	61	41.8	76	52.1	8	5.5	1	0.7	-	-	4.34

Tablo 6'ya göre sosyal bilgiler öğretmenleri, Öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynar (%60.3), Sosyal bilgiler dersi öğrencilere ekonomi bilinci kazandırır (%48.6) ve Sosyal bilgiler dersi öğrencilere karşılaştıkları sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi kazandırır (%66.4) maddelerine tamamen katılıyorum, Sosyal bilgiler dersi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik öğrencilerin merakını artırır (%52.1) maddesine ise katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun sosyal bilgiler dersini ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırma açısından önemli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Yeri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki yeri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürdürülebilir Kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Yeri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sürdürülebilir kalkınma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer alıyor.	7	4.8	30	20.5	62	42.5	41	28.1	6	4.1	2.93

Tablo 7 Devam ediyor

Sürdürülebilir kalkınma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebilir.	38	26	88	60.3	16	11	4	2.7	-	-	4.08
Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki becerileri kazanmalarına katkı sağlar.	39	26.7	88	60.3	17	11.6	1	0.7	1	0.7	4.1
Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerleri kazanmalarına katkı sağlar.	46	31.5	85	58.2	14	9.6	-	-	1	0.7	4.19

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sürdürülebilir kalkınma 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer alıyor (%42.5) maddesine kararsızım, Sürdürülebilir kalkınma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebilir (%60.3), Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki becerileri kazanmalarına katkı sağlar (%60.3) ve Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerleri kazanmalarına katkı sağlar (%58.2) maddelerine ise katılıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun sürdürülebilir kalkınmanın programda yeterince yer alması konusunda karar veremedikleri ve yine çoğunluğunun sürdürülebilir kalkınma ile programdaki öğrenme alanlarını ilişkili gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuları programdaki beceri ve değerlerin kazandırılmasını destekler nitelikte gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğrencilere Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bilgi ve Beceri Kazandırma Durumu ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitabının öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırma durumu ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğrencilere Sürdürülebilir Kalkınmaya İlişkin Bilgi ve Beceri Kazandırma Durumu ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi kazandırması bakımından yeterli buluyorum.	11	7.5	27	18.5	52	35.6	48	32.9	8	5.5	2.89

Tablo 8'e göre sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması bakımından yeterli buluyorum (%35.6) maddesine kararsızım şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması konusunda karar veremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konulara Yönelik Düzenledikleri Etkinlik ve Uygulamalar ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik düzenledikleri etkinlik ve uygulamalar ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konulara Yönelik Düzenledikleri Etkinlik ve Uygulamalar ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler gerçekleştiririm.	13	8.9	57	39	68	46.6	7	4.8	1	0.7	3.5
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde büyük grupla öğretim yöntemlerini (düz anlatım, soru cevap, tartışma vb.) kullanırım.	22	15.1	74	50.7	41	28.1	9	6.2	-	-	3.74
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde eğlendirici ve eğitici yöntemleri (drama vb.) kullanırım.	9	6.2	47	32.2	60	41.1	27	18.5	3	2.1	3.22
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde grupla öğretim tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, gösteri vb.) kullanırım.	14	9.6	42	28.8	62	42.5	25	17.1	3	2.1	3.26
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde sınıf dışı öğretim tekniklerini (gezi vb.) kullanırım.	3	2.1	19	13	47	32.2	43	29.5	34	23.3	2.39

Tablo 9 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler gerçekleştiririm (%46.6), Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde eğlendirici ve eğitici yöntemleri (drama vb.) kullanırım (%41.1), Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde grupla öğretim tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, gösteri vb.) kullanırım (%42.5) ve Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde sınıf dışı öğretim tekniklerini (gezi vb.) kullanırım (%32.2) maddelerine bazen ve Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde büyük grupla öğretim yöntemlerini (düz anlatım, soru cevap, tartışma vb.) kullanırım (%50.7) maddesine ise genellikle şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik bazen çağdaş eğitim anlayışına dayalı etkinlik ve uygulamalar düzenledikleri ve sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde çeşitli yöntem ve teknik kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konuların Öğretiminde Yararlandıkları Materyal ve Kaynaklar ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde yararlandıkları materyal ve kaynaklar ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konuların Öğretiminde Yararlandıkları Materyal ve Kaynaklar ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller (ders kitabı, yardımcı kaynaklar vb.) kullanımım.	22	15.1	74	50.7	36	24.7	13	8.9	1	0.7	3.7
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel materyaller kullanımım.	24	16.4	76	52.1	39	26.7	7	4.8	-	-	3.8
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel-işitsel materyaller kullanımım.	27	18.5	70	47.9	39	26.7	10	6.8	-	-	3.78
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde interaktif kaynaklar kullanımım.	20	13.7	55	37.7	51	34.9	17	11.6	3	2.1	3.49

Tablo 10'a göre sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller (ders kitabı, yardımcı kaynaklar vb.) kullanımım (%50.7), Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel materyaller kullanımım (%52.1), Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde görsel-işitsel materyaller kullanımım (%47.9) ve Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde interaktif kaynaklar kullanımım (%37.7) maddelerine genellikle şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde genellikle çeşitli materyal ve kaynaklar kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konuların Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Araçları ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçları ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmayla İlgili Konuların Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Araçları ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Her Zaman		Genellikle		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullanımım.	13	8.9	74	50.7	39	26.7	16	11	4	2.7	3.52

Tablo 11 Devam ediyor

Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullanım.	12	8.2	41	28.1	57	39	28	19.2	8	5.5	3.15
--	----	-----	----	------	----	----	----	------	---	-----	------

Tablo 11'e göre sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullanım (%50.7) maddesine genellikle, Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullanım (%39) maddesine ise bazen şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sürdürülebilir Kalkınmaya Yönelik Görüşleri

Öğrencilere Göre Kaynakların Tasarruflu Kullanılmamasının Gelecekte Ortaya Çıkartabileceği Problemler

Öğrenciler kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte doğal afetlere neden olabileceğine, doğal kaynakların tükenebileceğine, can kayıplarının yaşanabileceğine ve çevre kirliliğine neden olabileceğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte doğal afetleri ortaya çıkarabileceğini düşünen Gonca görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Gelecekte insanların susuz kalmasına ve oksijensiz kalmasına bile yol açabilir. Çünkü atmosferdeki tabakanın sıcaklığı ağaçlarımızı da yok etmeye başlarsa oksijenimiz de biter ve sularımız kirlendikçe de insanlar susuz kalır. Gelecek susuz kalır. Kuraklık olur.” Benzer şekilde kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte doğal afetleri ortaya çıkarabileceğini düşünen Duygu da görüşlerini “Bu problemlerin başında zaten su israfı var. Su israfı örneğin ileride Türkiye'nin büyük bir bölümünün susuz kalacağını gösteriyor. İleride çok büyük sorunlarla karşılaşabiliriz.” şeklinde dile getirmiştir. Kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte çevre kirliliğine ve can kaybına neden olabileceğini düşünen Merve görüşlerini “Kaynaklarımızı doğru kullanamazsak gelecekte çevre kirliliğine neden olabilir. Kaynaklarımız olmazsa insanların hayatına neden olabilir.” şeklinde açıklamıştır. Kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte can kaybına neden olabileceğini düşünen Ömer görüşlerini “Can kaybı çok olur.” şeklinde açıklamıştır. Kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte doğal kaynakların tükenmesine neden olabileceğini ve doğal afetlerin ortaya çıkabileceğini düşünen Nuray ise görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Mesela suyu çok fazla israf ediyorlar. Bu da gelecekte susuzluğa neden olabilir. Susuzluk olduğu zaman da her şey suya bağlı. Bu durumda da su bulamayız ve yaşama şansımız daha az duruma düşer. Bütün canlılar için geçerli bu. Farklı kaynakları da boşu boşuna tüketiyoruz ve onlar da biter.

Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte insan yaşamını derinden etkileyen önemli problemlerin ortaya çıkabileceğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma Konusundaki Düşünceleri

Öğrenciler gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma konusunda ihtiyaçların dikkate alınmadığını, bir kesimin ise ihtiyaçları dikkate aldığını, doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerektiğini, ihtiyaçların dikkate alınmasının önemli olduğunu ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerektiğini düşünmektedirler. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını ancak dikkate alan bir kesimin de olduğunu ifade eden Nuray görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Gelecek nesillerin ihtiyaçlarını çok dikkate aldığımızı düşünmüyorum. Çünkü daha çok kendimizi önemsiyoruz. Herkes dikkate almıyor. Fakat dikkate alan bir kesim de var. Ama daha çok dikkate alınmalı.

Çünkü bizden sonra gelecek nesiller de var. Sadece kendimizi düşünmeyip yeni nesillere de ihtiyaçlarına göre şeyler bırakmalıyız.

Aynı şekilde Özge de “Ben çok fazla ihtiyaçlarını dikkate aldığımızı düşünmüyorum. Bazı insanlar tabii duyarlı davranıyor, çok fazla israfa bulunmuyorlar ama çoğu kişi de israfa bulunuyor. O yüzden kötü.” şeklindeki görüşleri ile gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını ancak dikkate alan bir kesimin de olduğunu ifade etmiştir. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını belirten Ömer görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Dikkate almıyoruz. Çünkü yani geleceğimize iyi şeyler yapmamız gerekiyor. Çevre, su bunları boş yere harcayan insanlar var.” Gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate almak için kaynakların bilinçli kullanılması gerektiğini belirten Yusuf görüşlerini “Hocam elimizden geldiğince elimizdeki kaynakları tasarruflu bir şekilde kullanmalıyız.” şeklinde dile getirmiştir. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemli olduğunu ifade eden Merve görüşlerini “Dikkate almıyoruz. Gelecekte dikkate alırsak iyi olur. Dikkate almazsak gelecekte çevre kirliliği nedenleri gibi çok fazla nedenleri görebiliriz. Şimdiden çevremizi korumaya ve daha dikkatli davranmaya başlamalıyız.” şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Semra da “Yani dikkate alınmazsa çoğu şeyden faydalanamazlar.” ifadeleri ile gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerektiğini dile getiren Samet görüşlerini “Şu an şehirler betonlaşma etkisi altında. Gelecek nesile bir tane bile ağaç kalmayacak bu gidişle. Daha çok ağaçlandırma yapılmalı.” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin gelecek nesillerin ihtiyaçlarını önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Haklar Konusunda Öğrendikleri

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde insan haklarını, çocuk haklarını, tüketici haklarını, hakların önemini, hakların kullanımını, başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiğini ve diğer canlıların hakları olduğunu öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersinde insan hakları ve çocuk haklarını öğrendiklerini belirten Elif görüşlerini “Kadın hakları var. Bizim yaşama hakkımız var. Eğitim-öğretim hakkımız var. Seçme seçilme hakkımız var.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Gonca da “İnsanın önce bir yaşama hakkının olduğunu öğrendik. Yaşama hakkını öğrendik. Ondan sonra konut dokunulmazlığını, insanların özel hayatının korunması gibi haklarını öğrendik.” şeklindeki görüşleri ile sosyal bilgiler dersinde insan haklarını öğrendiğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersinde tüketici haklarını, çocuk haklarını ve diğer canlıların hakları olduğunu öğrendiğini dile getiren Ömer görüşlerini “Tüketici hakkı, çocuk hakları. Çocukları hem korumamız gerekiyor hem de çocukların canlarını korumamız gerekiyor. Tüm canlıların özgürlüğü var.” şeklinde belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde insan hakları, çocuk hakları ve hakların önemini öğrendiğini ifade eden Nuray görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Farklı farklı haklarımız var. Eğitim hakkımız var, barınma hakkımız var, güvenlikle ilgili haklarımız var. Kadınlara verilen haklar var. Bu haklar hem bizi koruyor hem de farklı şeyler yapma konusunda bizlere ayrıcalıklar tanıyor aslında. Bu haklar olmasaydı, eğitim hakkımız olmasaydı o zaman bir şeyleri öğrenemezdik ve geliştiremezdik. O yüzden haklarımız önemli.

Sosyal bilgiler dersinde hakların kullanımını öğrendiğini dile getiren Özge görüşlerini “Kadınlara verilen haklarımız var. Eğitim hakları var. Mesela eskiden bunların hiçbiri yoktu. Şimdi var. Herkes istediği hakkını kullanabiliyor. Özgürlüğümüz var.” şeklinde açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersinde başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiğini öğrendiklerini belirten Mahmut görüşlerini “Başkalarının haklarına engel olmamalıyız.” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde haklarla ilgili çeşitli bilgiler edindikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Özgürlükler Konusunda Öğrendikleri

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün önemini, özgürlüğün sınırı olduğunu ve özgürlüğün çeşitlerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün çeşitlerini öğrendiğini açıklayan Fatma görüşlerini “Özgürlüklerimiz hakkında mesela özgür bir şekilde istediğimiz yerde barınabiliyoruz. İstediklerimiz şekilde hani seyahat edebiliyoruz. İstediklerimiz yerde konaklayabiliyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde Duygu da “Özgürlükler evet düşünce özgürlüğü vardı. Daha sonra yeme içme özgürlüğü vardı. Yaşama özgürlüğü bunları hatırlıyorum.

Üzerinden çok geçti.” şeklindeki görüşleri ile sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün çeşitlerini öğrendiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün sınırı olduğunu öğrendiğini ifade eden Gonca görüşlerini “Özgürlük insanların rahat bir şekilde yaşaması ama bir sınıra kadar yaşayabilmesini öğrendik. İnsanları rahatsız etmeden yaşayabilmesidir.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Mahmut da “Özgürlükte istediğimizi yapabiliriz anlamına gelmez, haklarımız doğrultusunda istediğimizi yapabiliriz özgürce.” şeklindeki ifadeleri ile özgürlüğün sınırı olduğunu öğrendiğini açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün önemini öğrendiğini ifade eden Özge görüşlerini “Eskiden çok fazla herkes istediğini yapamıyordu. Şu an da istediğimiz her şeyi yapabiliyoruz.” şeklinde açıklamıştır. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgürlük konusuyla ilgili temel bilgileri kazandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Farklılıklar ve Farklılıklara Saygı Konusunda Öğrendikleri

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde farklılıklara saygı duyulması gerektiğini, insanların farklı özellikleri olduğunu, insanların eşit olduğunu ve empati kurmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde farklılıklara saygı duyulması gerektiğini öğrendiğini ifade eden Duygu görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Bireysel farklılıklar mesela bireysel farklılıklara saygı farklı ırk ya da farklı din, farklı ırklara saygılı olmak ya da farklı dinlere saygılı olmak ya da dış görünüş, kişisel özellik bu gibi özelliklere saygılı olmamız gerektiğini öğrendik.” Başka bir katılımcı olan Mahmut da görüşlerini “Farklılıklara saygı konusunda farklılıklara saygılı olmalıyız. Çünkü bazı farklılıkları onlar kendileri seçmiş olabilir ya da kendi istekleri dışında da olmuş olabilir. Bunlara saygı duymalıyız.” şeklinde belirterek farklılıklara saygı duyulması gerektiğini öğrendiğini açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersinde insanların farklı özellikleri olduğunu öğrendiğini belirten Nuray görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Bireysel farklılıklar aslında ben ikiye ayrılıyor diye biliyorum. Çünkü biri tenden dolayı, dış görünüşten dolayı, bir de karakter farklılıkları. Herkesin karakteri farklı herkes birbirine benzese de karakterleri farklı, ten rengi, göz rengi yine farklı olabiliyor.” Sosyal bilgiler dersinde insanların farklı özellikleri olduğunu, farklılıklara saygı duyulması gerektiğini ve insanların eşit olduğunu öğrendiğini açıklayan Fatma görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Bireysel farklılıklarda mesela herkes farklıdır. Herkes aynı olsa dünyanın bir anlamı kalmaz mesela. Herkesin ten rengi farklıdır veya sevdiği şeyler farklıdır. Bu farklılıklara karşı herkese saygı duymalıyız. Çünkü her ne kadar farklı olsa da herkes eşit bu dünyada.” Sosyal bilgiler dersinde insanların eşit olduğunu ifade eden Özge görüşlerini “...Hepimiz insanız ve hepimiz eşitiz.” şeklinde açıklamıştır. Sosyal bilgiler dersinde empati kurmayı öğrendiğini belirten Gonca görüşlerini “Empati. İnsanlara karşı empati kurmayı öğrendik. Mesela karşımızdaki insan engelli olur ya da bir rahatsızlığı olur onu anlamayı öğrendik.” şeklinde belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde bireysel farklılıkları kabul etme ve farklılıklara saygı duymaya ilgili temel bilgileri kazandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre ve Çevre Sorunları Konusunda Öğrendikleri

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde çevrenin korunması gerektiğini, kirlilik türlerini ve çevreye verilen zararları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde kirlilik türlerini öğrendiğini ifade eden Nuray görüşlerini “Çevre sorunları mesela toprak kirliliği böyle kirlilikler var ayrı ayrı ve bu kirlilikler sonucunda yine işte biz topraktan bir şeyler elde ediyoruz yine hava kirliliği var.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Semra da “Çevre sorunları olarak çevre kirliliği, hava kirliliği, gürültü kirliliği, toprak kirliliği.” şeklindeki açıklamaları ile sosyal bilgiler dersinde kirlilik türlerini öğrendiğini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler dersinde çevrenin korunması gerektiğini öğrendiğini belirten Ömer görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ağaçların katledilmemesi gerektiğini, derelere, denizlere çöp atmamamız gerektiğini sonra yeşillikleri, ağaçlar onları yakmamamız, onları tahrip etmememiz gerektiğini sonra yerlere çöp atmamamız gerektiğini sonra fabrika bacalarındaki o zararlı atıklar, zararlı şeylerden onlara bir alet takılıp onlar azaltılabilir ve daha iyi bir gelecek mümkün olabilir.

Başka bir katılımcı olan Duygu da benzer şekilde “Çevre ve çevre sorunlarında daha çok çevremizi korumalıyız. Bu çevre sorunları yine gelecek nesillerin bir ihtiyacı. Biz yine gelecek nesillerimizi düşünerek çevremizi kirletmemeliyiz. Bu gibi şeyler.” ifadeleri ile çevrenin korunması gerektiğini öğrendiğini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler dersinde çevreye verilen zararları öğrendiğini açıklayan Fatma görüşlerini “Daha sonra çöplerimiz hakkında çok fazla bilinçli değiliz. Eşyalarımızı,

kâğıtlarımızı tasarruflu kullanmıyoruz. Çöplerimiz çok fazla etrafta. Bu çevre kirliliğine neden oluyor.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde Özge de “...Yerlere çok fazla çöp atıyorlar. Yani etrafi kirletiyorlar. Bu da çevre sorunlarına sebep oluyor. Yani ormanlarda falan yangın çıkartıyorlar. Hayvanlar ölüyor.” şeklindeki ifadeleri ile sosyal bilgiler dersinde çevreye verilen zararları öğrendiğini belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çevre ve çevre sorunlarının farklı boyutlarıyla ilgili bilgileri edindikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Kaynaklar ve Kaynakların Bilinçsiz Kullanılması Konusunda Öğrendikleri

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini ve doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini öğrendiğini ifade eden Nuray görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Buna daha çok suyu örnek verebilirim. Çünkü su herkesin yaşam kaynağı, bütün canlıların sadece bizim değil ve suyu sanki umursamıyoruz. Zaten bitecek. Bitmez su, niye bitsin diye bir anlayış var. Ama su da sınırlı. Herkes böyle israf ederse su bir gün bitebilir ve bununla ilgili belgeseller de vardı. İzlediklerinde daha bilinçli olacaklarını düşünüyorum.

Bir diğer katılımcı olan Gonca da görüşlerini “Bunun hakkında da çok israf edildiğini öğrendik. Çünkü doğal kaynaklarımızı çok harcıyoruz. Gereksiz ve önemsiz bir şekilde harcıyoruz. Çok geliştirilmeli bunlar.” şeklinde açıklayarak sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini öğrendiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendiğini ifade eden Elif görüşlerini “Mesela dişlerimizi fırçalarken suyu kapamalıyız. Dediğim gibi toplu taşıma kullanmalıyız daha çok hava kirliliği olmaması için. Ağaçları kesmemeliyiz.” şeklinde ortaya koymuştur. Benzer şekilde Emir de görüşlerini “Doğal kaynaklarımızı iyi kullanmalıyız. Tasarruflu kullanmalıyız.” şeklinde açıklayarak sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendiğini dile getirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların önemiyle ilgili bilgileri edindikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma ile İlgili Yapılmasını İstedikleri Etkinlikler

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili geziler düzenlenmesini, sunumlar yapılmasını, projeler üretilmesini, sloganlar hazırlanmasını ve oyunlar oynanmasını istemektedirler.

Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili sunum yapılmasını ve slogan hazırlanmasını istediğini belirten Elif görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Mesela bir tane sunum falan yapabilir öğrenciler. Başka slogan hazırlayabilirler mesela.” Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili projeler üretilmesini isteyen Özge görüşleri şu şekilde belirtmiştir: “Ortaya yeni projeler atılması gerekiyor. Birinin artık bunu durdurması gerekiyor. Çünkü çok fazla israf var günümüzde. Bunları engelleyebiliriz daha fazla gecikmeden zaman.” Benzer şekilde Nuray da “Gelecek nesiller için çeşitli projeler yapılabilir.” ifadeleri ile sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili projeler üretilmesini istediğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili geziler düzenlenmesini isteyen Mahmut görüşlerini “Bu çevre kirliliği olan yerlere geziler düzenlenebilir ve böylece nasıl göründüğünü öğrenebiliriz.” şeklinde dile getirmiştir. Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili oyunlar oynanmasını isteyen Emir görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: “Bir şey yapmalıyız bence bir oyun sene 2060-2070 yılında böyle atıyorum ağzımızda maske, hiç ağaç kalmamış, her yer çöp dolmuş, böyle hava da aşırı sıcak evde kalmışız yerlere adım atamıyoruz. Öyle bir oyun gibi bir şey yapmalıyız.” Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçları ile ilgili insanlarda farkındalık uyandırabilecek etkinlikler yapılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Kaynakların Tasarruflu Kullanılmamasının Gelecekte Ortaya Çıkartabileceği Problemler ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin kaynakların tasarruflu kullanılmamasının gelecekte ortaya çıkartabileceği problemler ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Kaynakların Tasarruflu Kullanılmamasının Gelecekte Ortaya Çıkartabileceği Problemler ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte doğal afetlerin daha sık ortaya çıkmasına neden olur.	315	56.7	179	32.2	35	6.3	18	3.2	9	1.6	4.39
Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte doğal kaynakların tükenmesine sebep olur.	372	66.9	151	27.2	15	2.7	12	2.2	6	1.1	4.57
Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte can kayıplarının artmasına sebep olur.	254	45.7	194	34.9	80	14.4	23	4.1	5	0.9	4.2
Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte çevre kirliliğinin artmasına sebep olur.	350	62.9	153	27.5	28	5	10	1.8	15	2.7	4.46

Tablo 12'den anlaşılacağı üzere öğrenciler, Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte doğal afetlerin daha sık ortaya çıkmasına neden olur (%56.7), Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte doğal kaynakların tükenmesine sebep olur (%66.9), Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte can kayıplarının artmasına sebep olur (%45.7) ve Kaynakların tasarruflu kullanılmaması gelecekte çevre kirliliğinin artmasına sebep olur (%62.9) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun kaynakların tasarruflu kullanılmamasının sonucunda önemli problemlerle karşılaşılabilirliğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma Konusundaki Düşünceleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma konusundaki düşünceleri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma Konusundaki Düşünceleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Gelecek nesillerin doğal kaynaklara ilişkin ihtiyaçları dikkate alınmıyor.	291	52.3	182	32.7	67	12.1	12	2.2	4	0.7	4.34
Gelecek nesillerin ihtiyaçları için doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerekir.	370	66.5	159	28.6	23	4.1	3	0.5	1	0.2	4.61

Tablo 13 Devam ediyor

Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir.	359	64.6	166	29.9	24	4.3	4	0.7	3	0.5	4.57
Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerekir.	346	62.2	182	32.7	18	3.2	8	1.4	2	0.4	4.55

Tablo 13'e göre öğrenciler, Gelecek nesillerin doğal kaynaklara ilişkin ihtiyaçları dikkate alınmıyor (%52.3), Gelecek nesillerin ihtiyaçları için doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerekir (%66.5), Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir (%64.6) ve Gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerekir (%62.2) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun gelecek nesillerin ihtiyaçlarının önemini kabul ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Haklar Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde haklar konusunda öğrendikleri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Haklar Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde insan haklarını öğrendim.	332	59.7	183	32.9	22	4	14	2.5	5	0.9	4.48
Sosyal bilgiler dersinde çocuk haklarını öğrendim.	331	59.5	177	31.8	30	5.4	11	2	7	1.3	4.46
Sosyal bilgiler dersinde tüketici haklarını öğrendim.	340	61.2	184	33.1	18	3.2	9	1.6	5	0.9	4.52
Sosyal bilgiler dersinde hakların önemini öğrendim.	355	63.8	173	31.1	12	2.2	11	2	5	0.9	4.55
Sosyal bilgiler dersinde hakların kullanımını öğrendim.	342	61.5	180	32.4	20	3.6	9	1.6	5	0.9	4.52
Sosyal bilgiler dersinde başkalarının haklarına saygılı olmak gerektiğini öğrendim.	369	66.4	154	27.7	21	3.8	6	1.1	6	1.1	4.57
Sosyal bilgiler dersinde diğer canlıların hakları olduğunu öğrendim.	367	66	156	28.1	23	4.1	5	0.9	5	0.9	4.57

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin, Sosyal bilgiler dersinde insan haklarını öğrendim (%59.7), Sosyal bilgiler dersinde çocuk haklarını öğrendim (%59.5), Sosyal bilgiler dersinde tüketici haklarını öğrendim (%61.2), Sosyal bilgiler dersinde hakların önemini öğrendim (%63.8), Sosyal bilgiler dersinde hakların kullanımını öğrendim (%61.5), Sosyal bilgiler dersinde başkalarının haklarına saygılı olmak gerektiğini öğrendim (%66.4) ve Sosyal bilgiler dersinde diğer canlıların hakları olduğunu öğrendim (%66) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun haklar konusunda bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Özgürlükler Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde özgürlükler konusunda öğrendikleri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Özgürlükler Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün önemini öğrendim.	362	65.1	161	29	17	3.1	7	1.3	9	1.6	4.55
Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün sınırı olduğunu öğrendim.	319	57.4	154	27.7	47	8.5	13	2.3	23	4.1	4.32
Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün çeşitlerini öğrendim.	329	59.2	159	28.6	39	7	20	3.6	9	1.6	4.4

Tablo 15'e göre öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün önemini öğrendim (%65.1), Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün sınırı olduğunu öğrendim (%57.4) ve Sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün çeşitlerini öğrendim (%59.2) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun özgürlük konusunda bilgi sahibi oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Farklılıklar ve Farklılıklara Saygı Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde bireysel farklılıklar ve farklılıklara saygı konusunda öğrendikleri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Farklılıklar ve Farklılıklara Saygı Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde farklılıklara saygı duymayı öğrendim.	384	69.1	135	24.3	24	4.3	9	1.6	4	0.7	4.59
Sosyal bilgiler dersinde insanların farklı özellikleri olduğunu öğrendim.	380	68.3	139	25	22	4	13	2.3	2	0.4	4.59
Sosyal bilgiler dersinde bütün insanların eşit olduğunu öğrendim.	387	69.6	124	22.3	23	4.1	12	2.2	10	1.8	4.56
Sosyal bilgiler dersinde empati kurmayı öğrendim.	357	64.2	146	26.3	24	4.3	14	2.5	15	2.7	4.47

Tablo 16'dan anlaşılacağı üzere öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde farklılıklara saygı duymayı öğrendim (%69.1), Sosyal bilgiler dersinde insanların farklı özellikleri olduğunu öğrendim (%68.3), Sosyal bilgiler dersinde bütün insanların eşit olduğunu öğrendim (%69.6) ve Sosyal bilgiler

dersinde empati kurmayı öğrendim (%64.2) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun bireysel farklılıklar ve farklılıklara saygı konusunu çeşitli yönleriyle edindikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre ve Çevre Sorunları Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çevre ve çevre sorunları konusunda öğrendikleri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre ve Çevre Sorunları Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde çevrenin korunması gerektiğini öğrendim.	392	70.5	131	23.6	16	2.9	11	2	6	1.1	4.6
Sosyal bilgiler dersinde kirlilik türlerini öğrendim.	321	57.7	150	27	51	9.2	23	4.1	11	2	4.34
Sosyal bilgiler dersinde çevreye verilen zararları öğrendim.	344	61.9	158	28.4	30	5.4	11	2	13	2.3	4.46

Tablo 17’ye göre öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde çevrenin korunması gerektiğini öğrendim (%70.5), Sosyal bilgiler dersinde kirlilik türlerini öğrendim (%57.7) ve Sosyal bilgiler dersinde çevreye verilen zararları öğrendim (%61.9) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili gerekli bilgi ve duyarlılığı kazandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Kaynaklar ve Kaynakların Bilinçsiz Kullanılması Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde doğal kaynaklar ve kaynakların bilinçsiz kullanılması konusunda öğrendikleri ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Doğal Kaynaklar ve Kaynakların Bilinçsiz Kullanılması Konusunda Öğrendikleri ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini öğrendim.	358	64.4	151	27.2	27	4.9	12	2.2	8	1.4	4.51
Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendim.	374	67.3	146	26.3	15	2.7	17	3.1	4	0.7	4.56

Tablo 18 analiz edildiğinde öğrencilerin, Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini öğrendim (%64.4) ve Sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendim (%67.3) maddelerine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun doğal kaynakların önemi hakkında duyarlılık kazandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma ile İlgili Yapılmasını İstedikleri Etkinlikler ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili yapılmasını istedikleri etkinlikler ile ilgili ankete verdikleri cevaplar Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Gelecek Nesillerin İhtiyaçlarını Dikkate Alma ile İlgili Yapılmasını İstedikleri Etkinlikler ile İlgili Ankete Verdikleri Cevaplar

Maddeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili etkinlikler (gezi, sunum, proje, slogan, oyun vb.) yapılmasını isterim.	343	61.7	153	27.5	38	6.8	13	2.3	9	1.6	4.45

Tablo 19’a göre öğrenciler, Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili etkinlikler (gezi, sunum, proje, slogan, oyun vb.) yapılmasını isterim (%61.7) maddesine tamamen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çoğunun gelecek nesillerin ihtiyaçlarına yönelik insanlarda ilgi uyandırabilecek etkinler yapılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayı, kalkınmanın sürekli olması, yenilik, kaynakların bilinçli kullanılması, ekonomik faaliyetler, geleceğe yönelik çalışmalar, refah seviyesinin artırılması ve üretim faaliyetleri olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Anketten elde edilen sonuçlar da bu sonucu destekler niteliktedir: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili, kalkınmanın sürekli olmasıdır, yenilikleri içerir, kaynakların bilinçli kullanılmasıdır, geleceğe yönelik çalışmaları içerir ve refah seviyesinin artmasıdır, tanımlarına tamamen katıldıkları, ekonomik faaliyetlerle ilgilidir ve üretim faaliyetleriyle ilgilidir, tanımlarına ise katıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Bulut ve Çakmak (2018) da yaptıkları araştırma sonucunda farklı bölümlerde görev yapan akademisyenlerin sürdürülebilir kalkınmayı, doğal kaynakları bilinçli kullanma, gelecek nesillere daha iyi bir dünya bırakma, dezavantajlı kesimlerin daha mutlu ve onurlu bir hayat sürmelerine imkân tanıma, yoksullukla mücadele, cinsiyet ayrımıyla mücadele olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Acar (2021) da yaptığı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma kavramını doğal kaynakları koruyarak bu kaynakların etkili bir şekilde bir sonraki nesile devamının sağlanabilmesi, geleceğe yönelik alternatif çözüm önerileri geliştirilebilmesi, insanların çevreye verdikleri zararın en aza indirilmesi ve yaşamın her anının güzelleştirilmesi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Tekin (2021) de gerçekleştirdiği araştırma sonucunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının sürdürülebilir kalkınmayı “gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarını tehlikeye sokmadan günümüzün ihtiyaçlarını karşılayan bir kalkınma şekli” olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ancak Selvi vd., (2018) ise yaptıkları araştırma sonucunda farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmanın ne olduğuna ve önemine ilişkin yeterli kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucu dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir

kalkınmayı doğru tanımlamaları, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerine sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersinin işlevsel rol üstlendiği, ekonomi bilinci kazandırdığı, farklı bakış açısı kazandırdığı ve meraklarını artırdığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan anket sonuçları da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık kazandırmada sosyal bilgiler dersi önemli bir rol oynar, sosyal bilgiler dersi öğrencilere ekonomi bilinci kazandırır ve sosyal bilgiler dersi öğrencilere karşılaştıkları sorunlara farklı açılardan bakabilmeyi kazandırır, görüşlerine tamamen katıldıklarını, sosyal bilgiler dersi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik öğrencilerin merakını artırır görüşüne ise katıldıklarını ortaya koymaktadır. Dinç ve Acun (2017) ise gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konu ve kazanımların öğrencileri gerçek hayata hazırlayamadığını düşündüklerini, aynı zamanda öğrencileri gerçek hayata hazırlayabildiğini düşünen öğretmenlerin de olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Altınok (2021) da sosyal bilgiler ders içeriğinin çevre bilinci kazandırmada yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısının, yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin sayısından daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucu göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini sürdürülebilir kalkınma açısından oldukça önemli görmeleri dersin içeriği ile sürdürülebilir kalkınmanın içeriğinin birbirini destekler nitelikte olmasından kaynaklanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer almadığı, küçük bir kısmının ise yeterince yer aldığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sürdürülebilir kalkınmanın 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yeterince yer aldığı konusunda kararsız olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Yalçinkaya (2013) da yaptığı araştırma sonucunda 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sürdürülebilir kalkınma için eğitim açısından geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bunun dışında Yusuf vd., (2015) de yaptıkları araştırma sonucunda üst temel sosyal bilgiler öğretim programının içeriğinin sürdürülebilir kalkınma için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Dinç ve Acun (2017) da gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konu ve kazanımların diğer konu ve kazanımlarla bağlantılarının yetersiz olduğunu, konuların birbirinden kopuk olduğunu ve konular arasında bir süreklilik olmadığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte konuların birbiriyle bağlantılı olduğunu düşünen öğretmenlerin olduğunu da ortaya koymuşlardır. Ancak Kaya ve Tomal (2011) yaptıkları araştırma sonucunda 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, sürdürülebilir kalkınma eğitimine hizmet edecek nitelikte olduğu, bununla beraber programın bu konuda eksik taraflarının da olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucundan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sürdürülebilir kalkınmanın yeterince yer alması konusunda kararsız olmaları programda sürdürülebilir kalkınma kavramına yer verilmemesinden kaynaklanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanları ile ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçları da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sürdürülebilir kalkınma 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilebilir, görüşüne katıldıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Bulut ve Çakmak (2018) da yaptıkları araştırma sonucunda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık", ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarının sürdürülebilir kalkınmaya hizmet edecek olan öğrenme alanları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucu dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayı programdaki öğrenme alanları ile ilişkilendirmeleri sürdürülebilir kalkınmanın farklı boyutlarının olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilere 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beceri ve değerleri kazandırabileceği görüşünde

oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan anket sonuçları da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konular öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beceri ve değerleri kazanmalarına katkı sağlar, görüşüne katıldıklarını ortaya koymaktadır. Ernst ve Monroe (2004) tarafından ulaşılan çevre temelli eğitimin ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Mengi Us (2019) da sürdürülebilir gelişme için çevre eğitiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucundan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğrencilere programdaki beceri ve değerleri kazandırabileceğini düşünmeleri sürdürülebilir kalkınmanın geniş bir içeriğe sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırmada yetersiz gördüğü, küçük bir kısmının ise yeterli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçlarına göre de sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi kazandırması bakımından yeterli olma konusunda, kararsızdılar. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Özdemir ve Gökçe (2019) de sosyal bilgiler ders kitabında çevre eğitimi ile ilgili metin, görsel ve etkinliklerin çoğunlukla yüzeysel olarak ele alındığını ve bilgi boyutunda olduğunu, eylem odaklı içerik ve etkinliklerin ihmal edildiğini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Altınok (2021) da sosyal bilgiler ders kitaplarının konu olarak çok fazla çevre vurgusu yapmasına karşın yeterince bilgi ve beceri kazandırmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu göz önüne alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitabını öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması bakımından yeterli bulma konusunda kararsız olmaları ders kitabında sürdürülebilir kalkınma kavramının yer almamasından kaynaklanmış olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikler düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikleri bazen gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Çavuş, Umdü Topsakal ve Öztuna Kaplan (2013) tarafından ulaşılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin çevre bilinci kazandırmaya yönelik en çok pano hazırlama ve gezi etkinliklerini kullandıkları, bununla birlikte araştırma, resimleme ve günlük tutma etkinliklerinden de yararlandıkları sonucu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucundan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulara yönelik yapılandırıcılık anlayışına dayalı etkinlikleri bazen düzenlemeleri öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden vazgeçmek istememelerinden kaynaklanmış olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde büyük grupla öğretim yöntemleri, eğlendirici ve eğitici yöntemler, grupla öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçları dikkate alındığında da sosyal bilgiler öğretmenleri sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde büyük grupla öğretim yöntemlerini (düz anlatım, soru cevap, tartışma vb.) genellikle, eğlendirici ve eğitici yöntemleri (drama vb.), grupla öğretim tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, gösteri vb.) ve sınıf dışı öğretim tekniklerini (gezi vb.) ise bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna benzer olarak, Aydoğan (2010) da yaptığı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusuyla ilgili kazanımların öğretiminde daha çok büyük grupla öğretim yöntemlerinden olan soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğlendirici ve eğitici yöntemlerden olan drama yöntemini, sınıf dışı öğretim tekniklerinden olan gezi-gözlem tekniğini ve proje yöntemini kullandıkları sonucuna da ulaşmıştır. Bununla birlikte Dinç ve Acun (2017) tarafından ulaşılan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde genel olarak drama/rol oynama, soru cevap, düz anlatım, analogi ve gezi-gözlem gibi yöntemlerden yararlandıkları sonucu da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yine Tekin (2021) de gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak büyük oranda düz anlatım, örnek olay ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerini kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucu bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde

büyük grupla öğretim yöntemlerini genellikle kullanmaları bu öğretim yöntemlerinin kolay uygulanabilir olmasından, eğlendirici ve eğitici yöntemleri, grupla öğretim tekniklerini ve sınıf dışı öğretim tekniklerini bazen kullanmaları ise bu yöntem ve tekniklerin daha zor uygulanabilir olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyaller, görsel materyaller, görsel-işitsel materyaller ve interaktif kaynaklar kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan anket sonuçlarında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyalleri (ders kitabı, yardımcı kaynaklar vb.), görsel materyalleri, görsel-işitsel materyalleri ve interaktif kaynakları genellikle kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucuna paralel olarak, Aydoğan (2010) da yaptığı araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili kazanımların öğretiminde daha çok basılı materyallerden biri olan ders kitaplarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Dinç ve Acun (2017) da benzer olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde yoğun olarak gazete, televizyon haberleri ve internetten alınan alıntılar, slayt, akıllı tahta, harita, EBA ve diğer eğitim siteleri ve sunumları içeren görseller, videolar, ders kitabı ve film gibi materyalleri kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucu dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğretiminde basılı materyalleri, görsel materyalleri, görsel-işitsel materyalleri ve interaktif kaynakları genellikle kullanmaları bu kaynaklara ulaşımın kolay olmasından ve konuları somutlaştırmak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar da sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını genellikle, tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını ise bazen kullandıklarını göstermektedir. Araştırma sonucu ile paralel olarak Ekem (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarının yanında daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Develioğlu (2021) tarafından ulaşılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını olumlu bulmalarına karşın daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma yöneliminde oldukları sonucu da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Adanalı ve Doğanay (2010) da 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değerlendirme araçları olarak çoktan seçmeli testleri, eşleştirmeli ve kısa cevaplı soruları ve yazılı yoklamaları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucu kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların değerlendirilmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını genellikle kullanmaları bu teknik ya da araçları uygulamaya alışkın olmalarından, tamamlayıcı (alternatif) ölçme ve değerlendirme teknikleri ve araçlarını bazen kullanmaları ise bu teknik ya da araçların zaman alıcı olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin kaynakların tasarruflu kullanılmasının gelecekte doğal afetler, doğal kaynakların tükenmesi, can kaybı ve çevre kirliliği problemlerini ortaya çıkartabileceği görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar da bu sonucu destekler niteliktedir: Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, kaynakların tasarruflu kullanılmasının gelecekte doğal afetlerin daha sık ortaya çıkmasına, doğal kaynakların tükenmesine, can kayıplarının artmasına ve çevre kirliliğinin artmasına sebep olur, görüşlerine tamamen katıldıkları belirlenmiştir. Yaşaroğlu (2012) tarafından ulaşılan ilköğretim öğrencilerinin su tasarrufu konusunda duyarlı oldukları sonucu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Uyanık (2017) da ilköğretim öğrencilerinin çevre kirliliğine neden olan en önemli faktörün insan olduğunu belirttikleri sonucunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu dikkate alındığında öğrencilerin kaynakların tasarruflu kullanılmasının gelecekte doğal afetlerin daha sık ortaya çıkmasına, doğal kaynakların tükenmesine, can kayıplarının artmasına ve çevre kirliliğinin artmasına sebep olur görüşleri bu problemlerin günümüzde sık sık yaşanmasından kaynaklanmış olabilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma konusunda ihtiyaçların dikkate alınmadığı, doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerektiği, ihtiyaçların dikkate

alınmasının önemli olduğu ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerektiğine dair düşüncelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bir kısmının gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alındığına dair düşüncelerinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar da ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, gelecek nesillerin doğal kaynaklara ilişkin ihtiyaçları dikkate alınmıyor, gelecek nesillerin ihtiyaçları için doğal kaynakların bilinçli kullanılması gerekir, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanması için önlemler alınması gerekir, görüşlerine tamamen katıldıklarını göstermektedir. Sürdürülebilir kalkınmanın gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alması bağlamında araştırmanın bu sonucuna benzer olarak Aytaç (2016) da yaptığı araştırma sonucunda ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma kavramını doğru tanımladıkları ve sürdürülebilir kalkınmanın boyutlarıyla ilgili bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Atasoy (2021) da yaptıkları araştırma sonucunda ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmayı daha çok doğal dengeyi korumak, çevreye zarar vermemek, atıkları geri dönüştürmek ve ülkeyi kalkındırmak şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kanmaz (2019) da benzer olarak ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Olayinka (2020) da yaptığı araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma kavramına ilişkin bilgi, tutum ve uygulamalarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucunu desteklemeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Yuan, Yu ve Wu (2021) ortaöğretim öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma hedefleri hakkında sınırlı bir anlayışa sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Demir ve Atasoy (2021) da yaptıkları araştırma sonucunda ortaokul yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmanın çevresel boyutu hakkında bilgi sahibi oldukları, sosyal ve ekonomik boyutuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Akgül (2020) ise yaptığı araştırma sonucunda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik ürettikleri metaforların daha çok toplum kategorisi ile ilgili olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucu bağlamında öğrencilerin gelecek nesillerin ihtiyaçları ile ilgili görüşleri günümüz insanların bilinçsiz davranışlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde haklar konusunda insan hakları, çocuk hakları, tüketici hakları, hakların önemli olduğu, hakların kullanımı, başkalarının haklarına saygı duyulması gerektiği ve diğer canlıların hakları olduğunu öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan anket sonuçlarına göre de ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri, sosyal bilgiler dersinde insan haklarını, çocuk haklarını, tüketici haklarını, hakların önemini, hakların kullanımını, başkalarının haklarına saygılı olmak gerektiğini ve diğer canlıların hakları olduğunu öğrendim, görüşlerine tamamen katılmaktadırlar. Ersoy (2011) tarafından ulaşılan ilköğretim öğrencilerinin haklarını hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi derslerde ve çocuk hakları kulübünde öğrendikleri sonucu araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Bağlı (2013) da ortaokul öğrencilerinin insan haklarıyla ilgili bazı bilgilere sahip oldukları ve dünyadaki ve Türkiye'deki insan hakları sorunlarının farkında oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ejieh ve Akinola (2009) tarafından ulaşılan, ilköğretim öğrencilerinin çocuk olarak haklarına ilişkin farkındalıklarının çok sınırlı olduğu ve öğrencilerin çoğunun haklarını kullanmak istemedikleri sonucu ise araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Araştırma sonucundan hareketle öğrencilerin haklar konusunda öğrendikleri ile ilgili görüşleri sosyal bilgiler dersinin içeriğinde haklar ile ilgili konuların yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde özgürlükler konusunda özgürlüğün önemli olduğu, özgürlüğün sınırı olduğu ve özgürlüğün çeşitlerini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlara göre de ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri, sosyal bilgiler dersinde özgürlüğün önemini, özgürlüğün sınırı olduğunu ve özgürlüğün çeşitlerini öğrendim, görüşlerine tamamen katılmaktadırlar. Araştırma sonucuna paralel olarak Yavaş (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin özgürlük kavramına ilişkin bilişsel düzeylerinin yüksek olduğu ve özgürlük kavramını önemli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2020) de gerçekleştirdiği araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinden bir kısmının temel hak ve özgürlükleri kuralsızlık olarak algıladığı, bir kısmının ise yasakçı bir anlayışa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucu göz önüne alındığında öğrencilerin özgürlükler konusunda öğrendikleri ile ilgili görüşleri sosyal bilgiler dersinin içeriğinde özgürlükler ile ilgili bilgilerin yer almasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bireysel farklılıklar ve farklılıklara saygı konusunda farklılıklara saygı duyulması gerektiği, insanların farklı özelliklerinin olabileceği, eşitlik ve empatiyi öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anket sonuçları göz önüne alındığında da ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinde farklılıklara saygı duymayı, insanların farklı özellikleri olduğunu, bütün insanların eşit olduğunu ve empati kurmayı öğrendim, görüşlerine tamamen katıldıkları görülmektedir. Gömleksiz ve Cüro (2011) tarafından ulaşılan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinde diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı saygılı olmayı sağladığı sonucu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Görmez (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da ortaokul öğrencilerinin çevrelerinde kendilerinden farklı düşünen insanlara karşı anlayışlı ve hoşgörülü davranılması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Köç ve Duygu (2018) da ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lee, Lee ve Kim (2018) de gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde empati temelli öğretimin ortaokul öğrencilerinin empatileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucu dikkate alındığında öğrencilerin bireysel farklılıklar ve farklılıklara saygı konusunda öğrendikleri ile ilgili görüşleri sosyal bilgiler dersinin içeriğinde bireysel farklılıklar ve farklılıklara saygı ile ilgili kazanımların yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde çevre ve çevre sorunları konusunda çevrenin korunması gerektiği, kirlilik türleri ve çevreye verilen zararları öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar da ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinde çevrenin korunması gerektiğini, kirlilik türlerini ve çevreye verilen zararları öğrendim, görüşlerine tamamen katıldıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuna paralel olarak Hassan, Noordin ve Sulaiman (2010) da gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin çevre bilinci düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Howe, Kahn ve Friedman (1996) tarafından ulaşılan ortaokul öğrencilerinin çeşitli çevre sorunlarının farkında oldukları sonucu da araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Duran (2019) da ilkökullü öğrencilerinin çoğunluğunun çevreyi korumak için çevreye zarar verilmemesi ve çöplerin çevreye atılmaması gerektiğini belirttiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucu bağlamında öğrencilerin çevre ve çevre sorunları konusunda öğrendikleri ile ilgili görüşleri sosyal bilgiler dersinin içeriğinde çevre ve çevre sorunları ile ilgili konuların yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde doğal kaynaklar ve kaynakların bilinçsiz kullanılması konusunda doğal kaynakların israf edildiği ve doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulanan anket sonuçlarına göre de ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri, sosyal bilgiler dersinde doğal kaynakların israf edildiğini ve doğal kaynakların korunması gerektiğini öğrendim, görüşlerine tamamen katılmaktadırlar. Duran (2019) tarafından ulaşılan ilkökullü öğrencilerinin kaynakları korumak için tasarruf edilmesi, doğal kaynaklara zarar verilmemesi ve uyarılarda bulunulması gerektiğini belirttikleri sonucu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Zerinou vd., (2020) de ilköğretim öğrencilerinin çoğunluğunun dünyadaki doğal kaynakların sınırlı olduğunu, bu nedenle rezervlerin tükenmesini mümkün olduğunca geciktirmek için doğal kaynakları yönetmenin önemini kabul ettikleri sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucundan hareketle öğrencilerin doğal kaynaklar ve kaynakların bilinçsiz kullanılması konusunda öğrendikleri ile ilgili görüşleri sosyal bilgiler dersinin içeriğinde doğal kaynaklar ve kaynakların bilinçsiz kullanılması ile ilgili kazanımların yer almasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili geziler düzenlenmesi, sunumlar yapılması, projeler üretilmesi, slogan üretilmesi ve oyunlar oynanmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar da ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili etkinlikler (gezi, sunum, proje, slogan, oyun vb.) yapılmasını isterim, görüşlerine tamamen katıldıklarını göstermektedir. Palaz (2017) tarafından ulaşılan ortaokul öğrencilerinin küresel sorunların çözümü için okullarda kampanya, seminer, geziler düzenlenmesini ve afişler bastırılmasını belirttikleri sonucu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucuna benzer olarak Polat (2021) da proje temelli öğretim uygulamalarının ardından ortaokul öğrencilerinin çevre projelerine

katılımı bir vatandaşlık sorumluluğu olarak algıladıklarını ve insanları proje üretmeleri konusunda yönlendirmek istediklerini ortaya koymuştur. Özel, Aydoğdu ve Güven Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da doğa kampı destekli gezi-gözlem öğretim yönteminin ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili bulunmuştur. Karayılan (2017) da oyun temelli ekolojik ayak izi etkinliklerinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucu kapsamında öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarını dikkate alma ile ilgili yapılmasını istedikleri etkinlikler gelecek nesillerin ihtiyaçlarını daha fazla dikkate almak ve daha fazla insana duyurmak istemelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya yönelik ve araştırmaya yönelik şu öneriler sunulabilir:

- 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda sürdürülebilir kalkınmaya daha fazla yer verilebilir.
- Öğrencilere sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bilgi ve beceri kazandırması açısından sosyal bilgiler ders kitapları geliştirilebilir.
- 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beceri ve değerlerin kazandırılmasında sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konulardan yararlanılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınmayla ilgili konuların öğrencilerin 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki beceri ve değerleri kazanmalarına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde gelecek nesillerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasına ilişkin uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 30.03.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 34822

Kaynakça

- Acar, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sürdürülebilir kalkınma eğitimi önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Akgül, F. A. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeylerine sosyobilimsel konu destekli fen öğretiminin etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akhan, N. E. (2015). Sosyal bilgilerde ekonomi konularının öğretimi. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) içinde (ss. 165-180). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aktın, K. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde ekonomi konularının öğretimi. D. Dilek (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (ss. 243-266). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altınok, G. (2021). *Çevre eğitiminde sıfır atık politikasının sosyal bilgiler dersine yansımaları ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Altınörs, A. A. (2012). Sürdürülebilir kalkınma, Rio+20 Zirvesi ve Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 12(44), 21-34.
- Aydoğan, A. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürdürülebilir kalkınma konusuyla ilgili kazanımların öğretimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Aytar, A. (2016). *Disiplinlerarası fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma konusundaki gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bağlı, M. T. (2013). Ara-disiplin olarak vatandaşlık ve insan hakları eğitimi: İlköğretim öğrencilerinin insan haklarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 298-310.
- Bansal, P. (2002). The corporate challenges of sustainable development. *Academy of Management Executive*, 16(2), 122-131.
- Bilgili, M. Y. (2017). Ekonomik, ekolojik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilir kalkınma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 559-569.
- Bozlağan, R. (2004). Sürdürülebilir gelişme kavramı üzerine yapılan tartışmalara bir bakış. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3-4), 1-19.
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. edt: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çavuş, R., Umdü Topsakal, Ü. ve Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli bilgievleri örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Demir, Y. ve Atasoy, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik algılarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1688-1702. doi:10.24315/tred.878404
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Develioğlu, B. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında görüşleri ve uygulama örnekleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dinç, E. ve Acun, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 29-46.

- Duran, A. (2019). *İlkokul öğrencilerinin çevre ve doğal kaynaklara ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu. (1991). *Ortak Geleceğimiz*. Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını.
- Ejeh, M. U. C and Akinola, O. B. (2009). Children's rights and participation in schools: Exploring the awareness level and views of Nigerian primary school children. *Elementary Education Online*, 8(1), 176-182.
- Ekem, K. B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ernst, J. and Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 429-443.
- Ersoy, A. F. (2011). Elementary school students' perceptions related to children's rights. *Elementary Education Online*, 10(1), 20-39.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Görmez, E. (2019). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusundaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2077-2088. doi:10.24106/kefdergi.3315
- Harris, J. M. (2003). Sustainability and sustainable development. *International Society for Ecological Economics*, 1, 1-12.
- Hassan, A., Noordin, T. A. and Sulaiman, S. (2010). The status on the level of environmental awareness in the concept of sustainable development amongst secondary school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1276-1280. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.187
- Howe, D. C., Kahn, P. H., Jr. and Friedman, B. (1996). Along the Rio Negro: Brazilian children's environmental views and values. *Developmental Psychology*, 32(6), 979-987.
- Kanmaz, D. (2019). *7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumları ve tutumlarla ilişkili faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karatekin, K. (2011). Sosyal bilgilerde çevre eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (ss. 269-285). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karayılan, G. (2017). *Oyun temelli ekolojik ayak izi etkinliklerinin dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Kınacı, B., Albuz Pehlivan, N. ve Seyhan, G. (2011). *Turizm ve çevre (çevre koruma)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Köç, A. ve Duygu, H. (2018). Ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı değerini edinimleri ve yabancı uyruklu öğrencilerle uyum becerileri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 38-51.
- Lee, J., Lee, Y. and Kim, M. H. (2018). Effects of empathy-based learning in elementary social studies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 509-521. doi.org/10.1007/s40299-018-0413-2
- Mengi, A. ve Algan, N. (2003). *Küreselleşme ve yerelleşme çağında bölgesel sürdürülebilir gelişme*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Mengi Us, F. (2019). *Sürdürülebilir gelişme için çevre eğitimi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinde çevre bilinci ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.

- Nemli, E. (2004). *Sürdürülebilir kalkınma: Şirketlerin çevresel ve sosyal yaklaşımları*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Olayinka, O. T. (2020). Social studies students' knowledge, attitude and practice of concepts of sustainable development in Ondo City, Nigeria. *International Journal of Financial, Accounting, and Management*, 1(4), 221-233. doi.org/ijfam.v1i4.153
- Özdemir, M. ve Gökçe, N. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 61-75.
- Özgel, Z. T., Aydoğdu, M. ve Güven Yıldırım, E. (2018). Doğa kampı destekli çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutuma etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 90-106.
- Özgen, N. (2019). Sürdürülebilirlik kavramı ve kullanım alanları. N. Özgen ve M. Kahyaoğlu (Eds.), *Sürdürülebilir kalkınma* içinde (ss. 1-36). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Palaz, T. (2017). *Sosyal bilgiler eğitiminde küresel sorunlar ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polat, R. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde proje temelli öğretimin öğrencilerin çevresel duyarlılıklarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Safran, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Eds.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (4. Baskı) içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Selvi, M., Selvi, M., Güven Yıldırım, E. ve Köklükaya, A. N. (2018). Analysis of teacher candidates' views on sustainable development. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 87-104.
- Soubbotina, T. P. (2004). *Beyond economic growth an introduction to sustainable development*. Washington, DC: The World Bank.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 41-55). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Tekin, Z. (2021). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitime yönelik olarak öğretmenlerin değer ve inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Türe, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1574-1600. doi.org/10.23891/efdyyu.2017.56
- Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137-151.
- Yalçınkaya, E. (2013). Analyzing primary social studies curriculum of Turkey in terms of UNESCO Educational for Sustainable Development Theme. *European Journal of Sustainable Development*, 2(4), 215-226.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 229-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaşaroğlu, C. (2012). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 93-118.
- Yavaş, M. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz, V. A. (2010). Sürdürülebilirlik kavramı ve işletmeler açısından sürdürülebilir üretim stratejileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 63-85.
- Yeni, O. (2014). Sürdürülebilirlik ve sürdürülebilir kalkınma: Bir yazın taraması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 181-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yuan, X., Yu, L. and Wu, H. (2021). Awareness of sustainable development goals among students from a Chinese senior high school. *Education Sciences*, 11(9), 1-25. <https://doi.org/10.3390/educsci11090458>
- Yusuf, A., Daramola, D. S., Bello, M. B. and Obafemi, K. E. (2015). Assessment of Kwara state social studies teachers of the adequacy of Upper Basic Social Studies Curriculum content for sustainable development in Nigeria. *Human and Social Studies*, 4(2), 44-55. doi:10.1515/hssr - 2015-0013
- Zerinou, I., Karasmanaki, E., Ioannou, K., Andrea, V. and Tsantopoulos, G. (2020). Energy saving: Views and attitudes among primary school students and their parents. *Sustainability*, 12(15), 1-23. doi:10.3390/su12156206

Extended Summary

Introduction

Sustainable development is meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs (DÇKK, 1991, p. 71). Sustainable development has three dimensions: social, environmental and economic (Soubotina, 2004). Considering the scope of the social studies course, it can be said that it tries to provide students with knowledge, skills and behaviors on many issues from sensitivity to social problems to the protection of cultural heritage, from being aware of rights and responsibilities to the effective use of technology, from environmental education to economic issues. Thus, it is ensured that students actively participate in the solution of the problems their country and the world face, protect the cultural heritage elements in the society, protect the environment by gaining awareness about the environment, and use resources consciously by understanding the importance of resources in the country's economy.

Method

In this research, exploratory sequential design, which is one of the mixed method designs, was used. 12 social studies teachers working in Eskişehir city center and 13 students studying in the secondary school eighth grade of participated in the qualitative phase of the research. 146 social studies teachers working in Eskişehir city center and 556 students studying in the secondary school eighth grade of participated in the quantitative phase of the research. The data in the research were obtained through semi-structured interviews with teachers and students, "Teacher Opinions Questionnaire on Sustainable Development in Social Studies Course" and "Student Opinions Questionnaire on Sustainable Development in Social Studies Course". The qualitative data obtained from the interviews with the teachers and students in the research were analyzed with the inductive analysis approach. Frequency, percentage and arithmetic averages of the data obtained from the questionnaires are given.

Findings

The prominent opinion in the opinions of social studies teachers about the definition of sustainable development is that development is continuous. Teachers also define sustainable development as innovation. In addition to these, teachers' opinions on definitions of sustainable development consist of the themes of conscious use of resources, economic activities, future-oriented studies, increasing the level of welfare and production activities. Teachers stated that the social studies course plays a functional role in raising awareness for sustainable development in secondary school students. In addition, they stated that it gave students an economic awareness and a different perspective. They also stated that it increased the curiosity of the students. The opinions of the teachers about the place of sustainable development in the 2018 Social Studies Curriculum are not enough, they are included enough, the learning areas in the program that can be associated with sustainable development, the skills that can be associated with sustainable development in the program, and the values that can be associated with sustainable development in the program. Besides the teachers who think that the social studies textbook is insufficient in terms of providing students with knowledge and skills on sustainable development, there are also teachers who think that it is sufficient. Teachers stated that they organized activities based on the constructivist understanding on issues related to sustainable development, that they used large group teaching methods, entertaining and educational methods, group teaching techniques and out-of-class teaching techniques. Teachers stated that they use printed materials, visual materials, audio-visual materials and interactive resources in teaching issues related to sustainable development. Teachers stated that they use traditional and complementary measurement and evaluation techniques and tools in the evaluation of issues related to sustainable development. Teachers agreed or completely agreed with most of the questionnaire items obtained from the interview data.

Secondary school eighth grade students stated that the inefficient use of resources may cause natural disasters in the future, the depletion of natural resources, the loss of life and environmental pollution. The students think that the needs of future generations are not taken into account, that some of them take into account the needs, that natural resources should be used consciously, that it is

important to consider the needs and that measures should be taken to meet the needs of future generations. Students stated that they learned in the social studies course that human rights, children's rights, consumer rights, the importance of rights, the use of rights, the rights of others to be respected, the rights of other living things, the importance of freedom, the limit of freedom, the types of freedom, the need to respect differences, the different characteristics of people, that people are equal, empathize, the need to protect the environment, the types of pollution, the damage to the environment, the waste of natural resources and the need to protect natural resources. In addition, the students stated that they wanted to organize trips, make presentations, produce projects, produce slogans and play games in order to take into account the needs of future generations in the social studies course. The students completely agreed with all of the questionnaire items obtained from the interview data.

Discussion, Conclusion and Recommendations

It has been concluded that social studies teachers define sustainable development as continuous development, innovation, conscious use of resources, economic activities, future-oriented studies, increasing the level of welfare and production activities. It has been concluded that the teachers were of the opinion that the social studies course plays a functional role in raising awareness for sustainable development in secondary school students, it gives them economic awareness, gives them a different perspective and increases their curiosity. It has been concluded that most of the teachers are of the opinion that sustainable development is not sufficiently included in the 2018 Social Studies Curriculum, and a small part of them is of the opinion that it is sufficiently included. It has been concluded that teachers associate sustainable development with learning areas in the program. It has been concluded that the teachers are of the opinion that the issues related to sustainable development can provide the students with the skills and values in the program. It has been concluded that most of the teachers consider the social studies textbook insufficient to provide students with knowledge and skills on sustainable development, while a small part of them find it sufficient. It has been concluded that the teachers organized activities based on the constructivist understanding on issues related to sustainable development. It has been concluded that teachers use large group teaching methods, entertaining and educational methods, group teaching techniques and out-of-class teaching techniques in teaching issues related to sustainable development. It has been concluded that teachers use printed materials, visual materials, audio-visual materials and interactive resources in teaching issues related to sustainable development. It has been concluded that teachers use traditional and complementary measurement and evaluation techniques and tools in the evaluation of issues related to sustainable development. It was concluded that the teachers agreed or completely agreed with most of the questionnaire items obtained from the interview data.

It has been concluded that secondary school eighth grade students were of the opinion that the inefficient use of resources could lead to the problems of natural disasters, depletion of natural resources, loss of life and environmental pollution in the future. It has been concluded that the students think that the needs of future generations are not taken into account, that natural resources should be used consciously, that it is important to take into account the needs and that measures should be taken to meet the needs of future generations. In addition, it was concluded that some of the students thought that the needs of future generations were taken into account. It has been concluded that students learn in the social studies course that human rights, children's rights, consumer rights, the importance of rights, the use of rights, the rights of others to be respected, the rights of other living things, the importance of freedom, the limit of freedom, the types of freedom, the need to respect differences, the different characteristics of people, equality, empathy, the need to protect the environment, the types of pollution, the damage to the environment, the waste of natural resources and the need to protect natural resources. It has been concluded that the students wanted to organize trips, make presentations, produce projects, produce slogans and play games in order to take into account the needs of future generations in the social studies course. It has been concluded that the students completely agreed with all of the questionnaire items obtained from the interview data. Based on the results of the research, the following suggestions can be made for practice and research:

- Social studies textbooks can be developed in order to provide students with knowledge and skills on sustainable development.

- Applied research can be done to take into account the needs of future generations in the social studies course.

Examining the Cognitive Structures of Primary School and Social Studies Teachers for the Concept of "Teacher" by Using the Word Association Test

Murat Bayram Yılar¹ Orhan Ünal²

To cite this article:

Yılar, M. B. & Ünal, O. (2022). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla İncelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 836-861. doi: 10.30900/kafkasegt.1079485

Research article

Received: 26.02.2022


Accepted: 03.11.2022

Abstract

The aim of this study is to reveal the cognitive structures of primary school teachers and social studies teachers regarding the concept of "teacher" through word association test (WAT). The study group of the study, in which the holistic multiple-case design was preferred, consisted of a total of 216 primary school teachers and social studies teachers working in various public schools in Samsun. The study group was determined according to the convenient sampling method. The data were collected using the WAT prepared by the researchers. In the analysis of the data, descriptive and content analysis techniques were used together. Primary school teachers and social studies teachers participating in the research associated the concept of "teacher" with 343 different words and repeated these words 1888 times in total. In the research, the words most associated with the concept of teacher by the general participants; love (f=81), school (f=75) and mother (f=71). As a result of the analysis of the associated words, ten different themes emerged. These themes are education (33.8%), character and personality traits (21.5%), national and spiritual values (17.1%), family (7.8%), difficulties and negativities (7%), nature and environment (6.2%), occupations (2.5%), other (1.9%), entertainment (1.2%) and skills (1%). As a result of the research, it was determined that the perceptions of primary school teachers and social studies teachers towards the concept of "teacher" have both similar and some different characteristics. The finding that primary school teachers have more emotional and sincere perceptions towards the concept of "teacher" than social studies teachers is one of the most striking results of the study. It was determined that social studies teachers associated the concept of "teacher" with words containing more negativity than primary school teachers.

Keywords: Word association test, teacher, primary school teacher, social studies teacher.

¹  Corresponding Author, Assoc. Prof. Dr., bayram.yilar@omu.edu.tr, Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Samsun, Turkey

²  Research Assistant, orhanunal07@hotmail.com, Ondokuz Mayıs University, Education Faculty, Samsun, Turkey

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla İncelenmesi

Murat Bayram Yılar¹

Orhan Ünal²

Atıf:

Yılar, M. B. & Ünal, O. (2022). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testi Yoluyla İncelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 836-861. doi: 10.30900/kafkasegt.1079485

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 26.02.2022


Kabul Tarihi: 03.11.2022

Öz

Bu çalışmanın amacı sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına yönelik bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla ortaya koymaktır. Bütüncül çoklu durum deseninin tercih edildiği araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilindeki çeşitli devlet okullarında görev yapan toplam 216 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubu, uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan KİT kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri, “öğretmen” kavramı ile 343 farklı kelimeyi ilişkilendirmişler ve bu kelimeleri toplamda 1888 kez tekrar etmişlerdir. Araştırmada, katılımcıların geneli tarafından öğretmen kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelimeler; *sevgi* (f=81), *okul* (f=75) ve *anne* (f=71) kelimeleri olmuştur. İlişkilendirilen kelimelerin analizi sonucunda on farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; *eğitim-öğretim* (%33,8), *karakter ve kişilik özellikleri* (%21,5), *milli ve manevi değerler* (%17,1), *aile* (%7,8), *zorluklar ve olumsuzluklar* (%7), *doğa ve çevre* (%6,2), *meslekler* (%2,5), *diğer* (%1,9), *eğlence* (%1,2) ve *beceri* (%1) şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına yönelik algılarının hem benzer hem de farklı özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre “öğretmen” kavramına karşı daha duygusal ve samimi bir algıya sahip oldukları bulgusu, araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biridir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise “öğretmen” kavramını sınıf öğretmenlerine göre daha fazla olumsuzluk içeren kelimelerle ilişkilendirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kelime ilişkilendirme testi, öğretmen, sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni.

¹  Sorumlu Yazar, Doç. Dr., bayram.yilar@omu.edu.tr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye

²  Araştırma Görevlisi, orhanunal07@hotmail.com, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye

Giriş

Sosyal ve ekonomik gelişmenin temel dinamiği eğitim sistemidir. Günümüzün ileri toplumları gelişmişliklerini eğitim sistemlerinin yetiştirdiği nitelikli insan gücüne borçludurlar. Elbette beşerî sermaye olarak da adlandırılan bu insan gücünün potansiyelini ortaya çıkarmak için tüm ülkeler çaba sarf etmektedir. Ancak bu çok kolay bir iş değildir. Çünkü öğrenci, öğretmen, yönetici, öğretim programı, teknolojik donanım ve fiziki alt yapı gibi sistemin başarısını doğrudan etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Söz konusu faktörler içerisinde eğitim sisteminin başarısını en çok etkileyen belki de öğretmen faktörüdür. Çünkü diğer tüm unsurları eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda organize eden ve kullanan öğretmendir. Bu yüzden gelecek nesiller üzerinde önemli etkileri olan öğretmenler, toplumun mimarları olarak da adlandırılmaktadırlar.

Öğretmenlerin eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleme gücü ve sistemin başarısından sorumlu olma misyonları (Mahiroğlu, 2012) öğretmenlik mesleğinin kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Birçok kültürde “kutsal” kabul edilen (Singh ve Singh, 2016) ve genel olarak dünyanın en köklü ve saygın mesleklerinden biri olan öğretmenlik, bilgi kaynaklarının artmasına rağmen önemini korumaya devam etmektedir (Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, "devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Bu mesleğin bir uzmanlık alanı olarak tanımlanması öğretmenlerin bazı temel nitelik ve yeterliliklere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Miller ve Ross'a (1975) göre öğretmenler, öğretme sanatına ilişkin istenilen niteliklere sahip değilse, hiçbir eğitim programı tam olarak başarıya ulaşamaz. Söz konusu temel yeterlilikler genel hatlarıyla özel alan bilgisi, mesleki/pedagojik bilgi ve genel kültür bilgisi şeklinde ifade edilmektedir. Alan bilgisi, öğretmenin kendi alanındaki bilgi birikimini ifade eder. Mesleki yeterlik ise öğretmenlik mesleğine ilişkin formasyon bilgisidir. Mesleki yeterlik, öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini öğrencilerine sunmasının ön koşuludur. Genel kültür ise öğretmenin estetik değerlerini, güncel olayları takip etmesini ve yaşamsal farkındalığını da kapsayan geniş bir bilgi birikimidir (Baltacı ve Coşkun, 2018). Öğretmenlerin, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırabilmesi, gelişimlerini destekleyebilmesi, onların kişiliklerini bulmalarına rehberlik edebilmesi ve etkili öğrenme ortamları oluşturabilmesi söz konusu yeterliliklere sahip olup olmamalarına bağlıdır (Bahar-Güner, Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015).

Doğası gereği öğretmenliği söz konusu mesleki yeterliliklerle sınırlandırmak mümkün değildir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin başarısını, öğretim çabalarının düzeyini ve amaca dönüklüğünü etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Özellikle öğretmenlerin duyuşsal özellikleri mesleki yaşantılarının olumlu ya da olumsuz bir nitelik kazanması bakımından önem taşımaktadır (Koç, 2014). Her şeyden önce diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de başarılı olmak için işini ve mesleğini severek yapmak oldukça önemlidir. Öğretmenlik çalışkanlık, sabır, özveri ve fedakârlık gerektirir (Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019). İşini severek yapan bireylerin daha başarılı ve verimli çalıştıkları bir gerçektir. Tüm bunlar için öğretmenlerin meslekleriyle duygusal yönden bütünleşmeleri, olumlu algı ve tutuma sahip olmaları önemli bir konudur. Elbette öğretmenlerin “öğretmen” ve “öğretmenlik mesleği” algı ve tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok içsel ve dışsal faktör bulunmaktadır. Örneğin insan ilişkileri açısından uyumlu olmak, iletişim becerilerine sahip olmak, sorumluluk sahibi ve yardımsever olmak, mesleği yapabilecek özgüvene sahip olmak, öğretmenlik mesleğine ilgi duymak, mesleki yatkınlığı olmak, çocuk ve insan sevgisiyle dolu olmak gibi özellikler öğretmenlerin öğretmenliğe karşı algı ve tutumunu etkileyebilecek içsel faktörler arasında sayılabilir. Öğretmenlerin toplumsal statüsü, saygınlığı, çalışılan ortamın huzuru, çalışılan okuldaki idarecilerin tutumları, öğrencilerin akademik durumları ve disiplin sorunları, velilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışları, okulun ve çevrenin imkânları, çalışma koşulları, öğretmenliğin ekonomik koşulları, maddî gelir durumu, iş güvencesi gibi özellikle ekonomik ve sosyal temelli faktörler ise öğretmenlerin öğretmenliğe karşı algı ve tutumlarını etkileyen dışsal faktörlere örnek olarak sunulabilir (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Özbek, 2007; Pehlivan, 2010). Konuyla ilgili olarak Stinebrickner (1998) çalışmasında düşük maaşın genellikle öğretmen yıpranmasının önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Liu ve Meyer (2005) ise öğretmenlerin, çalışılan okuldaki öğrenci disiplin sorunlarının ciddiyeti ve yoğunluğu ile okulun iyi tesislere sahip olma durumunu işyeri koşullarının yüksek öğretmen morali ve kariyer

bağlılığı ile ilişkilendirmiştir. Sonuç itibariyle öğretmenlik mesleği, yüksek düzeyde duyuşsal özellik gerektirmektedir (Pehlivan, 2010). Onların öğretmen ve öğretmenlik mesleği algılarının olumlu olması performanslarını ve başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Aksi durumda ise çoğunlukla öğretmenlerin meslekî tükenmişlikleri artmakta (Kapıkıran, 2003) ve iş doyumunu düzeyleri düşmektedir (Koyun, Kangalgil ve Demirhan, 2007).

Bu yüzden yeni yetişen nesillerin eğitilmesinde ve toplum inşasında önemli bir konumda olan öğretmenlerin “öğretmen” ve “öğretmenlik mesleği” algılarının incelenmesinin ne denli önemli bir konu olduğu ortadadır. Çünkü öğretmenlerin mesleki olarak kimlik algıları onların motivasyonu, öz yeterlilikleri ve mesleki sorumlulukları üzerinde belirleyici olabilmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Demirkaya ve Ünal, 2017; Köç ve Ünal, 2018). Buradan hareketle bu çalışma; sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla “öğretmen” kavramına yönelik bilişsel algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Literatür incelendiğinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin ve farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin “öğretmen” algısı ya da “öğretmenlik mesleği” algısının incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Aslan, 2013; Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2019; Ateş, 2016; Aydın ve Pehlivan, 2010; Cerit, 2008; Çulha-Özbaş, 2012; Ertürk, 2017; Kagoda ve Ezati, 2014; Koç, 2014; Nikitina ve Furuoka, 2008; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Turhan ve Yaraş, 2013; Yalçın-Wells, 2015; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). Ancak bu çalışmalarda öğretmen algısının çok büyük oranda metaforlar yoluyla incelendiği ve yine büyük ölçüde öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Özellikle ilköğretim kademesinde sınıf öğretmenlerinin; ortaokul kademesinde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” algısını araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır (Aslan, 2013). Literatürde KİT aracılığıyla öğretmenlerin “öğretmen” algılarını ele alan başka bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın özgün olduğu düşünülebilir. Öğretmenlik mesleğini bizzat icra eden öğretmenlerin “öğretmen” algısını ortaya koymak ve bu algıyı oluşturan faktörler hakkında ipucu sahibi olmak ise söz konusu mesleğin saygınlığını artırmak ve insanların algılarını daha pozitif yönde etkilemek için yapılacak girişimlere katkı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına yönelik bilişsel yapılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması desenlerinden ise bütüncül çoklu durum deseni (Tip III) tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar *gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma* şeklinde tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar, incelenen konunun derinlemesine incelenmesine imkân sunan, araştırma sorularına ayrıntılı cevaplar getirmeyi mümkün kılan araştırmalar şeklinde de değerlendirilmektedir (Strauss ve Corbin, 1997).

Durum çalışması, bir olguyu içinde bulunduğu doğal ortam içinde; çok yönlü, detaylı ve sistemli şekilde ele alarak inceleyen nitel bir araştırma desendir (Patton, 1990; Yin, 2003). Bu desende, verilerin mümkün olduğunca ayrıntılı şekilde ve katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenerek sunulması önem arz etmektedir (Patton, 1990). Bütüncül çoklu durum deseninde ise incelenen her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve sonrasında bu durumlar birbirleriyle karşılaştırılarak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “öğretmen” kavramına ilişkin bilişsel yapıları önce kendi içinde incelenmiş, sonrasında ise karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla çalışmada bütüncül çoklu durum deseninin tercih edilmesi uygun görülmüştür.

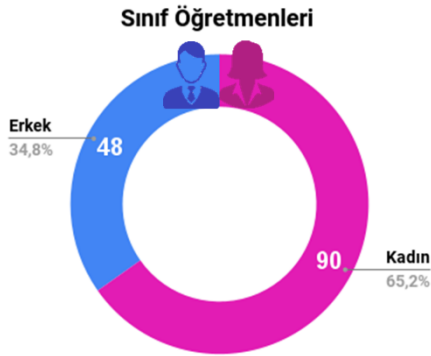
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Samsun ilindeki çeşitli devlet okullarında görev yapan toplamda 216 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ve uygun örnekleme yöntemine göre seçilen öğretmenlerin branşlarına göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

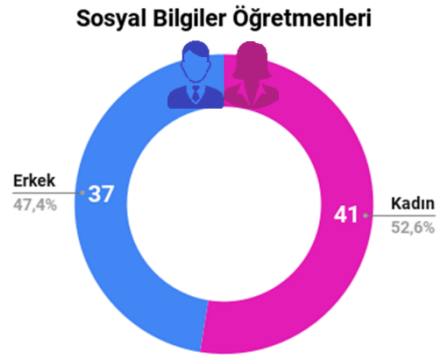
Tablo 1.
Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branşlar	f	%
Sınıf Öğretmenleri	138	63,9%
Sosyal Bilgiler Öğretmenleri	78	36,1%
Toplam	216	100,0%

Tablo 1. incelendiğinde çalışma grubunun %63,9'u ($f= 138$) sınıf öğretmenlerinden, %36,1'i ($f= 78$) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ise Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı



Şekil 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Şekil 1'e göre sınıf öğretmenlerinin %65,2'si ($f= 90$) kadın, %34,8'i ($f= 48$) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Şekil 2'ye göre çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %52,6'sı ($f= 41$) kadın, %47,4'ü ($f= 37$) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubu genel olarak ele alındığında; grubun %60'6'sı ($f= 131$) kadın, %39,4'ü ($f= 85$) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır. KİT, kişilerin bir kavrama yönelik bilişsel yapısını ve bu yapının kavramları arasındaki bağlarını, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden biridir (Balbağ, 2018). Bu çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin "öğretmen" kavramına yönelik bilişsel yapıları incelendiğinden KİT kullanılmıştır.

KİT formu geliştirildikten sonra uygulama öncesinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin ilgili birimine başvuru yapılarak 26.11.2021 tarihli Etik Kurul Onayı alınmıştır. Daha sonra öğretmenlere dağıtılan KİT formunda "öğretmen" kavramı alt alta 10 defa yazılmış ve her öğretmen ifadesinin yanında öğretmenlerin doldurması için boşluk bırakılmıştır. İfadelerin alt alta yazılmasının temel nedeni zincirleme cevap riskini ortadan kaldırmaktır. Aksi durumda katılımcılar, belirlenen kavram ile ilişkilendirdikleri kelimeleri yazmak yerine en son yazdıkları kelime ile ilişkilendirdikleri kelimeleri cevap olarak yazabilmektedir (Keskin ve Örgün, 2015). Ayrıca anlaşılır olması açısından ilgili forma örnek bir ilişkilendirme testi de eklenmiştir. Formun doldurulmadan önceki hali Şekil 3'te verilmiştir.

Kıymetli Öğretmenler, akademik bir çalışma kapsamında sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayız. Aşağıda, “Öğretmen” kavramının alt alta 10 defa yazıldığını göreceksiniz. Lütfen cinsiyet ve branş bilgilerinizi doldurduktan sonra bir dakika içinde öğretmen kavramının size çağrıştırdığı kelimeleri karşılarda yer alan boşluklara yazınız. Yardımcı olması açısından “Ankara” kelimesi ile ilişkilendirilen kelimelerin yer aldığı bir örnek de sunulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular bilimsel amaçlar haricinde başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlginiz ve yardımlarınız için teekkür ederiz.

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Branşınız:

Ankara:	<i>Başkent</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Atatürk</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Anıtkabir</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Kedi</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Keçi</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Meclis</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Ulus</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Resmîyet</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>Soğuk</i>	Öğretmen:	
Ankara:	<i>İl</i>	Öğretmen:	

Şekil 3. Öğretmenlere Sunulan Kelime İlişkilendirme Testi Formu

Araştırmacı tarafından formun nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin bilgilendirme yapıldıktan sonra formlar öğretmenlere dağıtılmış ve öğretmenlerden bir dakika içerisinde öğretmen kelimesi ile ilgili akıllarına gelen kelimeleri forma yazmaları istenmiştir. Bu süre katılımcı özelliklerine ve ele alınan kavrama göre literatürdeki araştırmalarda değişiklik gösterebilmektedir (Güneş ve Gözüm, 2013). Bir dakikalık sürenin sonunda ise formlar toplanmıştır.

Verilerin Analizi








Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizinin birlikte kullanılması tercih edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin katılımcılardan toplanmasının ardından düzenlenerek ve yorumlanarak okuyuculara sunulması esasına dayanır. Katılımcılardan toplanan verilerin olabildiğince doğrudan aktarılmasına gayret gösterilir ve veriler üzerinde mümkün olduğunca az değişiklik yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi, verilerin yansız ve sistematik biçimde incelenmesi ve belli temalara göre düzenlenmesine imkân sağlayan bir analiz yöntemidir (Bogdan ve Biklen, 2007; Leblebici ve Kılıç, 2004; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri açıklayabilecek ortak temalar ve kategoriler belirlemek, verileri belirlenen temalar ve kategoriler altında toplayarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamak ve sunmaktır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle çalışmanın frekans tablolarının oluşturulması aşamasında betimsel analiz; kategorilerin oluşturulması ve kelimelerin kategorilere göre tasnifinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Verilerin betimsel analiz aşamasında öncelikle öğretmenlerin, “öğretmen” kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler tek tek bilgisayar ortamına aktarılmış ve kelimelerin tekrar sıklığı branşlara göre belirlenmiştir. İlişkilendirilen kelimeler ve tekrar sıklıkları belirlendikten sonra, her iki branş için ayrı ayrı olmak üzere frekans tabloları (en çok tekrar eden kelimedenden en az tekrar eden kelimeye doğru) oluşturulmuştur. İlişkilendirilen kelime sayısının çok fazla olmasından dolayı 4 ve altında tekrar eden kelimelere okunabilirlik açısından şekillerde yer verilmemiştir. Bunun yerine ilişkilendirilen kelimelerin tamamının ve tekrar sayılarının ek olarak sunulması uygun görülmüştür.

Öğretmenlerin, öğretmen kavramına yönelik bilişsel yapılarının görselleştirilmesinde Bahar, Johnstone ve Sutcliffe (1999) tarafından uygulanan kesme noktası tekniği esas alınmıştır. Kesme noktası tekniğinde ilgili kavram ile en çok ilişkilendirilen kelimenin tekrar sıklığının 3-5 sayı altı en yüksek kesme noktası olarak belirlenmektedir. Sonraki aşamada kesme noktası belirli aralıklarla aşağı doğru çekilerek diğer kesme noktaları oluşturulmaktadır. Bir kesme noktası aralığında yer alan kelimeler, katılımcılar tarafından ait oldukları kesme noktası aralığında tekrar edilmiş demektir. Örneğin “anne” kelimesi 48-57 kesme noktası aralığında yer almaktadır. Dolayısıyla buradan, katılımcıların anne kelimesini en fazla 57 en az 48 defa tekrar ettiği anlaşılmalıdır. Çalışmanın kesme noktaları, en çok tekrarlanan “sevgi” (63) kelimesinin 5 rakam altı olan 58 kesme noktası olarak alındıktan sonra, KN 58 ve üstü, KN 48-57, KN 38-47, KN 28-37, KN 18-27, KN 8-17 ve KN 5-7 olarak belirlenmiştir. Toplamda yedi kesme noktası oluşturulmuştur. Kesme noktalarının belirlenmesinden sonra ilgili aralıklarda yer alan anahtar kavramlara ilişkin kelimeler ve bunların

arasındaki ilişki şekillerle gösterilmiştir. Belirlenen her kesme noktası bir renk ile eşleştirilmiş ve kesme noktalarında yer alan ilgili kelimeler de bu renklerle aktarılmıştır. Kesme noktası aralıkları ve eşleştirildikleri renkler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Kesme Noktası Aralıklarının Eşleştirildiği Renkler

Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk	Kesme Noktası Aralığı	Eşleştirilen Renk
<i>KN</i> ≥58		<i>KN</i> 18-27	
<i>KN</i> 48-57		<i>KN</i> 8-17	
<i>KN</i> 38-47		<i>KN</i> 5-7	
<i>KN</i> 28-37			

Verilerin içerik analizi aşamasında frekans tabloları oluşturulan kelimeler araştırmacılar tarafından yeniden incelenmiş ve kelimeleri temsil edebilecek ortak temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan taslak temalar ve kelimeler tekrar incelenmiş ve toplamda 10 farklı temanın oluşturulmasına karar verilmiştir. Temaların belirlenmesinden sonra kelimelerin temalara göre dağılımı yapılmıştır. Bu aşamada araştırmacılar kelimeleri tek tek ele almış ve kelimelerin temalara göre dağılımında görüş birliği sağlamışlardır. Görüş birliğinin sağlanamadığı kelimeler hakkında araştırma ekibinde yer almayan bir uzmandan görüş alınmış ve çoğunluğun seçimine göre karar alınmıştır. Son olarak temaların frekans ve yüzdeleri kelime sayısı, kelimelerin tekrar sayısı ve branşlara göre belirlenerek yorumlanmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Konular

Öncelikle uygulamalar öncesinde ilgili birimlere başvurularak Etik Kurul Onayı alınmıştır. Bunun dışında bilindiği gibi nitel araştırmalarda geçerlilik, araştırmacıların inceledikleri olguyu var olduğu şekliyle ve olabildiğince yansız bir şekilde analiz edip okuyuculara aktarmaları ile sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler kelimelerden oluştuğu için araştırmacılar elde edilen kelimeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapmamışlardır. Kelimeler üzerinde yapılan işlemler; tekrar sıklıklarına göre sıralama ve temalara göre tasniften ibarettir. Dış geçerliliğin sağlanması noktasında araştırma süreci detaylı olarak aktarılmıştır. Bu anlamda veri toplama aracının tanıtımı, verilerin toplanması süreci ve veri analizi basamakları ayrıntılı ve açık şekilde betimlenmiştir. Güvenirliğin sağlanabilmesi amacıyla katılımcı görüşleri (bu çalışmada elde edilen kelimeler) doğrudan sunulmuş ve kelimeler üzerinde değişiklik yapılmamıştır. Ayrıca kelimelerin temalara göre dağılımında araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu noktada Miles ve Huberman’ın (1994) (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenirlik %92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a (1994) göre güvenirliğin %80 ve üzerinde olması, araştırma iç güvenirliliği için yeterlidir. Verilerin temalara göre dağılımı noktasında eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyenden de görüş alınarak araştırma güvenirliliği artırılmaya çalışılmıştır. Son olarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenler, kelime ilişkilendirme testine kendi görüşlerini yansıtan samimi cevaplar vermeleri amacıyla, kişisel bilgilerinin araştırma haricinde başka bir amaç için kullanılmayacağı ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı konularında bilgilendirilmişlerdir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalara ilişkin bulgulara ve temaların branşlara göre durumuna kendi içlerinde ve karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Devamında ise sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler kesme noktaları dikkate alınarak şekillerle sunulmuştur.

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden toplanan veriler analiz edildiğinde “öğretmen” kavramı ile ilişkilendirilen kelimeler on farklı tema altında toplanmıştır. Temalar ile temalar altında ilişkilendirilen kelimelerin sayısı ve tekrar edilme durumuna göre frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.
Öğretmen Kelimesi ile İlişkilendirilen Kelimelerin Temalara Göre Durumu

Temalar	Kelime Sayısı		Tekrar Sayısı	
	f	%	f	%
Eğitim-Öğretim	90	26,2%	638	33,8%
Karakter ve Kişilik Özellikleri	83	24,2%	406	21,5%
Milli ve Manevi Değerler	28	8,2%	323	17,1%
Aile	7	2,0%	147	7,8%
Zorluklar ve Olumsuzluklar	54	15,7%	133	7,0%
Doğa ve Çevre	22	6,4%	117	6,2%
Meslekler	22	6,4%	48	2,5%
Diğer	19	5,5%	35	1,9%
Eğlence	4	1,2%	22	1,2%
Beceri	14	4,1%	19	1,0%
Toplam	343	100%	1888	100%

Tablo 3'e göre sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmen kavramı ile toplamda 343 farklı kelimeyi ilişkilendirmişlerdir. Bu kelimeler toplamda ise 1888 kez tekrar edilmiştir. İlişkilendirilen kelimelerin tekrar sayıları dikkate alındığında eğitim-öğretim teması ($f=638$; %33,8) en fazla kelimenin tekrar edildiği tema olarak öne çıkmıştır. Bu temayı sırasıyla karakter ve kişilik özellikleri ($f=406$; %21,5), milli ve manevi değerler ($f=323$; %17,1), aile ($f=147$; %7,8), zorluklar ve olumsuzluklar ($f=133$; %7,0), doğa ve çevre ($f=117$; %6,2), meslekler ($f=48$; %2,5), diğer ($f=35$; %1,9), eğlence ($f=22$; %1,2) ve beceri ($f=19$; %1,0) temaları takip etmiştir. Öğretmen kavramı ile ilişkilendirilen kelime sayısı dikkate alındığında ise eğitim-öğretim teması 90 farklı kelime ile en fazla kelimenin yer aldığı tema olmuştur. Eğlence teması ise 4 kelime ile en az kelimenin yer aldığı tema olmuştur. Ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası, öğretmen kavramını eğitim-öğretim ya da karakter ve kişilik özellikleri bağlamında ilişkilendirdikleri görülmektedir. Dikkat çeken bir diğer önemli bulgu ise aile temasının en az kelimenin ilişkilendirildiği ikinci tema olmasına karşın bu kelimelerin tekrar sayıları dikkate alındığında kelimeleri en fazla tekrar edilen dördüncü tema olmasıdır. Özellikle *anne* ve *baba* kelimelerinin katılımcılar tarafından en çok ilişkilendirilen kelimeler arasında yer alması bu durumun ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin temalara göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.
Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretmen Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Kelime Sayısı		Tekrar Sayısı	
	f	%	f	%
Karakter ve Kişilik Özellikleri	69	27,5%	302	25,4%
Eğitim- Öğretim	46	18,3%	256	21,5%
Milli ve Manevi Değerler	23	9,2%	253	21,3%
Aile	7	2,8%	112	9,4%
Doğa ve Çevre	20	8,0%	112	9,4%
Zorluklar ve Olumsuzluklar	34	13,5%	59	5,0%
Meslekler	22	8,8%	35	2,9%
Diğer	14	5,6%	24	2,0%
Eğlence	4	1,6%	20	1,7%
Beceri	12	4,8%	15	1,3%
Toplam	251	100%	1188	100%

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen kavramı ile toplamda 251 farklı kelimeyi ilişkilendirdikleri, bu kelimeleri ise toplamda 1188 kez tekrarladıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, “öğretmen” kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin temalara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla kelimenin karakter ve kişilik özellikleri temasında ($f=302$; %25,4) tekrar

edildiği anlaşılmaktadır. Bu temayı eğitim-öğretim ($f=256$; %21,5) ve millî ve manevî değerler ($f=253$; %21,3) temaları takip etmektedir. Bu üç tema aynı zamanda, sınıf öğretmenleri tarafından toplamda tekrar edilen kelimelerin üçte ikisinden fazlasını ihtiva etmektedir. Kelimelerin tekrar edilme sayılarına benzer olarak ilişkilendirilen kelime sayısının en fazla olduğu tema da karakter ve kişilik özellikleri ($f=69$; %27,5) teması olmuştur.

Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretmen kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin temalara göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Öğretmen Kavramı ile İlişkilendirdikleri Kelimelerin Temalara Göre Dağılımı

Tema	Kelime Sayısı		Tekrar Sayısı	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Eğitim- Öğretim	65	38,9%	382	54,6%
Karakter ve Kişilik Özellikleri	33	19,8%	104	14,9%
Zorluklar ve Olumsuzluklar	28	16,8%	74	10,6%
Milli ve Manevi Değerler	13	7,8%	70	10,0%
Aile	5	3,0%	35	5,0%
Meslekler	3	1,8%	13	1,9%
Diğer	11	6,6%	11	1,6%
Doğa ve Çevre	3	1,8%	5	0,7%
Beceri	4	2,4%	4	0,6%
Eğlence	2	1,2%	2	0,3%
Toplam	167	100%	700	100%

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğretmen kavramı ile toplamda 167 farklı kelimeyi ilişkilendirdikleri, bu kelimeleri ise toplamda 700 kez tekrarladıkları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, “öğretmen” kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin temalara göre dağılımı incelendiğinde, en fazla kelimenin eğitim-öğretim temasında ($f=382$; %54,6) tekrar edildiği anlaşılmaktadır. Bu temayı karakter ve kişilik özellikleri ($f=104$; %14,9), zorluklar ve olumsuzluklar ($f=74$; %10,6) ve milli ve manevî değerler ($f=70$; %10) temaları takip etmektedir. Bu dört tema aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından toplamda tekrar edilen kelimelerin yüzde doksanı oluşturmaktadır. Kelimelerin tekrar edilme sayılarına benzer olarak ilişkilendirilen kelime sayısının en fazla olduğu tema da eğitim-öğretim ($f=65$; %38,9) teması olmuştur.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temaların sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre karşılaştırmalı durumu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Temaların Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Durumu

Kategoriler	Sınıf Öğretmenleri (138)			Sosyal Bilgiler Öğretmenleri (78)		
	Kelime Sayısı (<i>f</i>)	Tekrar Sayısı <i>f</i>	%	Kelime Sayısı (<i>f</i>)	Tekrar Sayısı <i>f</i>	%
Eğitim- Öğretim	46	256	40,1%	65	382	59,9%
Karakter ve Kişilik Özellikleri	69	302	74,4%	33	104	25,6%
Milli ve Manevi Değerler	23	253	78,3%	13	70	21,7%
Aile	7	112	76,2%	5	35	23,8%
Zorluklar ve Olumsuzluklar	34	59	44,4%	28	74	55,6%
Doğa ve Çevre	20	112	95,7%	3	5	4,3%
Meslekler	22	35	72,9%	3	13	27,1%
Diğer	14	24	68,6%	11	11	31,4%
Eğlence	4	20	90,9%	2	2	9,1%
Beceri	12	15	78,9%	4	4	21,1%
Toplam	251	1188	63%	167	700	37%

Tablo 6, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmen kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin temalara göre dağılımını karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Tablo 6'nın yorumlanmasında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin branşlara göre dağılımını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere çalışmaya katılan öğretmenlerden 138'i sınıf, 78'i ise sosyal bilgiler öğretmenidir. Dolayısıyla ilişkilendirilen ve tekrarlanan kelime sayılarının sınıf öğretmenleri lehine daha fazla olması olağan karşılanabilir. Buna karşın Tablo 6'da irdelenmesi gereken önemli noktalar mevcuttur. İlk olarak, en fazla kelimenin ilişkilendirildiği ve tekrar edildiği tema olan eğitim-öğretim temasında sosyal bilgiler öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre hem daha fazla kelime ilişkilendirmişler hem de ilişkilendirdikleri kelimeleri daha fazla tekrar etmişlerdir. Zorluklar ve olumsuzluklar temasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilişkilendirdikleri kelime sayısı sınıf öğretmenlerinden daha az olsa da bu kelimelerin tekrar edilme sayıları sınıf öğretmenlerinden daha fazladır. Bu iki durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine nazaran öğretmen kavramını daha çok eğitim-öğretim ve zorluklar ve olumsuzluklar bağlamında ele aldıklarını göstermektedir. Eğitim-öğretim teması, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ($f=65$) ilişkilendirdikleri kelime sayısının sınıf öğretmenlerinden ($f=46$) daha fazla olduğu tek tema olması açısından da önem taşımaktadır. Çalışma grubunun branşlara göre dağılımını göz önünde tutmak kaydıyla, millî ve manevî değerler, aile, doğa ve çevre, eğlence ve beceri temalarında sınıf öğretmenlerinin, ilişkilendirilen kelimelerin tekrar edilme oranı içindeki payı dörtte üçten fazladır. Bu durum doğa ve çevre ile eğlence temalarında daha belirgin şekilde görülmektedir.

Öğretmen kavramı ile ilişkilendirilen kelimelerin temalara göre dağılımı ve temaların branşlara göre durumu ele alındıktan sonra kesme noktalarına göre oluşturulan şekillere yer vermek konunun anlaşılabilirliği, bütünlüğü ve derinleştirilmesi açısından fayda sağlayacaktır.

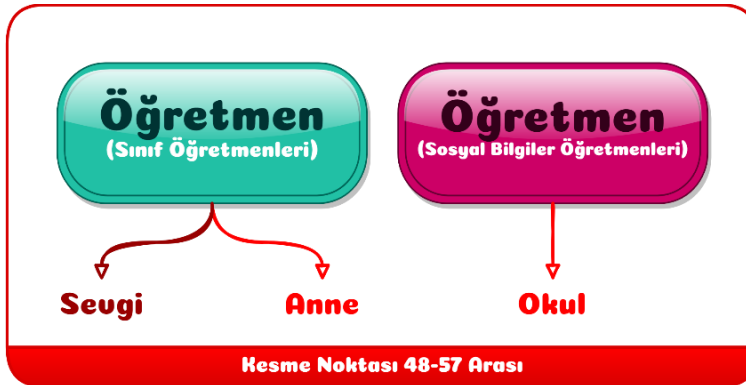
58 ve üstü sayıda tekrar eden kelimeler için oluşturulan kesme noktası aralığı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Kesme Noktası 58 ve Yukarısı için Oluşturulan Kavram Ağı

58 ve üstü kesme noktası aralığında sınıf öğretmenleri tarafından, öğretmen kelimesi ile *sevgi* kelimesi ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise bu aralıkta öğretmen kavramı ile herhangi bir kelimeyi ilişkilendirmemişlerdir.

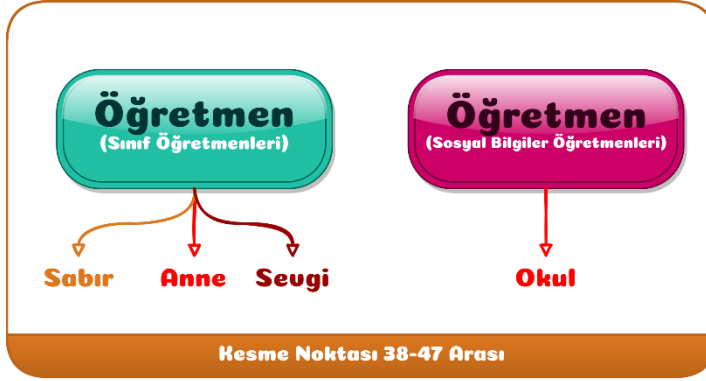
Kesme noktası 48-57 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Kesme Noktası 48-57 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı

Kesme noktası 48-57 aralığında öğretmen kavramı ile sınıf öğretmenleri *anne* kelimesini ilişkilendirirken, sosyal bilgiler öğretmenleri *okul* kelimesini ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla bu aralıkta her iki grup da ilgili kavrama yönelik birer kelime ilişkilendirmesi yapmıştır. Sınıf öğretmenleri öğretmen kavramının manevi ve duygusal yönüne yönelik bir ilişkilendirmede bulunurken; sosyal bilgiler öğretmenleri ise eğitim-öğretim sürecine yönelik bir ilişkilendirme yapmışlardır.

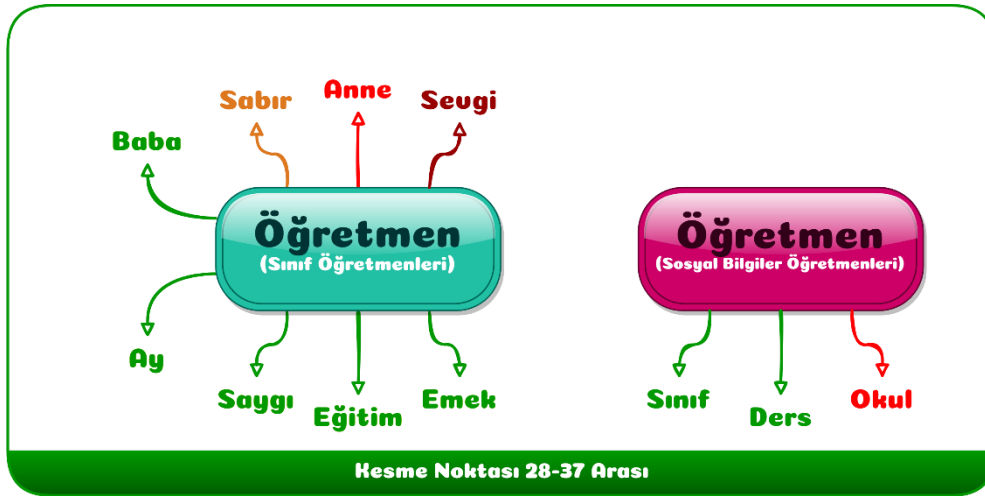
Kesme noktası 38-47 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Kesme Noktası 38-47 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı

Kesme noktası 38-47 aralığında, öğretmen kavramı ile yalnızca sınıf öğretmenleri tarafından sabır kelimesi ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ise bu aralıkta bir ilişkilendirme yapılmamıştır. İki grubun ilişkilendirdikleri kelimeler arasında bir bağlantı ise henüz mevcut değildir.

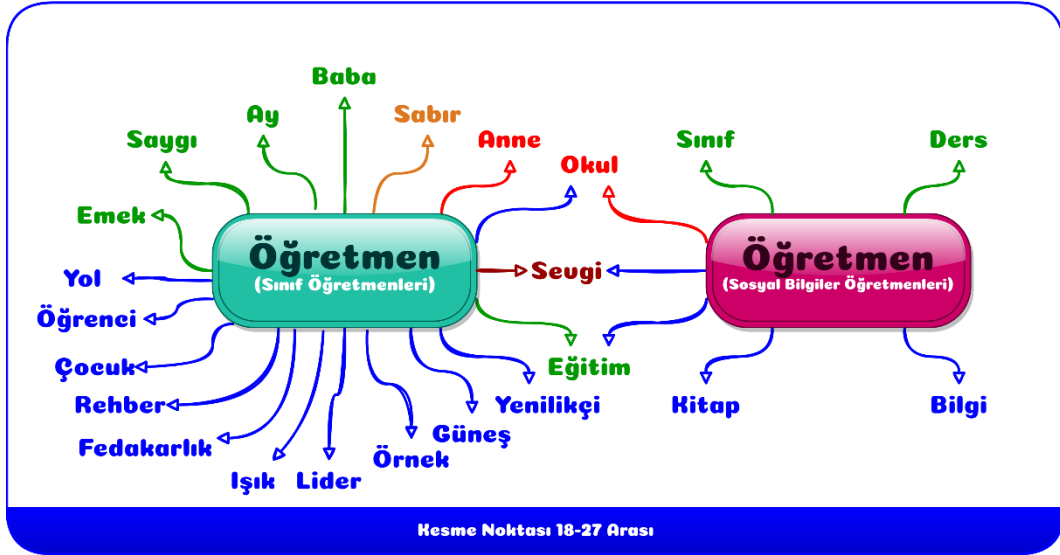
Kesme noktası 28-37 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Kesme Noktası 28-37 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı

Kesme noktası 28-37 aralığında, sınıf öğretmenleri öğretmen kavramı ile; baba, ay, saygı, eğitim ve emek kelimelerini; sosyal bilgiler öğretmenleri ise; sınıf ve ders kelimelerini ilişkilendirmişlerdir. Görüldüğü gibi bu kesme noktası aralığına kadar sınıf öğretmenleri öğretmen kavramını farklı temalar bağlamında ele alıp ilişkilendirirken, sosyal bilgiler öğretmenleri öğretmen kavramını yalnızca eğitim-öğretim teması bağlamında ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca 28-37 kesme noktası aralığına kadar iki grup arasında ilişkilendirme yapılan ortak bir kelime olmamıştır.

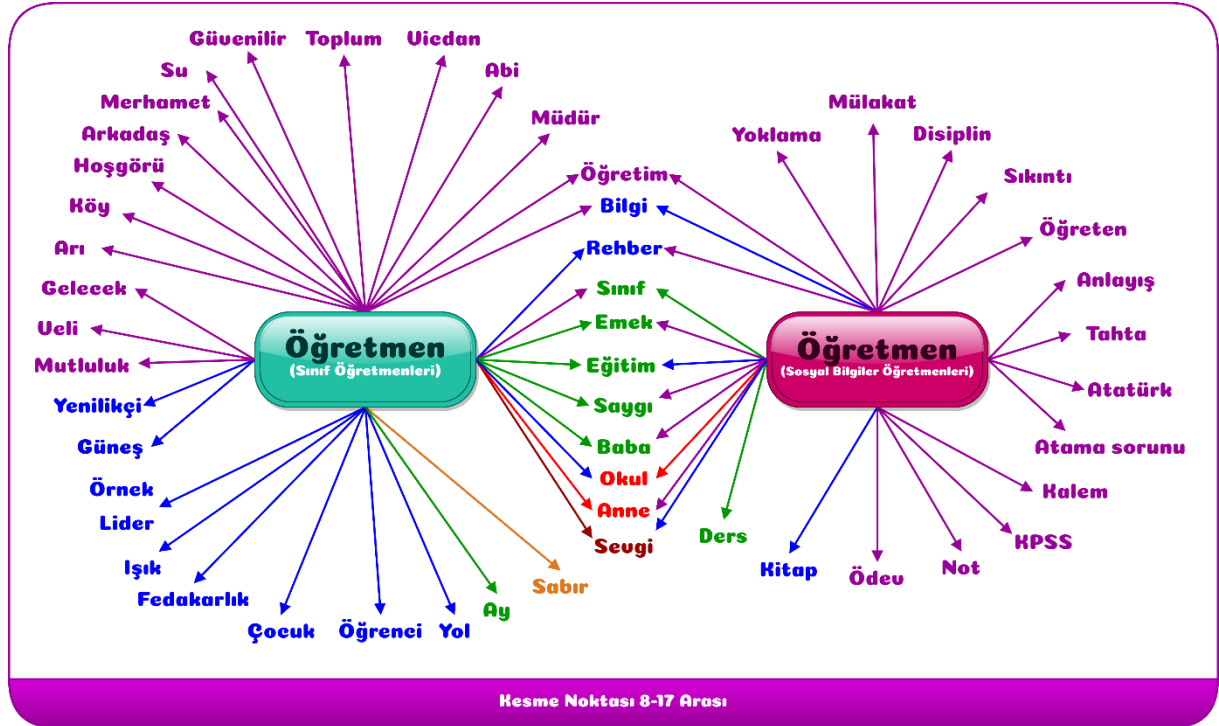
Kesme noktası 18-27 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Kesme Noktası 18-27 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı

Kesme noktası 18-27 aralığında, sınıf öğretmenleri “öğretmen” kavramı ile; *okul, yol, öğrenci, çocuk, rehber, fedakârlık, ışık, lider, örnek, güneş ve yenilikçi* kelimeleri olmak üzere 11 kelime ilişkilendirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise; *bilgi, eğitim, kitap ve sevgi* kelimeleri olmak üzere dört kelime ilişkilendirmişlerdir. Bu kesme noktası aralığında ilk defa iki grup tarafından ortak ilişkilendirilen kelimelere rastlanmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından önceki kesme noktası aralıklarında ilişkilendirilen *sevgi* (KN 58 ve üstü) ve *eğitim* (KN 28-37) kelimeleri sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bu kesme noktası aralığında ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından KN 38-47 aralığında ilişkilendirilen *okul* kelimesi ise sınıf öğretmenleri tarafından bu kesme noktası aralığında ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla en az ilişkilendirilen kelimelerden en az 18 defa tekrar edenler arasında iki grubun ortak ilişkilendirdiği kelime sayısı üçtür.

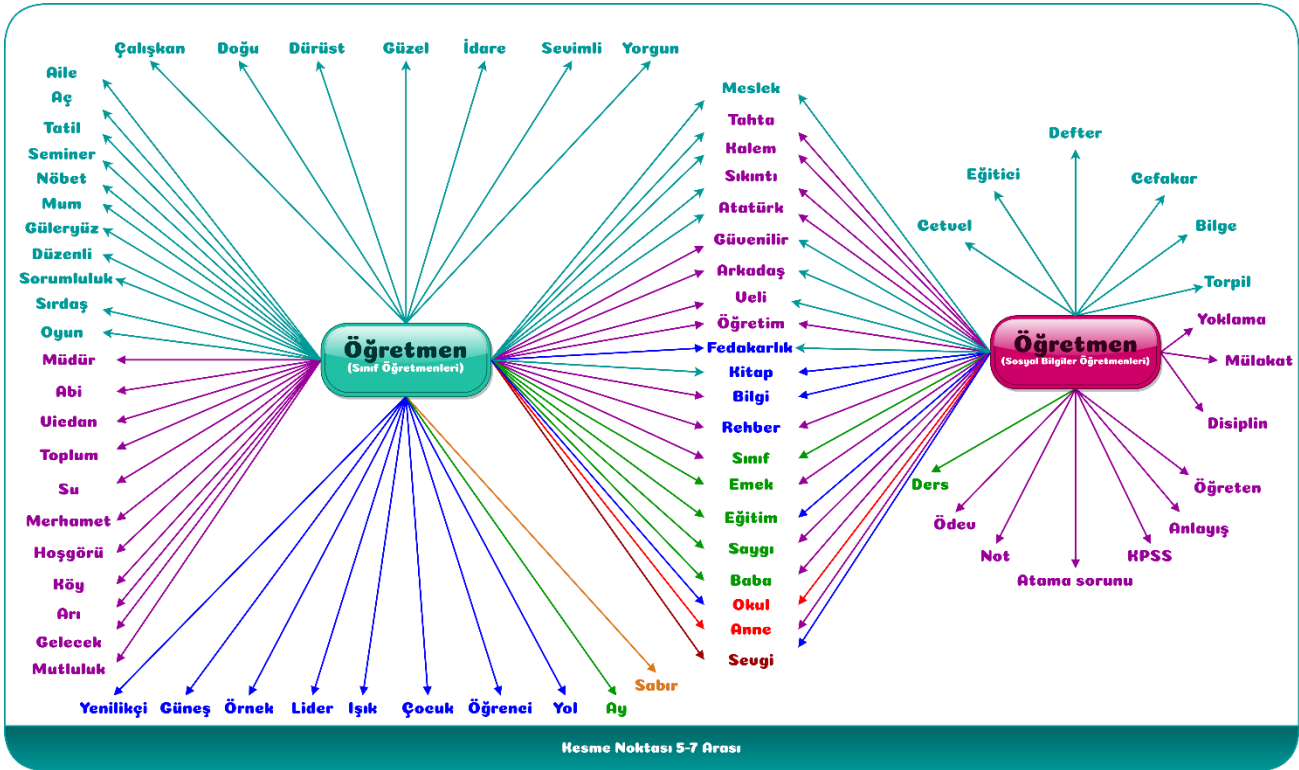
Kesme noktası 8-17 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Kesme Noktası 8-17 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı

Kesme noktası 8-17 aralığında sınıf öğretmenleri “öğretmen” kavramı ile *mutluluk, öğretim, bilgi, veli, gelecek, arı, köy, hoşgörü, arkadaş, merhamet, su, güvenilir, toplum, vicdan, abi, müdür ve sınıf* kelimeleri olmak üzere 17 kelime ilişkilendirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise *anne, ödev, not, KPSS, kalem, rehber, atama sorunu, Atatürk, saygı, tahta, anlayış, baba, öğreten, sıkıntı, emek, öğretim, disiplin, mülakat ve yoklama* kelimeleri olmak üzere 19 kelime ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri tarafından önceki kesme noktası aralıklarında ilişkilendirilen *anne* (KN 48-57), *baba* (KN 28-37), *saygı* (KN 28-37), *emek* (KN 28-37) ve *rehber* (KN 18-27) kelimeleri sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bu kesme noktası aralığında ilişkilendirilirken, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından önceki kesme noktası aralıklarında ilişkilendirilen *sınıf* (KN 28-37) ve *bilgi* (KN 18-27) kelimeleri sınıf öğretmenleri tarafından bu kesme noktası aralığında ilişkilendirilmiştir. *Öğretim* kelimesi ise her iki grup tarafından da kesme noktası 8-17 aralığında ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bu kesme noktası aralığında ilişkilendirilen *sıkıntı* ve *atama sorunu* kelimeleri, öğretmen kavramı ile ilişkilendirilen olumsuz anlamdaki ilk kelimelerdir. Diğer bir ifadeyle sıkıntı ve atama sorunu kelimeleri, “öğretmen” kavramı ile en fazla ilişkilendirilen olumsuz kelimeler olmuştur.

Kesme noktası 5-7 arası için oluşturulan kavram ağı Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Kesme Noktası 5-7 Arası için Oluşturulan Kavram Ağı¹

Kesme noktası 5-7 aralığında sınıf öğretmenleri öğretmen kavramı ile; *Atatürk, kitap, oyun, sıkıntı, sırdaş, sorumluluk, düzenli, güler yüz, kalem, mum, nöbet, seminer, tatil, aç, aile, çalışkan, doğu, dürüst, güzel, idare, meslek, sevimli, tahta ve yorgun* kelimeleri olmak üzere 24 kelime ilişkilendirmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ise; *meslek, torpil, veli, bilge, cefakâr, defter, eğitici, arkadaş, cetvel, fedakârlık ve güvenilir* kelimeleri olmak üzere 11 kelime ilişkilendirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri tarafından önceki kesme noktası aralıklarında ilişkilendirilen *fedakârlık* (KN 18-27), *veli* (KN 8-17), *arkadaş* (KN 8-17) ve *güvenilir* (KN 8-17) kelimeleri sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından bu kesme noktası aralığında ilişkilendirilirken, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından önceki kesme noktası aralıklarında ilişkilendirilen *kitap* (KN 18-27), *Atatürk* (KN 8-17), *sıkıntı* (KN 8-17), *kalem* (KN 8-17) ve *tahta* (KN 8-17) kelimeleri sınıf öğretmenleri tarafından bu kesme noktası

¹ Normal şartlarda 1-7 şeklinde olması gereken kesme noktasının 5-7 şeklinde belirlenmesinin nedeni şekillerdeki okunabilirliği ve anlaşılabilirliği sağlamaktır.

aralığında ilişkilendirilmiştir. *Meslek* kelimesi ise her iki grup tarafından da kesme noktası 5-7 aralığında ilişkilendirilmiştir.

5-7 ve 58 ve üstü aralığındaki kesme noktaları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen kavramı ile sınıf öğretmenlerinin 60; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise 37 farklı kelime ilişkilendirdikleri görülmektedir. Her iki grubun ortak olarak ilişkilendirdikleri kelime sayısı ise 21'dir. Diğer bir ifadeyle çalışma grubunda yer alan öğretmenler, öğretmen kavramı ile 76 farklı kelimeyi en az beş defa ilişkilendirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları ile tartışılarak ele alınmış ve çalışma sonuçlarından hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri, “öğretmen” kavramı ile 343 farklı kelimeyi ilişkilendirmişler ve bu kelimeleri toplamda 1888 kez tekrar etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ilişkilendirilen 343 farklı kelimedenden 177'si sınıf öğretmenleri tarafından, 97'si ise sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ilişkilendirilmiştir. Her iki branş tarafından da ortak olarak ilişkilendirilen kelime sayısı ise 69'dur. İlişkilendirilen kelimelerin analiz edilmesi sonucunda ise on farklı tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar şu şekildedir: *Eğitim-öğretim* (%33,8), *karakter ve kişilik özellikleri* (%21,5), *millî ve manevi değerler* (%17,1), *aile* (%7,8), *zorluklar ve olumsuzluklar* (%7), *doğa ve çevre* (%6,2), *meslekler* (%2,5), *diğer* (%1,9), *eğlence* (%1,2) ve *beceri* (%1). Temalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerine yönelik değerlendirmeleri öncelikle eğitim-öğretim, karakter ve kişilik özellikleri ve millî ve manevi değerler temalarında yoğunlaşmıştır. Araştırmada, katılımcıların geneli tarafından “öğretmen” kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelimeler; *sevgi* ($f=81$), *okul* ($f=75$) ve *anne* ($f=71$) kelimeleri olmuştur. Katılımcıların “öğretmen” kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin tekrar sayıları dikkate alındığında yedi kesme noktası aralığı ortaya çıkmıştır. 58 ve üstü kesme noktası aralığında bir, 48-57 kesme noktası aralığında iki; 38-47 kesme noktası aralığında bir; 28-37 kesme noktası aralığında yedi; 18-27 kesme noktası aralığında 15; 8-17 kesme noktası aralığında 35 ve 5-7 kesme noktası aralığında ise 34 farklı kelime ilişkilendirilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, “öğretmen” kavramını daha çok *karakter ve kişilik özellikleri*, *eğitim- öğretim* ve *millî ve manevi değerler* temaları bağlamında değerlendirmişlerdir. Öyle ki bu üç tema sınıf öğretmenleri tarafından ilişkilendirilen kelimelerin üçte ikisinden fazlasını içermektedir. Koç (2014) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan çalışma sonuçları da katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin benzer görüşler ortaya koyduğunu göstermektedir. Koç'un (2014) çalışmasında öğretmen kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforlar 8 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerde öğretmen kavramının özellikle kişilik ve karakter özellikleri bağlamında ele alındığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramı ile en fazla ilişkilendirdikleri kelimeler; *sevgi* ($f=63$), *anne* ($f=54$), *sabır* ($f=45$), *baba* ($f=36$), *ay* ($f=32$), *saygı* ($f=31$), *eğitim* ($f=29$) ve *emek* ($f=28$) kelimeleri olmuştur. Koç (2014) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan çalışma sonuçları da özellikle sevgi ve anne kelimeleri açısından benzerlik göstermektedir. Belirtilen çalışmada katılımcılar tarafından belirtilen birçok metaforun bu çalışmanın katılımcıları tarafından da ifade edildiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, “öğretmen” kavramını *eğitim-öğretim*, *karakter ve kişilik özellikleri* ve *zorluklar ve olumsuzluklar* temaları bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu üç tema sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin beşte dördünü içermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramı ile en fazla ilişkilendirdikleri kelimeler; *okul* ($f=49$), *ders* ($f=33$), *sınıf* ($f=30$), *bilgi* ($f=21$), *eğitim* ($f=19$), *kitap* ($f=18$) ve *sevgi* ($f=18$) kelimeleri olmuştur. Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı'nın (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmen metaforlarında özellikle aile, arkadaş, anne, hoşgörü, örnek, rehber, sabırlı, saygı, sevgi ve şefkat gibi kişilik özelliklerini ön plana çıkarması bu çalışmanın sonuçlarını desteklediğini göstermektedir. Benzer bir şekilde Kadioğlu-Ateş ve Kadioğlu (2008) öğretmen adaylarının gözünden ideal bir öğretmenin hangi özelliklere sahip olmasını gerektiğini

araştırmıştır. Elde edilen sonuçlarla özellikle ideal bir öğretmenin sabırlı, hoşgörülü, toleranslı, adil, bilgili ve iyi eğitilmiş olması gerektiği ortaya konulmuştur.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar ve öğretmen kavramı ile ilişkilendirilen kelimeler incelendiğinde bazı çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre mesleklerine karşı daha duygusal ve samimi bir yaklaşıma sahiptir. Sınıf öğretmenlerine göre öğretmen, yalnızca bir uzmanlık mesleği olarak öğretmen değildir. Öğretmen, öğrencinin aynı zamanda sevgi dolu annesi, babası, yolunu aydınlatan rehberi, ayı ve güneşidir. Buna karşın sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretmenliğin daha çok eğitim-öğretim boyutuna dikkat çekmişlerdir. “Öğretmen” kavramı ile sınıf öğretmenlerinin en çok ilişkilendirdikleri kelimelerin sevgi, anne ve sabır; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise okul, ders ve sınıf kelimeleri olması bu çıkarımı desteklemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği yaş gurubu gereği öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine daha bağlı ve sevgi dolu bir ilişki içinde olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanında normal şartlarda sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin aksine derslerini yalnızca bir sınıftaki öğrencilerle ortaokul kademesine kadar yürütmesi öğrencilerle olan ilişkilerinin daha kuvvetli olmasına neden olmaktadır.

Veriler üzerinde vurgulanması gereken diğer önemli bir nokta ise branşların temalara göre dağılımındaki durumdur. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sayısı (%36,1; $f=78$) sınıf öğretmenlerinin sayısından (%63,9; $f=138$) azdır. Buna rağmen sosyal bilgiler öğretmenleri, eğitim-öğretim ile zorluklar ve olumsuzluklar temalarında sınıf öğretmenlerine göre ilişkilendirdikleri kelimeleri daha fazla tekrar etmişlerdir. Sayıca daha az olmalarına karşın temalarda ortaya çıkan bu dağılım önem arz etmektedir. Yukarıda sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim-öğretim temasına yönelik ilişkilendirdikleri kelimelerin fazlalığından söz edilmişti. Ancak zorluklar ve olumsuzluklar temasında da sosyal bilgiler öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sayıda kelime tekrar etmişlerdir. Örneğin *sıkıntı* kelimesi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından on, sınıf öğretmenleri tarafından yedi; *torpil* kelimesi sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından yedi, sınıf öğretmenleri tarafından iki kez tekrar edilmiştir. *Atama sorunu* kelimesi ise sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından 13 kez tekrarlanırken sınıf öğretmenleri bu kelimeyi “öğretmen” kavramı ile hiç ilişkilendirmemiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla mesleklerine yönelik daha fazla zorluk ve olumsuzlukla karşılaştıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca bu bulgu sosyal bilgiler öğretmenlerinin atama süreçlerinde daha fazla zorluk ve sıkıntı yaşadıklarını, bu durumun da onların zihinlerindeki “öğretmen” algısını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmanın zorluğu literatürdeki bazı çalışmalarda da vurgulanmıştır. Örneğin Baysan, Ercan ve Öztürk’ün (2011) çalışmalarında Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin istihdam sorununu farklı açılardan ele alarak tartışmışlardır. Buna göre özellikle 2000’li yıllardan itibaren yan alanı Türkçe olan Türkçe öğretmenliği mezunlarının, tarih ve coğrafya öğretmenliği mezunları ile formasyon belgesi alan tarih ve coğrafya bölümü mezunlarının sosyal bilgiler kadrolarını uzun yıllar işgal ettiklerini; sonraki süreçlerde ise yeni açılan eğitim fakülteleriyle beraber sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü sayısının daha çok arttığını ve zamanla önemli bir mezunlar yığını oluştuğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmeni atama kontenjanlarının düşük olması ve Türkiye genelinde sosyal bilgiler öğretmeni açığı için önemli sayıda ücretli öğretmen çalıştırılması bu mezunlar ordusunun erimesini güçleştirmekte ve zamanla bu bölümün atama süreciyle ilgili olumsuz bir algı oluşmaktadır.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalara göre toplamda en fazla tekrar edilen kelimeler şu şekildedir: Eğitim-öğretim temasında *okul*, *eğitim* ve *sınıf*; karakter ve kişilik özellikleri temasında *emek*, *rehber* ve *yol*; milli ve manevi değerler temasında *sevgi*, *sabır* ve *saygı*; aile temasında *anne*, *baba* ve *abi*; zorluklar ve olumsuzluklar temasında *sıkıntı*, *atama sorunu* ve *torpil*; doğa ve çevre temasında *ay*, *güneş* ve *arı*; meslekler temasında *meslek*, *memur* ve *danışman*; diğer temasında *toplum*, *güzel* ve *ilk aşk*; eğlence temasında *oyun*, *tatil* ve *eğlence*; beceri temasında *donanımlı*, *çok yönlü düşünen* ve *dilini iyi konuşan* ($f=2$). Literatür incelendiğinde “öğretmen” metaforunu ele alan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı’nın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları metafor çalışmasının sonucunda sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören katılımcılar “öğretmen” kavramını en çok “öğrenci, okul ve sevgi”

kavramları ile; sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören katılımcıların ise “öğretmen” kavramını en fazla “okul ve öğrenci” kavramları ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Günay’ın (2015) öğretim elemanlarıyla, Yılmaz Göçen ve Yılmaz (2013), Ocak ve Gündüz’ün (2006), Yalçın-Wells’in (2015), Alım, Şahin ve Meral’in (2018) öğretmen adaylarıyla; Ateş (2016) ve Ertürk’ün (2017) ise ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda da belirlenen farklı kategori ve temalar altında “öğretmen” kavramı için aile, anne, baba, usta ve rehber gibi metaforların sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına yönelik bilişsel yapı ve algılarının genel itibarıyla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı sosyal bilgiler öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına yönelik sıkıntı, torpil ve atama sorunu gibi zihinsel çağrışımlarının ise daha çok münferit olduğunu; ancak bu görüşü bildiren öğretmenlerde böyle bir algı oluşmasında atama süreçlerinde yaşanan zorlukların etkili olmuş olma ihtimalini vurgulamak gerekir. Bu çalışma Samsun ilinde görev yapan toplam 216 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeniyle sınırlıdır. Ayrıca veri toplama aracı olarak sadece KİT’in kullanılması ortaya çıkan sonuçlar açısından bir sınırlılık olarak görülebilir. Her ne kadar KİT’ler, genel görüş ve algıyı pratik bir şekilde ortaya koyan etkili araçlar olsa da KİT’leri destekleyen farklı araç ve tekniklerle daha zengin verilerin toplanması ve literatüre kazandırılması tavsiye edilebilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araş. Etik Kurul Kararları

Etik kurul karar tarihi: 26.11.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021-901

Kaynakça

- Alım, M., Şahin, İ. F., & Meral, E. (2018). Coğrafya öğretmen adaylarının (pedagojik formasyon) öğretmen kavramına ilişkin algıları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1113-1127. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/494429>
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “öğretmen” kavramı ile ilgili algılarının metaforik incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (6), 43-59. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4599>
- Atabek-Yiğit, E., & Balkan-Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 20-39. <https://doi.org/10.21666/muefd.460666>
- Ateş, T. Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2 (1), 78-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/25669/270730>
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5 (3), 818-842. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1465>
- Bahar-Güner, Ö., Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.023>
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141. <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655653>
- Balbağ, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının hız ve sürat kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları: Kelime ilişkilendirme testi (KİT) uygulaması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(38-47), s. 40-41. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1875>
- Baltacı, A., & Coşkun, M. K. (2018). Din dersi öğretmenlerine yönelik öğretmen algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1450-1473. <https://doi.org/10.26466/opus.444349>
- Baysan, S., Ercan, B., & Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 131-154.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th ed). Pearson Education.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 201-212.
- Çulha-Özbaş, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmeni olarak, ben kimim? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine yönelik görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies*, 7 (2), 821-838. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3151>
- Demirkaya, H. & Ünal, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 6(1), 24-37.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer:285232>
- Günay, R. (2015). Eğitim fakültesinde görevli öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 14 (3), 845-861. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.51550>
- Güneş, H., & Gözüm, A. İ. C. (2013). İlköğretimde işlenen ekoloji konusunun 10. sınıf öğrencilerin ekosistem ekolojisi konusundaki hazırbulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin saptanmasında kelime ilişkilendirmenin kullanılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 252-264.

- Kadioğlu-Ateş, H., & Kadioğlu, S. (2018). Identifying the qualities of an ideal teacher in line with the opinions of teacher candidates. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 103-111. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.103>
- Kagoda, A. M., & Ezati, B. A. (2014). Secondary school Teachers' Perception of "teacher Professional Development": A case study of teachers from five Districts of Uganda. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 185-202.
- Kapıkıran, A. (2003). Okul öncesi öğretmenlerde tükenmişliğin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (13), 73-78.
- Keskin, E., & Örgün, E. (2015). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla sürdürülebilir turizm olgusunun kavramsal analizi Ürgüp örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies* 3(1), 30-40.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 47-72. <http://doi:10.17679/inuefd.79408>
- Koyun, C., Kangalgil, M., & Demirhan, G. (2007, Kasım 2-3). Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması, 5. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 80-87), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Köç, A., & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 eğitim vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- Leblebici, D. N., & Kılıç, M. (2004). *İçerik analizi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: a multilevel analysis of the teacher follow-up survey for 1994—95. *Teachers College Record*, 107 (5), 985-1003. <https://doi.org/10.1177/016146810510700504>
- Mahiroğlu, A. (2012). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede gelişmeler ve yenilikler (7. Baskı). Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss. 373-419). Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213–225. <https://doi.org/10.1037/h0076486>
- Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008). A language teacher is like ... : Examining Malaysian students' perceptions of language teacher through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 192-205.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-310.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 145-159.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, inc.
- Pehlivan, Z. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının fiziksel benlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 126-141.
- Pektaş, M., & Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Saban, A. Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Singh, O. P., & Singh, S.K. (2016). A study on the attitude of primary school teachers towards teaching profession in Varanasi district of Uttar Pradesh. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5 (8), 119-129.

- Stinebrickner, T. R. (1998). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of Educational Review*, 17, 127–136. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(97\)00023-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00023-X)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, Sage.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Turhan, M., & Yaraş Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 129-145.
- Yalçın-Wells, Ş. (2015). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öğretmen ve sanatçı algısına ilişkin metafor analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 160-175.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(8), 92-109.
- Yılmaz, F., Göçen, S., & Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151-164.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Extended Summary

Introduction

It is important to examine the perceptions of "teacher" and "teaching profession" of teachers, who are in an important position in educating new generations and building society. Because of its nature, it is not possible to limit teachers only to the professional qualifications. Teachers' affective perceptions of themselves and their profession are also important in their success or productive work. From this point of view, this study aims to reveal the cognitive perceptions of classroom and social studies teachers about the concept of "teacher" through the word association test (WAT). When the literature is examined, there are studies that examine the perception of "teacher" or the perception of teaching profession of teachers working in different branches and students studying at different levels. However, in these studies, it is noteworthy that the perception of teachers is examined through metaphors to a great extent, and it is also carried out mostly with pre-service teachers. Especially, studies investigating the perception of "teacher" of social studies teachers at secondary school level and classroom teachers at primary school level are quite limited. No other study has been found in the literature, which deals with teachers' perceptions of "teacher" through WAT. In this respect, the research can be considered original. It is thought that revealing the "teacher" perception of the teachers who personally perform the teaching profession and having clues about the factors that create this perception can contribute to the attempts to protect and increase the prestige of the profession in question, to improve its conditions.

Method

In this study, which aims to reveal the cognitive structures of classroom and social studies teachers regarding the concept of "teacher", a holistic multiple-state design (Type III) was preferred from the qualitative research methods. In the holistic multi-case design, each situation examined was handled holistically in itself and then these situations were evaluated by comparing them with each other (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the study, the cognitive structures of classroom and social studies teachers regarding the concept of teacher were first examined within themselves and then were evaluated comparatively. Therefore, it was deemed appropriate to prefer the holistic multiple-state design in the study.

The study group of the research consists of 216 teachers working in various public schools in Samsun. 138 of these teachers (90 female, 48 male) are classroom teachers; 78 of them (41 female, 37 male) are social studies teachers. The word association test (WAT) prepared by the researchers was used as a data collection tool in the study. In the word association test form distributed to the teachers, the concept of "teacher" was written 10 times in a row and a space was left for the teachers to fill out next to each teacher statement. After informing the researcher about how to fill in the form, the forms were distributed to the teachers. After the teachers wrote down the first words that came to mind, the forms were collected back. Descriptive analysis and content analysis were preferred in the analysis of the data. In the stage of creating the frequency tables of the study, descriptive analysis was used in the creation of categories and content analysis was used in the classification of words according to categories.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Classroom and social studies teachers participating in the research associated the concept of "teacher" with 343 different words and repeated these words 1888 times in total. Of the 343 different words associated by the participants, 177 were associated by classroom teachers and 97 by social studies teachers. The number of words associated with both branches was 69. As a result of the analysis of the associated words, ten different themes emerged. These themes were as follows: Education (33.8%), character and personality traits (21.5%), national and spiritual values (17.1%), family (7.8%), difficulties and negativities (% 7), nature and environment (6.2%), occupations (2.5%), other (1.9%), entertainment (1.2%) and skill (1%). When the themes were examined, the evaluations of the teachers regarding their professions were primarily in the themes of education, character and personality traits, and national and moral values. In the research, the words most associated with the concept of teacher by the general participants; love (f=81), school (f=75) and mother (f=71). Considering the number of repetitions of the words that the participants associated with the concept of

teacher, seven breakpoint intervals emerged. One was in the 58 and above breakpoint range, two was in the 48-57 breakpoint range; one was in the 38-47 breakpoint range; seven was in the 28-37 breakpoint range; 15 was in the 18-27 breakpoint range; 35 different words were associated in the 8-17 cut-off point range and 34 different words were in the 5-7 cut-off point range.

Classroom teachers participating in the research evaluated the concept of teacher mostly in the context of character and personality traits, education and training, and national and moral values. The majority of social studies teachers who participated in the research evaluated the concept of teacher in the context of education, character and personality traits, and difficulties and negativities. Classroom teachers participating in the research had a more emotional and sincere approach to their profession than social studies teachers did. The social studies teachers, on the other hand, associated negative words more with the concept of "teacher" compared to the classroom teachers.

As a result, in this study, it was determined that the cognitive structure and perceptions of classroom and social studies teachers towards the concept of "teacher" were generally positive. On the other hand, some social studies teachers' mental connotations about the concept of "teacher" such as distress, favoritisms and assignment problem are more individual; however, it should be emphasized that the difficulties experienced in the assignment process affect the perception of teachers who express this opinion. This study is limited to a total of 216 classroom and social studies teachers working in Samsun. In addition, the use of only WAT as a data collection tool can be seen as a limitation in terms of the results. Although WATs are effective tools that put forward the general view and perception in a practical way, it can be recommended to collect richer data and bring them to the literature with different tools and techniques that support WATs.

Ek-1

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, öğretmen kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimeler ve kelimelerin temalar ve branşlara göre dağılımı

Eğitim-Öğretim Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.
Okul	75	26	49	Gelişim	2	2	0
Eğitim	48	29	19	Karne	2	0	2
Sınıf	38	8	30	Materyal	2	0	2
Bilgi	35	14	21	Nesiller	2	2	0
Ders	33	0	33	Öğretmenler Odası	2	0	2
Çocuk	28	24	4	Power Point	2	0	2
Kitap	25	7	18	Ses	2	0	2
Öğrenci	25	25	0	Sıra	2	0	2
Öğretim	24	15	9	Sistem	2	0	2
Veli	21	14	7	Sosyal	2	0	2
Kalem	20	6	14	Sözleşmeli	2	2	0
Not	17	1	16	Yönetici	2	2	0
Ödev	17	0	17	Alan	1	0	1
Tahta	17	5	12	Belirli Gün ve Haftalar	1	1	1
KPSS	16	1	15	Bilim	1	1	0
Öğreten	14	4	10	Dokunmak	1	1	0
İdare	8	5	3	Drama	1	1	0
Müdür	8	8	0	Eğitim Sistemi	1	0	1
Mülakat	8	0	8	Etkinlik	1	1	0
Yoklama	8	0	8	Kalabalık	1	1	0
Plan	7	4	3	Kazanım	1	0	1
Defter	6	0	6	Konu Anlatımı	1	0	1
Eğitici	6	0	6	Kopya	1	0	1
Nöbet	6	6	0	Kural	1	0	1
Okumak	6	4	2	Kütüphane	1	1	0
Seminer	6	6	0	Maaş	1	0	1
Cetvel	5	0	5	Masa	1	0	1
Atama	4	4	0	MEBBİS	1	1	0
Eğitmen	4	4	0	Mezun	1	0	1
Takım Elbise	4	1	3	Ödül	1	0	1
Yazma	4	4	0	Öğretmenlik Uygulaması	1	0	1
MEB	3	0	3	Performans	1	0	1
Program	3	0	3	Proje	1	0	1
Puan	3	1	2	Resmiyet	1	0	1
Sabah 8 Akşam 5	3	0	3	Saat	1	0	1
Sendika	3	2	1	Soru	1	0	1
Sözlü	3	0	3	Tarih	1	1	0
Sunum	3	0	3	Tek Sıra	1	0	1
Tebeşir	3	2	1	Teknoloji	1	1	0
Yapılandırıcılık	3	3	0	Teneffüs	1	0	1
24 Kasım	2	0	2	Ünite	1	1	0
Beyaz Önlük	2	0	2	Yazılı	1	0	1
Branş	2	0	2	Yeni Nesil	1	0	1
E-Okul	2	0	2	Yetiştirme	1	1	0
Evrak	2	2	0	Yıllık	1	1	0

T. S.: Tekrar Sayısı

S. Öğ.: Sınıf Öğretmenleri

S. B. Öğ.: Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Karakter ve Kişilik Özellikleri Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.
Emek	37	28	9	Öngörülü	2	1	1
Rehber	37	23	14	Sosyal	2	2	0
Yol	26	26	0	Tecrübe	2	0	2
Örnek	23	19	4	Üreten	2	2	0
Lider	22	20	2	Adil	1	1	0
Işık	20	20	0	Aitlik Duygusu	1	1	0
Yenilikçi	20	20	0	Akılcı	1	1	0
Arkadaş	15	10	5	Aktif	1	1	0
Güvenilir	14	9	5	Asık Surat	1	0	1
Anlayış	11	1	10	Aydınlatan	1	1	0
Disiplin	11	3	8	Barışçıl	1	0	1
Sırdaş	10	7	3	Ciddiyet	1	0	1
Çabalayan	7	3	4	Çağdaş	1	1	0
Bilge	6	0	6	Duyarlı	1	0	1
Çalışkan	6	5	1	Duygu	1	1	0
Dürüst	6	5	1	Eğitim Aşkı	1	0	1
Düzenli	6	6	0	Geleceğe Bakan	1	1	0
Güler Yüz	6	6	0	Geveze	1	1	0
Mum	6	6	0	Hakim Kişi	1	0	1
Yardımsever	6	4	2	Hayalperest	1	1	0
İlgili	5	4	1	Hedef	1	0	1
Sevimli	5	5	0	Hümanist	1	1	0
Vefakar	5	2	3	İnanç	1	1	0
Değer Verme	4	4	0	İnsancıl	1	1	0
Önem	4	4	0	İtaatkar	1	0	1
Sinirli	4	0	4	Kandil	1	1	0
Umut	4	1	3	Kanka	1	0	1
Dinleyen	3	3	0	Koca Yürekli	1	1	0
İdol	3	1	2	Konuşkan	1	1	0
İyilik	3	3	0	Koruyucu	1	1	0
Mücadeleci	3	3	0	Kucaklayıcı	1	1	0
Samimiyet	3	3	0	Mantıklı	1	1	0
Beceri	2	2	0	Motivasyon	1	1	0
Cesaretli	2	0	2	Öncü	1	1	0
Dost	2	2	0	Özgün	1	1	0
Fener	2	1	1	Prensip	1	1	0
Gülümseme	2	2	0	Sahiplenme	1	1	0
Hoşgörülü	2	0	2	Sakin	1	1	0
İçtenlik	2	2	0	Sığınak	1	1	0
İdealist	2	2	0	Tarafsızlık	1	1	0
Model	2	2	0	Zeki	1	1	0
Ölçülü	2	2	0				

Milli ve Manevi Değerler Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.
Sevgi	81	63	18	Vatan	4	0	4
Sabır	49	45	4	Özgürlük	3	3	0
Saygı	44	31	13	Değer	2	0	2
Fedakarlık	25	20	5	Kutsallık	2	1	1
Atatürk	20	7	13	Paylaşmak	2	2	0
Mutluluk	17	16	1	Şehit	2	0	2
Gelecek	15	13	2	Aybüke Öğretmen	1	0	1
Hoşgörü	11	11	0	Başarı	1	1	0
Merhamet	10	10	0	Eşitlik	1	1	0
Vicdan	9	9	0	Etik	1	1	0
Sorumluluk	7	7	0	Hazine	1	1	0
Azım	4	4	0	Kıymetli	1	1	0
Şefkat	4	0	4	Maneviyat	1	1	0
Temizlik	4	4	0	Sadakat	1	1	0

Aile Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.
Anne	71	54	17	Abla	4	3	1
Baba	46	36	10	Kardeş	3	3	0
Abi	12	8	4	Yuva	3	3	0
Aile	8	5	3				

Zorluklar ve Olumsuzluklar Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.
Sıkıntı	17	7	10	Doğu Görevi	1	0	1
Atama Sorunu	13	0	13	En Ücra Köşede Görev Yapan	1	0	1
Torpil	9	2	7	Engel	1	1	0
Cefakar	8	2	6	Fakir	1	0	1
Yorgun	6	5	1	Fazla Mesai	1	1	0
Aç	5	5	0	Göz Yaşı	1	0	1
Dayak	4	0	4	Hep Suçlu	1	1	0
Zorunlu Hizmet	4	2	2	Hortum	1	0	1
Ceza	3	0	3	Hüsran	1	0	1
Eş Nakil Sorunu	3	0	3	İşsizlik	1	0	1
Geçim Sıkıntısı	3	1	2	Karmaşa	1	1	0
Uykusuzluk	3	0	3	Kayı	1	0	1
Yıpranma	3	2	1	Kıskançlık	1	1	0
Zorluk	3	3	0	Komik Zam	1	1	0
Az Maaş	2	2	0	Köle	1	1	0
Ezilen	2	2	0	Kredi	1	1	0
Hakaret	2	2	0	Küçük Düşme	1	0	1
İmkansızlık	2	1	1	Mağdur	1	1	0
Kıymeti Bilinmeyen	2	0	2	Mazlum	1	1	0
Korku	2	0	2	Norm Fazlası	1	1	0
Stres	2	2	0	Otur Sıfır	1	0	1
Terör	2	0	2	Sahipsiz	1	1	0
Yuvasız	2	2	0	Sopa	1	0	1
Artık Değer Görmeyen	1	1	0	Şiddet	1	1	0
Aşağılayıcı Laflar	1	1	0	Tokat	1	0	1
Borç	1	1	0	Umutsuzluk	1	1	0
Çekememezlik	1	1	0	Yorucu	1	1	0

Doğa ve Çevre Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.
Ay	32	32	0	Meyve Ağacı	2	2	0
Güneş	18	18	0	Rüzgar	2	2	0
Arı	12	12	0	Yıldız	2	2	0
Köy	12	12	0	Dağ Köyü	1	0	1
Su	10	10	0	Dünya	1	1	0
Doğu	5	5	0	Fidan	1	1	0
Çiçek	4	3	1	Gökyüzü	1	1	0
Doğu Anadolu	3	0	3	Güvercin	1	1	0
Yağmur	3	3	0	Pamuk	1	1	0
Deniz	2	2	0	Şelale	1	1	0
Gökkuşuğu	2	2	0	Toprak	1	1	0

Meslekler Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.
Meslek	12	5	7	Bekçi	1	1	0
Memur	5	2	3	Çoban	1	1	0
Danışman	4	1	3	Doktor	1	1	0
Kırtasiyeci	3	3	0	Hemşire	1	1	0
Bahçıvan	2	2	0	Kaptan	1	1	0
Hizmetli	2	2	0	Marangoz	1	1	0
Pilot	2	2	0	Muhtar	1	1	0
Psikolog	2	2	0	Müzikçi	1	1	0
Ressam	2	2	0	Polis	1	1	0
Temizlikçi	2	2	0	Sanatçı	1	1	0
Amele	1	1	0	Tamirci	1	1	0

Diğer Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.
Toplum	9	9	0	Meclis	1	0	1
Güzel	5	5	0	Millet	1	0	1
İlk Aşk	4	3	1	Seçim	1	0	1
Değişim	2	2	0	Soba	1	0	1
Araba	1	0	1	Spor	1	0	1
Beden	1	1	0	Statü	1	1	0
Çay	1	0	1	Uçak	1	0	1
Gözlük	1	0	1	Unutulmazlık	1	1	0
Hayal Gücü	1	1	0	Vazo	1	0	1
Kıskanılan	1	1	0				

Eğlence Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Ög.	S. B. Ög.
Oyun	7	7	0	Eğlence	4	3	1
Tatil	7	6	1	Tiyatro	4	4	0

Beceri Teması							
İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.	İlişkilendirilen Kelime	T. S.	S. Öğ.	S. B. Öğ.
Donanımlı	3	2	1	Farklılıklara Hazır Olma	1	1	0
Çok Yönlü Düşünen	2	1	1	İşbirlikli	1	1	0
Dilini İyi Konuşan	2	2	0	Kendini Geliştiren	1	1	0
Vizyon	2	2	0	Kendini Tanıyan	1	1	0
Aktarma Becerisi	1	0	1	Özgüven	1	1	0
Araştırıcı	1	0	1	Sorgulayıcı	1	1	0
Düşünen	1	1	0	Yetenek Avcısı	1	1	0

The Views of Teachers on Authentic Leadership Behaviors of School Principals¹

Melda Şimşek Kuloğlu² Didem Koşar³

To cite this article:

Şimşek Kuloğlu, M. ve Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 862-885. doi: 10.30900/kafkasegt.1095314

Research article

Received: 29.03.2022

Accepted: 12.12.2022


Abstract

The aim of this study was to reveal out the views of teachers working in public primary schools in Erzurum regarding the authentic leadership behaviors of school principals. For this purpose, the views of teachers related to the importance of authentic leadership in the management process, the authentic leadership characteristics of school principals and the improvement of these characteristics were examined. The study was carried out with 20 teachers selected with maximum diversity and easily accessible situation sampling within the central districts of Erzurum province in the 2020-2021 academic years. The study was conducted via phenomenology, one of the qualitative research designs. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. Descriptive and content analysis were used in the analysis of the research data and the results were supported by direct quotations from the participants. According to the result of this study, the characteristics that teachers attribute to the authentic leader emphasize all dimensions of authentic leadership, including internalized moral understanding, transparency in relationships, balanced and impartial evaluation of information, and self-awareness. An authentic leader contributes positively to teachers' psychological well-being and academic development. Personality traits and external pressures are the primary obstacles to school principals' being authentic leaders.

Keywords: authenticity, authentic leadership, school principal, teacher

¹ This article is a part the master thesis completed by the first author under the supervision of the second author.

²  meldasimsek61@gmail.com, MEB, Erzurum, Turkey

³  Corresponding author, Associate Prof. Dr., didemkosar@hacettepe.edu.tr, Hacettepe University, Educational Sciences Department, Ankara, Türkiye

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlik Davranışları¹

Melda Şimşek Kuloğlu² Didem Koşar³

Atf:

Şimşek Kuloğlu, M. ve Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 862-885. doi: 10.30900/kafkasegt.1095314

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.03.2022

Kabul Tarihi: 12.12.2022


Öz

Bu araştırmanın amacı, Erzurum'daki resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda otantik liderliğin yönetim sürecindeki önemine, okul yöneticilerinin otantik liderlik özelliklerine ve bu özelliklerin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçeleri içerisinde maksimum çeşitlilik ile seçilen 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile kurgulanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmış ve sonuçlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin otantik lidere atfettiği özelliklerin otantik liderliğin içselleştirilmiş ahlak anlayışı, ilişkilerde şeffaflık, bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme ve öz farkındalık olmak üzere tüm boyutlarına vurgu yaptığı ortaya konmuştur. Otantik lider ile görev yapmanın öğretmenlerin özellikle psikolojik iyi oluşlarına ve akademik gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlayacağı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: otantiklik, otantik liderlik, okul yöneticisi, öğretmen.

¹ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²  meldasimsek61@gmail.com, MEB, Erzurum, Türkiye

³  Sorumlu Yazar, Doç. Dr., didemkosar@hacettepe.edu.tr, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye

Giriş

Okul yönetiminin güçlü temellere dayanması okul müdürlerinin yöneticilik yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Okul müdürleri değişime ve yeniliklere uyum sağlamak amacı ile gerekli yönetsel anlayışa, bilgiye ve beceriye sahip olmalıdırlar. Eğitim öğretim faaliyetlerinde verimliliği artırabilmek için değişimi başarılı bir şekilde yönetmeleri ve olası sorunları öngörmeleri gereklidir. Okul müdürlerinin geleneksel bir anlayışla karşılaşılan sorunları çözüme ve değişimi yönetme çalışması süreci zorlaştırmaktadır (Gökçe, 2004).

Geleneksel yönetim anlayışı ile yönetilen okullarda yapı ve kurallara odaklanılması insan faktörünün göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Çağdaş yönetim anlayışına sahip okul yönetimleri ise bireyi dikkate alarak onun beklenti, ihtiyaç ve değerlerine önem vermektedir. Yenilikleri, farklılıkları, bireysel özgürlüğü ve bireyin duyuşsal yönünü destekleyen çağdaş yönetim anlayışında ‘yönetici ve müdür’ kavramları yerini ‘lider’ kavramına bırakmaktadır (Aslanargun, 2007). Lideri ve yöneticiyi birbirinden ayıran temel farklardan biri güç ve otorite kaynaklarının farklı olmasıdır. Liderin gücünü takipçileri ile etkileşiminin kalitesi ve yoğunluğu belirlerken yöneticinin gücünü konumu ve statüsü belirlemektedir. Lider değişime ve yeniliklere odaklanırken yönetici istikrarı sürdürmeye çalışır. Yönetici kurallar çerçevesinde hareket ederken lider kuralları yeniden tasarlamaya ve takipçilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Lider çalışanını ve onun görüş, öneri, ihtiyaç, inanç ve değerlerini odak noktasına alırken yönetici sistemi ve yapıları merkeze almaktadır. Yönetici kısa vadeli hedeflere sahipken lider uzun vadeli hedeflere sahiptir. Lider doğru işleri yapmaya özen gösterirken yönetici işleri doğru yapmaya çalışır. Yönetici durumları kabullenirken lider durumlara başkaldırır. Ancak ne kadar farklılıklar söz konusu olsa da karmaşık yapıların yönetilmesinde her iki kavramın da birbirini tamamlayıcı ve bütünleyici bir işleve sahip olduğu söylenebilir (Güçlü, 2019).

Örgütlerin varlıklarını koruyabilmeleri için yaşanan değişimlere uyum sağlamaları ve değişim sürecini kendi lehlerine olacak şekilde içselleştirmeleri gereklidir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Örgütlerin tüm bu süreçleri etkin ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri örgüt liderinin sorumluluğundadır. Lider, çalışanları motive etmede, örgütsel hedefler doğrultusunda birleştirmede, çalışanların kendilerini örgüte adamalarında ve örgütün işleyiş sürecinde gelişimini sağlamada etkisini kullanır. Liderin örgüt çalışanlarını etkileyebilme kapasitesi örgütün değişimi yönetme ve değişime uyum sağlama düzeyini belirlemektedir (Koşar, 2019).

Örgütler günümüzde karmaşık bir yapıya sahiptir ve içinde buldukları toplumsal ve kültürel değerlerden ve değişimlerden etkilenmektedirler. Sadece örgütlerin sahip olduğu yapılar değil aynı zamanda yönetici özellikleri, çalışanların sayısı gibi değişkenler de yönetilme biçimlerini etkilemektedir. Bu nedenle her örgüt yapısı için geçerli tek tip liderlik anlayışından bahsetmek mümkün değildir. Yaşanan teknolojik gelişmeler, yenilikler karmaşık örgüt yapılarının oluşmasına sebep olmuş ve bu karmaşık yapılar da farklı liderlik yaklaşımlarını doğurmuştur (Özsalmanlı, 2005). Bu liderlik yaklaşımlarının çoğu etik liderliğe önemli derecede vurgu yapmaktadır. Etik liderlik yaklaşımlarının odağında; doğruluk, özgecilik, alçakgönüllülük, empati, hak ve adalet, güçlendirme ve kişisel gelişim gibi belirli değerler vardır. Bu etik liderlik yaklaşımlarından biri de otantik liderliktir. Otantik liderliğin temeli pozitif psikoloji ve psikolojideki öz düzenleme kuramlarına dayanmaktadır (Yukl, 2018).

Otantik

Otantik kavramının tarihçesi Antik Yunan felsefesine kadar uzanmaktadır. Otantik kavramı ‘kendi gibi olmak’ veya ‘olduğu gibi görünmek’ anlamlarına gelmektedir. Otantiklik, bireyin gerçek benliği ile uyumlu bir şekilde hareket etmesi olarak ifade edilmektedir. Birey, kendini ifade ederken düşünce ve hisleriyle tutarlıdır (Harter, 2002). Otantik kavramı Türkçe’de ‘hakikat’, ‘gerçek olan’ ve ‘özgün’ kelimelerine karşılık gelmektedir. Otantiklik, kişinin geçmişteki özellikleri ve değerlerini koruması (Koçak, 2019), bireyin kendi ilkelerine, yükümlülüklerine ve değerlerine sadık olması olarak tanımlanmaktadır (Erickson, 1994). Otantik kişi değerlerine, kişilik özelliklerine, yaptığı seçimlere ve duygularına bağlıdır (Korkmaz, 2017). Kişinin davranışlarını, duygu, düşünce, inanç ve değerlerini kendi kişisel deneyimlere uygun şekilde şekillendirmesidir (Avolio ve Gardner, 2005). Otantiklik felsefi ve psikolojik açılarından da tanımlanmıştır. Otantiklik felsefi olarak bireysel erdemler ve etik

seçimler açısından; psikolojik olarak ise bireysel özellikler ve kimlikler açısından ifade edilmektedir (Novicevic, Harvey, Buckley, Brown ve Evans, 2006). Otantik kavramına ilişkin tarihsel süreç içerisinde yapılan tüm tanımlamalar dikkate alındığında otantik kavramının “gerçeklik, dürüstlük, güven, sahte olmayan, kişisel deneyim” gibi kavramlarla birlikte kullanıldığı ve önemli düzeyde kişilerin düşünce, inanç ve davranışları arasındaki tutarlılığın altını çizdiği görülmektedir. Otantiklik ne düşünülüyor ve neye inanılıyorsa buna uygun hareket etmeyi kapsamaktadır (Koşar, 2020).

Otantik Liderlik Tanımı

Otantik bir lider; öz farkındalığının yüksek oluşu, şeffaflığı, iyimserliği, dürüstlüğü ve özgecil davranış sergilemesi ile farklılık yaratmaktadır. Otantik lider, değerleri ve inançları ile hareket etmekte liderliği saygı, statü ve güç elde etme aracı olarak görmemektedir (Yukl, 2018). Otantik liderin ilişki temelinde şeffaflık, açıklık, güven, takipçilerin gelişimini önemseme ve rehberlik etme anlayışı bulunmaktadır (Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005). Otantik lider, kim olduğunu bilerek ve bu öz bilgiden güç alarak liderlik yapmaktadır. Özgünlüğü bireyde sadakat, güven, işbirliği, sorumluluk ve bağlılık duygularını inşa etmektedir. Liderlik ettiği ortamlarda olumlu yönde değişimin öncüsü durumundadır (Hollis, 2018). Luthans ve Avolio (2003), örgütlerde otantik liderliği pozitif kişisel gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Otantik lider; kendinden emin, umutlu, iyimser, esnek, dürüst, ahlaklı ve gelecek odaklı olmanın yanı sıra örgüt üyelerinin liderlik özelliklerinin gelişimine öncelik vermektedir. Otantik lider pozitif duruşu ile örgüt üyelerinin liderlik rollerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Otantik lider, örgüt üyelerini zorlayarak ikna etme çabasında değil aksine çalışanlarına kendi değerleri, inançları, tutum ve davranışları ile rol model olma gayreti içerisinde. Özünde otantik liderler kendi değerlerine bağlılık gösteren, dürüst, tutarlı özü ve sözü bir duruşa sahiptirler. Çalıştıkları kurumları tüm paydaşların ihtiyaçlarını karşılayarak kalıcı yapmakta, aynı zamanda iş tatmini, örgütsel bağlılık, işe bağlılık gibi olumlu çıktılara dönüşen güvenilir çalışma ortamları sunmaktadırlar (Hassan ve Forbis, 2011). Otantik liderler sahtelikten uzak, doğru, samimi, gerçek tavır, tutum, davranış ve sözlerinin başarıyı kolayca yakalamalarında, böylelikle örgütsel ve toplumsal sorunların kolaylıkla çözüme kavuşmasında önemli rol oynamaktadırlar (Kaplan, 2017). Otantiklik, liderin iç dünyasını doğru bir şekilde yansıtmadır; sahte bir oyun değildir. Ancak liderler, hangi kişilik özelliklerini kime ve ne zaman ortaya çıkarmaları gerektiğini bilerek karşılaştıkları durumların ve yönettikleri insanların taleplerine uyum sağlayabilmekte, ancak süreçte kimliklerini kaybetmemektedirler. Otantik liderler nereye gittiklerine odaklanmakta, ancak nereden geldiklerini de göz ardı etmemektedirler (Goffee ve Jones, 2005). Otantik bir lider izleyenler ve ortaklarla otantik ilişkileri kapsayan bir kişi olarak liderin otantikliğinin ötesine uzanabilir; bu ilişkiler de şu şekilde karakterize edilebilmektedir; a) şeffaflık, açıklık ve güven, b) önemli amaçlara rehberlik ve c) izleyen gelişimine vurgu (Gardner vd., 2005).

Otantik Liderlik Boyutları

Kernis (2003) öz farkındalık, tarafsızlık, davranış ve ilişkisel yönelim olmak üzere otantik liderliği dört boyutta ele almaktadır. Öz farkındalık boyutunda; birey kendi duygularının, arzularının ve bilişsel düzeyinin farkında olarak kendine güvenmekte güçlü ve zayıf yönlerinin bilinciyle hareket etmektedir. Öz farkındalığı yüksek olan liderlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmaları, kendi davranışlarının başkaları üzerindeki etkilerini görebilmeleri ve etkileşim süreçlerini objektif olarak değerlendirme imkânına sahip olmaları, yönetim süreçlerinin daha iyi düzeye çıkarılması açısından oldukça önemlidir (Koşar, 2020). Tarafsızlık boyutunda birey olaylara önyargısız bir tutum sergilemekte görmezden gelme, abartma, çarpıtma ve dıştan gelen değerlendirmeleri reddetme gibi davranışlardan uzak durmaktadır Bu boyutta lider başkalarının değer, düşünce, inanç ve olumsuz fikirlerinden etkilenmek ve kişiye göre fikir üretmek yerine tarafsız bir şekilde süreçleri değerlendirmekte, tüm verileri olduğu gibi incelemekte ve tüm boyutları detaylı bir şekilde göz önünde bulundurmaktadır (Kernis, 2003). Başka bir deyişle, bu boyut özel bilgileri, içsel deneyimleri ve dışa dayalı değerlendirme bilgilerini reddetmemeyi, çarpıtmamayı, abartmamayı veya görmezden gelmemeyi içermektedir (Koşar, 2020). Davranış boyutunda, birey gerçek benliği ile uyumlu bir şekilde hareket etmekte kendi değerlerine ve inançlarına odaklanmakta, başkalarını memnun etme içgüdüleriyle hareket etmemektedir. Otantiklik, kişinin gerçek benliği için bir zorlamaya değil, temel duyguların, güdülerin ve eğilimlerin özgür ve doğal ifadesine yansımadır (Kernis, 2003). İlişkisel

yönelim boyutunda, birey sahte davranışlardan uzak durarak açıklığı ve doğruluğu önemsemektedir. Goldman ve Kernis'e (2002) göre, ilişkilerde otantiklik kişilerin birbirlerine kendilerini iyi ifade etme sürecidir; karşılıklı içtenliğin gelişmesini ve güveni kapsamaktadır. Böylelikle bu kişiler birbirlerinin iyi ve kötü olan gerçek yönlerini görebilme imkânına sahip olurlar.

Otantik Liderlik Özellikleri

Yukl'a (2018) göre, otantik lider tutarlılığı ile ön plana çıkmaktadır; pozitif değerleri, öz farkındalığı ve izleyenleri ile arasındaki güven ilişkisi de dikkat çekmektedir. Otantik lider; dürüst, adil, özgün, nazik, iyimser ve güven verme gibi kişilik özelliklerine sahiptir. Benlik algısı ve öz kimlikleri güçlü, net ve tutarlıdır. Değerlerinin, inançlarının, duygularının ve yeteneklerinin farkındadır. Shamir ve Eilam (2005) ise, otantik liderlik özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır; Otantik lider, beklentileri karşılamak adına tutum sergilemekten ve taklitten uzak durur; lider olma bilinciyle hareket etmez ve statü, onur veya kişisel çıkarları için faaliyette bulunmaz; değerlerinin ve inançlarının doğruluğunu kendi tecrübesiyle içselleştirir; özgün kişilik özellikleri ile ön plana çıkar; değerleri, inançları ve davranışları tutarlıdır.

Craig, George ve Snook'a (2015) göre otantik lider, bireyleri ortak bir amaç etrafında toplayarak onları ortak değerler çerçevesinde birleştirme ve bireylerin motive olması ve ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için önderlik etme yetkisi tanımaktadır. Bu bağlamda otantik liderlerin, tüm paydaşlar ile sürekli iletişim halinde olarak onları sürece dâhil etme sorumluluğunu taşıdıkları ifade edilebilir.

Okullarda otantik bir liderin göstergesi olarak etik iklim dayalı çalışan ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin doğru, sağlam ve dürüst ilkelerle güvene dayalı bir okul ikliminin yaratılması, ilişkilerde şeffaflık, alınacak kararlarda işbirliği, okulun amaçlarına ulaşmaya olan inanç sayılabilmektedir. Okul müdürlerinin iletişimlerinde samimi, açık, net ve şeffaf davranması, çalışanlarını karara katması, güvene dayalı bir okul iklimi yaratması, hesap verebilir olması, eylem, söylem ve davranışlarındaki tutarlılık, kendine ve başkalarına dürüst şekilde davranış sergilemesi kısaca otantik liderlik özellikleri göstermesi okulun paydaşlarının performanslarını artırmada okulun işleyişine olumlu katkıda bulunmakta, öğretmenlerin bağlılığını ve okul sağlığını olumlu etkilemektedir. Okul yöneticisi otantik liderlik davranışları sergileyerek okulun paydaşlarını olumlu biçimde etkileyebilir. Bu bağlamda okulu yönetmekle görevli müdürün okulu hedeflerine ulaştırmak için yöneticilik yanında otantik liderlik davranışları da sergilemesi beklenmektedir (Başaran, 2018, akt. Koşar, 2020).

Değişim ve dönüşümün örgütlere olan etkisi yeni liderlik yaklaşımlarının doğmasına sebep olmuştur. Pozitif liderlik yaklaşımlarından otantik liderlik; doğallık, gerçeklik, şeffaflık, dürüstlük gibi içselleştirilmiş ahlaki değerleri merkeze alarak toplumda değer yaratma çabasıdır. Otantik liderlik özelliklerini taşıyan bir okul yöneticisinin, eğitim ve öğretimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle otantik liderliğe ilişkin algının belirlenmesi, otantik liderliğin örgütlerdeki varlığının önemine dikkat çekilmesi ve öğretmenlerin deneyimleri ve bakış açıları dikkate alınarak otantik liderlik özelliklerinin ortaya konması önem taşımaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi bu araştırmanın problemi meydana getirmektedir. Araştırmanın problemine dayalı olarak geliştirilen alt problemler ise şu şekildedir;

1. Öğretmenlerin otantik kavramına ve otantik liderliğin anlamına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin otantik lider özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin otantik liderlik özellikleri taşıyan bir yönetici ile çalışmanın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin otantik lider olma önündeki engellere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin otantik lider olmaya ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya konmasını amaçlayan bu araştırma nitel veri toplama ve çözümleme teknikleri kullanılarak yürütülmüştür ve olgubilim desenindedir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim çalışmalarında amaç; bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkartmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda bu araştırmada derinlemesine incelenen olgu öğretmenlerin otantik lidere yükledikleri anlam, otantik liderlik özellikleri taşıyan okul yöneticileri ile çalışma deneyimleri ve yaşantılarıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Erzurum’da görev yapmakta olan 20 resmi ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, örneklem oluştururken araştırma probleminin taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde tutmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük esasının yanı sıra cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, branşı, mesleki kıdemi, okulundaki hizmet yılı gibi değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak alınmıştır.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 12’si kadın 8’i erkektir. Yaş aralıkları 29 ile 54 arasında değişmektedir. 19’u lisans, 1’i doktora mezunudur. 19’u sınıf öğretmeni iken 1’i İngilizce öğretmendir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 7 ile 34 yıl arasında değişirken okullarındaki hizmet yılları 1 ay ile 24 yıl arasında değişmektedir. Yapılan görüşmelerin en kısası 17 dakika iken en fazlası 1 saat 20 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için ilgili alanyazın ayrıntılı olarak taranmıştır. İlgili alanyazın taranırken öncelikle otantik kavramının anlamına ilişkin çalışmalar; ardından otantik liderliğin anlamı, tarihsel gelişimi, otantik liderlik özellikleri, otantik bir liderin okullarda etkisine ilişkin araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca tarama esnasında otantik liderliğin boyutları bağlamında çalışmalar incelenmiş ve görüşme formunda oluşturulan sorular bu kapsam çerçevesinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla çeşitli maddeler belirlenerek iki eğitim yönetimi uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların geri bildirimleri dikkate alınarak görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve ana soruların dışında gerektiğinde kullanılmak üzere sonda tipi sorular da kullanılarak araştırmanın amacına uygun ve anlaşılır olacak şekilde görüşme formuna son hâli verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına görüşme soruları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Alt Amaçlar Doğrultusunda Görüşme Soruları

Alt Amaçlar	Görüşme Soruları
Amaç 1: Öğretmenlerin otantik kavramına ve otantik liderliğin anlamına ilişkin görüşleri nelerdir?	Otantik kavramının gerçeklik, dürüstlük, güven, sahte olmayan gibi anlamlar taşıdığı göz önünde bulundurulduğunda bunu liderliğe uyarlısak otantik lider nasıl özellikler taşıyabilir? Sizce okul yöneticisi öğretmenlerle nasıl bir iletişime sahip olmalıdır? Sizce okul yöneticisi okulun yönetim sürecinde nasıl davranışlar sergilemelidir?
Amaç 2: Öğretmenlerin otantik lider özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?	Sizce okul yöneticisi olayları ve durumları değerlendirirken nasıl bir tutum sergilemelidir? Sizce okul yöneticisinin öz farkındalığının yüksek oluşu nasıl bir anlam ifade etmektedir?

Tablo 1 Devam ediyor

Amaç 3: Öğretmenlerin otantik liderlik özellikleri taşıyan bir yönetici ile çalışmanın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?	Otantik liderlik özellikleri sergileyen bir yönetici ile görev yapmanın katkılarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Bu konudaki deneyimlerinizi nasıl anlamlandırıyorsunuz?
Amaç 4: Öğretmenlerin otantik lider olma önündeki engellere ilişkin görüşleri nelerdir?	Bir yöneticinin çalışanlarına karşı şeffaf olması, düşünceleri ve davranışlarının uyumlu olması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak hareket etmesi, etik ve adil davranmasına engel olan faktörler size göre neler olabilir?
Amaç 5: Öğretmenlerin otantik lider olmaya ilişkin önerileri nelerdir?	Bir okul yöneticisi otantik liderlik özellikleri taşıyabilmek için nelere dikkat etmelidir?

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunun belirlenmesi ve gerekli yasal izinlerin alınmasının ardından öğretmenler ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı ve yöntemi ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir ve gönüllü katılım gösteren öğretmenlerden uygun bir zaman dilimi için randevu talep edilmiştir. Belirlenen randevu saatinde görüşmeyi kabul eden öğretmenlerin görev yaptıkları okullara gidilerek öğretmenlerle birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Covid-19 küresel salgını nedeni ile yüz yüze görüşme imkânının bulunmadığı durumlarda çalışmaya katılan bazı gönüllü öğretmenler ile ZOOM üzerinden görüşme yapılmıştır. Bir görüşme yaklaşık 30 ile 40 dakika aralığında sürmüştür. Çalışmada kurum ve şahıs isimlerinin belirtilmeyeceği, verilerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve yapılan görüşmelerin sadece araştırmacı tarafından dinleneceği belirtilerek katılımcılardan alınan onay ile ses kayıt cihazı aracılığıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan her bir görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı tarafından dinlenerek Word dosyası şeklinde bilgisayar ortamında yazılmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar, kategoriler ve kodlar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve anlaşılabilir biçimde düzenlenerek yorumlamaya yardımcı olmasını sağlayan bir yöntemdir. Nitel araştırma verileri, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntemle herhangi bir konu üzerine farklı kaynaklardaki mesajları analiz edebilmek için materyallerin düzenlenerek uygun kategoriler, işaretler ya da sınıflamalarla araştırmacıların inceledikleri konuyla ilgili karşılaştırmalar yapılabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2014). Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilmesi için görüşme kayıtlarının deşifreleri yapılmıştır. Elde edilen bu veriler araştırmanın amacı çerçevesinde kodlanmış, bu kodlar sınıflandırılarak araştırma bulgularını ortaya çıkaracak ve en iyi şekilde açıklayacak şekilde kategoriler belirlenmiştir. Öğretmenlerin gizliliğini korumak amacı ile K1'den K20'ye kadar kodlar kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik sonuçların inandırıcılığı açısından en önemli iki ölçüt olarak kabul edilmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacının olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemlemesi anlamına gelmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları nitel araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerindedir. İç geçerlik araştırmacının verileri toplama, verileri analiz etme ve verileri yorumlama sürecinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması ile ilgilidir. Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi için araştırmacının araştırmanın tüm aşamalarını ayrıntılı bir şekilde betimlemesi ile ilgilidir. Araştırmanın iç güvenirliliği araştırmanın tutarlılığıyla ilgiliyken dış güvenirliliği araştırmanın nesnel ve yansız olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler uzun tutularak ve derinlemesine sorular sorularak katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmaya ve derinlemesine veri toplanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda katılımcılardan katılımcı teyidi alınmıştır, böylelikle iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada ise yöntem bölümünde, çalışma grubu, veri toplama

aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçlerindeki işlemler detaylandırılarak ayrıntılı raporlaştırma yoluna gidilmiştir. Bulgular bölümünde temalara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla sunularak ayrıntılı betimleme yapılmaya ve böylece dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın iç güvenilirliği, araştırma sonuçlarının veriler ile tutarlılığına ilişkin tutarlılık incelemesi ile dış güvenilirliği ise araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması, varsayım ve önyargıdan uzak bir tutumla sürecin işlenmesi ve görüşme kayıtlarının başkaları tarafından incelemeye uygun şekilde saklanması ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun 26 Ocak 2021 tarih ve E-35853172-300-00001430336 nolu kararı ile gerekli izin alınmıştır

Bulgular

Otantik Lider Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin otantik lider özelliklerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru “*Otantik lider nasıl özellikler taşıyabilir?*” şeklindedir. Öğretmenlerin otantik lider özelliklerine ilişkin görüşleri kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Otantik Lider Özellikleri

Kategori	Kod	Katılımcı	n
Kişilik Özellikleri	Dürüst	K2, K3, K5, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K19	11
	Güvenilir	K8, K9, K10, K12, K15, K18	6
	Eşit Davranan	K5, K8, K9, K12, K17, K20	6
	Adil	K2, K8, K12, K15, K20	5
	Saygılı	K3, K10, K13	3
	Gerçekçi	K4, K8, K10	3
	Tarafsız	K1, K14	2
	Empati Yapan	K1, K14	2
	Sevgi Dolu	K3, K13	2
	Cesur	K7, K16	2
İletişim Özellikleri	Öz Farkındalığı Yüksek	K7, K16	2
	Samimi	K3, K6, K14, K15	4
	Açık	K2, K20	2
Mesleki Özellikler	Sağlıklı İletişim Kuran	K5, K20	2
	Destek Veren	K5, K14, K15, K18	4
	Teşvik Eden	K10, K15	2
	Birleştirici	K9, K15	2
	Baskıcı Olmayan	K5, K20	2
	Vizyon Misyon Sahibi	K7, K16	2
Geliştiren	K4, K11	2	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin otantik lider özelliklerini kişilik özellikleri, iletişim özellikleri ve mesleki özellikler kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Kişilik özellikleri kategorisinde dürüst ($n = 11$), güvenilir ($n = 6$), eşit davranan ($n = 6$), adil ($n = 5$), saygılı ($n = 3$), gerçekçi ($n = 3$), tarafsız ($n = 2$), empati yapan ($n = 2$), sevgi dolu ($n = 2$), cesur ($n = 2$), öz farkındalığı yüksek ($n = 2$); iletişim özellikleri kategorisinde samimi ($n = 4$), açık ($n = 2$), sağlıklı iletişim kuran ($n = 2$); mesleki özellikler kategorisinde destek veren ($n = 4$), teşvik eden ($n = 2$), birleştirici ($n = 2$), baskıcı olmayan ($n = 2$), vizyon-misyon sahibi ($n = 2$), geliştiren ($n = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Otantik lider özelliklerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir; Örneğin K1 bir otantik liderin kişilik özellikleri bağlamında tarafsızlığına vurgu yaparak öğretmenler ile empati

kurmasının önemine şu sözleri ile dikkat çekmiştir; “(...) *Objektif olma noktasında elinden geldiğince () yani A kişisine yaptığı, uyguladığı şeyleri B kişisine de uygulamaya gayret eden nitelikte olmalı. Yine aynı şekilde, kendini sadece bir koltuğa ait, belli bir makama ait, mevkiye ait görmeyip de objektifliğini, tarafsızlığını öğretmeninin seviyesine de inecek şekilde, onun duygularına da paylaşacak, anlayacak şekilde, empati yapabilecek şekilde, duyarlılığa ve hassasiyete sahip olması gerekir diye düşünüyorum.*” K13 de yine otantik liderin özellikleri arasında olumlu özelliklere vurgu yaparak sözlerini şöyle belirtmiştir; “*Sevecen, dürüst, yardımsever, ileri görüşlü, saygılı, sevgi dolu bir lider olarak düşünüyorum.*” K18 mesleki özellikler kategorinde yer alan destek koduna vurgu yapmış bir otantik liderin çalışanlarına mesleki anlamda destek olmasına değinmiş ve düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir; “*Otantik lider bizim gözümüzde hani her zaman öğretmenin arkasında duran, onu destekleyen güven duyacağınız kişiler olmalı.*” Otantik liderin çalışanları ile açık bir iletişime sahip olmasının çalışanlarının kendisinin yanına rahatça gelerek duygu ve düşüncelerini paylaşmasının önemini K20’nin şu sözleri ortaya koymuştur; “*Otantik lider bence baskıcı olmamalı. (...) Ne bileyim olumlu ve olumsuz yönlerimizi açık yüreklilikle anlatabilmeli. (...) Aynı mesafede davranmalı, eşit davranmalı. Adalet çok önemli, adalet her yerde her şeyde adalet.*”

Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru “*Sizce okul yöneticisi öğretmenlerle nasıl bir iletişime sahip olmalıdır?*” şeklindedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri

Kategori	Kod	Katılımcı	n
İlişkilerde Şeffaflık	Açık ve Net	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K19, K20	16
	Samimi	K3, K6, K13, K15, K18, K19	6
	Baskıcı Üsluptan Uzak	K1, K6, K9, K17, K19	5
	Empati Kurmalı	K1, K5, K16, K20	4
	Açık ve Net Olmaya Teşvik Etmeli	K1, K3, K6, K18	4
	Kırıcı Üsluptan Uzak	K2, K3, K14, K16	4
	Seviyeli	K11, K14, K15, K17	4
	Eşit	K8, K10, K11, K12	4
	Pozitif	K2, K4, K6	3
	Yapıcı	K9, K14	2
	Üslubu Düzgün	K6, K7	2
	Ayrıştırıcı Söylemlerden Uzak	K5, K8	2

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini ilişkilerde şeffaflık kategorisinde değerlendirdikleri görülmektedir.

İlişkilerde şeffaflık kategorisinde açık ve net olmalı ($n = 16$), samimi olmalı ($n = 6$), baskıcı üsluptan uzak olmalı ($n = 5$), empati kurmalı ($n = 4$), açık ve net olmaya teşvik etmeli ($n = 4$), kırıcı üsluptan uzak olmalı ($n = 4$), seviyeli olmalı ($n = 4$), eşit olmalı ($n = 4$), pozitif olmalı ($n = 3$), yapıcı olmalı ($n = 2$), üslubu düzgün olmalı ($n = 2$), ayrıştırıcı söylemlerden uzak olmalı ($n = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir: K6’ya göre açık ve şeffaf bir iletişim kurmak öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır. Aksi durumda sürekli eleştirel bir iletişimin kullanılması öğretmenlerin morallerini bozarak çalışma isteklerini yok edebilmektedir. K6 bu çerçevede görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir; “*(...) Tabii ki çok samimi bir iletişim isterim. Kendisinden güven verici bir iletişim kurmasını isterim. Müdürlük statüsünü, liderlik statüsünü kullanıp bu üslupla konuşması açıkçası rahatsız edici bir durum oluyor ya da sürekli eleştirel, sürekli negatif bir üslup kullanması da öğretmenin şevkini kırıyor. Yani sürekli negatiflemlerin gözüktüğü zaman ki biz insanız hata yapıyoruz, bizler sosyal bir ortamayız yani*

eğitimciyiz ve illâki yanlışlarımız oluyor tabii ki bizler de insanız fakat sürekli negatifiklerin dile getirmesi inanın meslekten çok soğutuyor yani insanın çalışma şevkini kırabiliyor.” K13 de K6’nın okul müdürünün açık ve samimi iletişim kurma görüşüne katılarak şöyle demiştir; “Bence çok sıcak, samimi bir iletişime sahip olmalı. Yani öğretmene gerektiğinde yardımcı olmalı, ona liderlik yapmalı, öğretmeli hani öğretmenin takıldığı konularda yardımcı olmalı, dürüst olmalı, öğretmenin yanında olmalı, öğretmenin görüşü-düşüncesi ne olursa olsun öğretmene karşı olan görevini tam olarak yerine getirebilmeli, getirmeli.” K14 de iletişimin ne çok samimi ne de çok mesafeli olmasının önemine değinmiştir, “Bence okul yöneticisi orta yolu bulmalıdır diye düşünüyorum. Hani onlarla ne bir arkadaş gibi gerektiği zaman arkadaş gibi olmalı ama o dengeyi bence kurmalı.”

Okul Yöneticilerinin Yönetim Sürecinde Sergilemesi Gereken Davranışlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun yönetim sürecinde sergilemesi gereken davranışlara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru “*Sizce okul yöneticisi okulun yönetim sürecinde nasıl davranışlar sergilemelidir?*” şeklindedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetim sürecinde sergilemesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri tema, kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 4’te verilmiştir;

Tablo 4.

Yönetim Sürecinde Sergilenmesi Gereken Davranışlar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n
Etik Kurallar		Adil	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K13, K18, K19, K20	11
		Eşit	K3, K4, K5, K6, K8, K10, K11, K15, K16, K17	10
		Destekleyici	K10, K13, K14, K18, K19, K20	6
		Dürüst	K3, K5, K11, K13, K15, K18	6
		Saygılı	K6, K11, K12, K13, K16	5
		Güvenilir	K2, K12, K18, K19	4
		Sevecen	K8, K13, K15, K18	4
		Seviyeli	K6, K8, K15, K16	4
		Bilgili	K3, K5, K12, K15	4
		Tarafsız	K2, K3, K10	3
		Örnek	K5, K6, K20	3
		Üslup	K3, K5, K6	3
		Sağlıklı İletişim	K1, K8, K9	3
		Açık ve Net	K3, K16	2
		Yeniliklere Açık	K2, K10	2
		Liyakat Sahibi	K2, K5	2
		Samimi	K8, K15	2
		Tutarlı	K1, K12	2
		Empatik	K14, K16	2
		Otoriter	K3, K6	2
		Tecrübeli	K14, K19	2
		İş Odaklı	K2, K11	2
		Çözüm Odaklı	K9, K14	2
İçselleştirilmiş Ahlak	İnanç ve Davranış	Tutarlı	K1, K2, K4, K8, K9, K12, K13, K15, K16, K17, K20	11
		Değer ve İnançlara Hoşgörü	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K16, K19	10
		Ortak Değerler Sistemi	K1, K3, K4, K10, K14, K17	6
		Ahlaki Değerlere Göre Hareket	K10, K11, K13, K15, K20	5
		Yönetime Katma	K1, K2, K4	3
		İnanç ve Değerlere Göre Davranmaya Teşvik	K7, K13	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun yönetim sürecinde sergilemesi gereken davranışları içselleştirilmiş ahlak kategorisinde ve etik kurallar ile inanç ve davranış tutarlılığı alt kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Etik kurallar alt kategorisinde adil olmalı ($n = 11$), eşit davranmalı ($n = 10$), destekleyici olmalı ($n = 6$), dürüst olmalı ($n = 6$), saygılı olmalı ($n = 5$), güvenilir olmalı ($n = 4$), sevecen olmalı ($n = 4$), seviyeli olmalı ($n = 4$), bilgili olmalı ($n = 4$), tarafsız olmalı ($n = 3$), örnek olmalı ($n = 3$), üslubu düzgün olmalı ($n = 3$), sağlıklı iletişim kurmalı ($n = 3$), açık ve net olmalı ($n = 2$), yeniliklere açık olmalı ($n = 2$), liyakat sahibi olmalı ($n = 2$), samimi olmalı ($n = 2$), tutarlı olmalı ($n = 2$), empati yapmalı ($n = 2$), otoriter olmalı ($n = 2$), tecrübeli olmalı ($n = 2$), iş odaklı olmalı ($n = 2$), çözüm odaklı olmalı ($n = 2$); inanç ve davranış tutarlılığı alt kategorisinde söylemleri ile davranışları tutarlı olmalı ($n = 11$), değer ve inançlara hoşgörülü yaklaşmalı ($n = 10$), ortak değerler sistemi oluşturmalı ($n = 6$), ahlaki değerlere göre hareket etmeli ($n = 5$), yönetime katmalı ($n = 3$), herkesi inanç ve değerlerine göre davranmaya teşvik etmeli ($n = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerinin okulun yönetim sürecinde sergilemesi gereken davranışlara ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir;

K5 iyi bir okul müdürünün genel kültürünün iyi olması, tarafsızlığa önem vermesi, liderlik özelliğinin gereği olarak kitleleri peşinden sürüklemesi gerektiğini ifade etmiştir; *“İyi bir müdürün çok kitap okuyan, genel kültürü kuvvetli, insanlar arasında ayırım yapmayan, gerektiği zaman yüreğe dokunabilen, hem birlikte hem de biraz önde olabilmeyi başarabilen, az çok liderlik özellikleri olan, yönlendirebilen, insanları peşinden sürükleyebilen özellikleri olmalı. Ondan sonra ses tonu, konuşması, diksiyonu güzel olmalı yani bunlar etkili. Siz eğitim kurumundasınız ama çok güzel bir Türkçe konuşamıyorsunuz o zaman olmaz yani.”* şeklinde de görüşünü belirtmiştir. Bir diğer katılımcı olan K6 ise yöneticinin herkese eşit davranmasını, adil bir tutum sergilemesini etik kuralların başında değerlendirerek görüşünü şöyle belirtmiştir; *“(…) En başta etik kurallarının başına adaleti koyarım. Görev paylaşımıysa görev paylaşımı eşit dağıtılmalı. Eğer takdir edilmeyse çalışan insanlar da takdir edilmeli, çalışmayanlar teşvik edilmeli. Ben yönetici olsam kesinlikle adaleti en başta etik kuralların arasına koyardım.”* K9 da yöneticinin sergilemesi gereken davranışların en başında kendi inanç ve değerlerinden ödün vermeyerek davranması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda çalışanlarına adil yaklaşımın önemine dikkat çemiş ve düşünceleri şöyle belirtmiştir; *“İnançlarına ve değerlerine sadık kalması gerekiyor özellikle. Statü gereği, koltuk gereği fikirlerinden taviz vermemesi gerektiğini düşünüyorum...(…) Bu yüzden inanç ve karakterine uygun davranırsa bu kadar insanı bir arada tutmasının daha kolay olacağını düşünüyorum ama gruplaştırırsa insanları kişiden kişiye farklı davranış sergilerse problemlerin artacağını düşünüyorum”.*

Okul Yöneticilerinin Durum Değerlendirme Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun yönetim sürecinde durum değerlendirme tutumlarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru *“Sizce okul yöneticisi olayları ve durumları değerlendirirken nasıl bir tutum sergilemelidir?”* şeklindedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin durum değerlendirme tutumlarına ilişkin görüşleri tema, kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin okulun yönetim sürecinde durum değerlendirme tutumlarını bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme temasında olaya ve duruma ilişkin tutum ile hata kabul etme ve geri bildirim talep etme alt kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Tablo 5.
Yöneticilerin Durum Değerlendirme Tutumları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	n
Bilgiyi Dengeli ve Tarafsız Değerlendirme	Olaya ve Duruma İlişkin Tutum	Adil	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	16
		Tarafsız	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K19	13
	Farklı Görüşlere Açık	Eşit	K7, K13, K16, K17	4
		Destekleyici	K2, K6, K17, K20	4
		Empati Kurmalı	K14, K16	2
		Çözüm Odaklı	K1, K9	2
		İyi Bir Dinleyici	K8, K14	2
	Hata Kabul Etme ve Geri Bildirim Talep Etme	Hatalarını Kabullemeli	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	19
		Geri bildirim Talep Etmeli	K1, K3, K4, K6, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20	13
		Kendini Tanımalı	K2, K3, K5	3

Olay ve duruma ilişkin tutum alt kategorisinde adil ($n = 16$), tarafsız ($n = 13$), farklı görüşlere açık ($n = 7$), eşit ($n = 4$), destekleyici ($n = 4$), empati kurmalı ($n = 2$), çözüm odaklı ($n = 2$), iyi bir dinleyici ($n = 2$); hata kabul etme ve geri bildirim talep etme alt kategorisinde hatalarını kabullenmeli ($n = 19$), geri bildirim talep etmeli ($n = 13$), kendini tanımalı ($n = 3$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin okulun yönetim sürecinde durum değerlendirme tutumlarına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir; örneğin K2 okul yöneticisinin destekleyici tutumuna ilişkin olarak “*Yani bir olay karşısında da bir okul müdürü önce öğretmeninin bir kere arkasında duracak, ona sahip çıkacak.*” demiştir. Okul yöneticisinin ortaya çıkan durumlarda tarafsız bir tutum sergilemesinin, adil davranmasının önemine K7 şu şekilde değinmiştir; “*Olayları kesinlikle adaletli, eşit düşünceye sahip, adaletli bir tutum sergilemeli. Ne kadar bir tarafa yanlı bir sempati de beslese sonuçta iş ortamı farklı, herkese hakkını vermeli, herkese hak ettiğini vermeli, gerektiğinde müdahalede bulunmalı.*” Yöneticinin hem iyi bir dinleyici hem de empatik olmasına dikkat çeken K12’nin düşünceleri de şöyledir; “*Ya mutlaka kişiyi dinlemeli, öncelikle en önemlisi olaylar karşısında mutlaka her iki tarafı da önce bir kere öğretmenlerini çok iyi tanıması gerekiyor. İkincisi de bu olaylar karşısında önyargılı değil de iki tarafı da dinleyerek karar vermesi gerekiyor diye düşünüyorum yani mutlaka dinlemesi gerekiyor.*”

Okul Yöneticilerinin Öz Farkındalıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öz farkındalıklarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru “*Sizce okul yöneticisinin öz farkındalığının yüksek oluşu nasıl bir anlam ifade etmektedir?*” şeklindedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öz farkındalıklarına ilişkin görüşleri tema, kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 6’da verilmiştir; Tablo 6.

Yöneticilerin Öz Farkındalıkları				
Kategori	Kod	Katılımcı	n	
Öz Farkındalık	Güçlü ve Zayıf Yönlerinin Farkında	K1, K2, K3, K4, K6, K9, K10, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K19, K20	15	
	Kendini Tanımalı	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K16, K20	14	
	Eleştiriye Açık	K3, K5, K6, K7, K10, K14, K17, K20	8	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin farkındalıklarını öz farkındalık kategorisinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Öz farkındalık kategorisinde güçlü ve zayıf yönlerinin farkında ($n = 15$), kendini tanımalı ($n = 14$), eleştiriye açık ($n = 8$) ortaya çıkan kodlardır. Okul yöneticilerinin öz farkındalıklarına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir. Bir okul yöneticisinin öz farkındalığı için kendisini tanıması gerekliliğine inanan K5 düşüncelerini şu şekilde söylemiştir; “Öz farkındalık; kendi kendisini ne kadar tanıyor? Tabii ki yalnızca okul yöneticisinin değil bir kere her insanın kendisini ne kadar tanırsa kendi özelliklerini ne kadar tanırsa ona göre analiz eder, sentez, değerlendirme yapar. Farkında olursanız ne olur? Farkında olursanız eğer kendinizin olumlu ya da olumsuz özelliklerini bilerseniz bununla yüzleşebilirsiniz. Bilmediğiniz şeyle yüzleşemezsiniz, yüzleşerseniz bu sefer gelişme sağlamaya başlarsınız. O olumsuz taraflarınız ortadan kalkmaya başlar zamanla.” Gücünün farkında olarak kendini tanımasına ilişkin K5’i destekleyen bir görüş de K7’den “Neler yapabileceğinin, gücünün aslında belirlenen sınırın ötesinde olduğunun farkında olması.” şeklinde gelmiştir. K11’de görüşünü “Çok güzel yani eğer kendilerinin eksilerini, artılarını biliyorsa bu çok da faydalı olur. Hepimiz için benim için de öyle. Ben de artılarımı eksilerimi biliyorsam farkındalık güzel bir şey. Tamamlar en azından veya iyi yönünü daha çok geliştirip insanlara faydasına kullanabilir, kötü yönü de daha çok bak bunda hata yapıyorum deyip yanlışını düzeltebilir.” şeklinde söylemiştir.

Otantik Lider ile Görev Yapmanın Katkılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin otantik liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri ile görev yapmanın katkılarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru “Otantik liderlik özellikleri sergileyen bir yönetici ile görev yapmanın katkılarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Bu konudaki deneyimlerinizi nasıl anlamlandırılıyorsunuz?” şeklindedir. Öğretmenlerin otantik lider ile görev yapmanın katkılarına ilişkin görüşleri kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 7’de verilmiştir;

Tablo 7.

Otantik Liderle Çalışmanın Katkıları

Kategori	Kod	Katılımcı	n
Psikolojik İyi Oluş	Mutlu	K1, K3, K5, K6, K8, K10, K11, K16, K17, K18, K20	11
	Huzurlu	K1, K3, K8, K14, K16, K17, K18	8
	Güven	K1, K10, K12, K15, K16, K19	6
	Rahatlık	K1, K5, K15	3
	Pozitif	K1, K6,	2
	Enerjik	K1, K7	2
	Umutlu	K10	1
Akademik Gelişim	Çalışmaya Teşvik	K3, K4, K6, K7, K8, K11, K15, K18, K19	9
	Başarı	K2, K3, K5, K6, K9, K17, K18	7
	Mesleğini Sevme	K11, K12, K16, K17	4
	Verim	K9, K11, K13, K18	4
	Kişisel Gelişim	K3, K9, K15, K19	4
Okul Yaşam Kalitesi	İş Tatmini	K1, K8, K19	3
	Sağlıklı İletişim	K1, K9	2
	Takım Çalışması	K5	1
Okul Yaşam Kalitesi	Disiplin	K3	1
	Aidiyet	K6	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin otantik liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri ile görev yapmanın katkılarını psikolojik iyi oluş, akademik gelişim ve okul yaşam kalitesi kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Psikolojik iyi oluş kategorisinde mutlu ($n = 11$), huzurlu ($n = 8$), güvende ($n = 6$), rahat ($n = 3$), pozitif ($n = 2$), enerjik ($n = 2$), umutlu ($n = 1$); akademik gelişim kategorisinde çalışmaya teşvik ($n = 9$), başarı ($n = 7$), mesleğini sevme ($n = 4$), verim ($n = 4$), kişisel gelişim ($n = 4$), iş tatmini ($n = 3$); okul yaşam kalitesi kategorisinde sağlıklı iletişim ($n = 2$), takım çalışması ($n = 1$), disiplin ($n = 1$), aidiyet ($n = 1$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Otantik liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri ile görev yapmanın katkılarına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir. Otantik bir lider ile görev yapmanın okulda disiplini de beraberinde getirdiğini böylelikle çalışanların da huzurlu olduklarını ve böylelikle başarının da geldiğini; böylesi bir ortamda da çalışanların olaylara daha pozitif baktıklarını rahat bir ortamda çalıştıklarını belirten K3 düşüncelerini şöyle söylemiştir: “Bir kere görev yaptığın yerde huzur bulursun, huzurlu olursun. Huzurlu bir şekilde görev yapınca da başarılı olursun otomatikman ve daha iyi öğrenciler yetiştirirsin. Otantik liderlik özelliklerinde mesela adalet duygusu var diyelim yöneticimizde. O zaman okulda bir sorun oluşmaz, bir karmaşa oluşmaz, huzurlu ve düzenli bir ortamda çalışmış olursun. Huzur, düzen ve tabii ki bu disiplini de getirir. Huzur, düzen ve disiplin ardından başarıyı getirir ve yine az önce dediğimiz gibi sonuç olarak huzurlu bir yerde çalışmış ve başarılı olmuş olursun. () Pozitif olan insanlar zaten bir şeyden korkusu olmadığı için her şeye pozitif baktığı için net oluyor, şeffaf oluyor, rahat oluyor. Bu durumda da öğretmenler de zaten rahat oluyor hem birbirlerine karşı hem öğrencisine karşı. Çünkü stres ortamı yok ortada yani okulda stres ortamı yok. Her şey net, şeffaf, rahat dolayısı ile çok rahat, çok huzurlu çok güzel bir okul ortamı oluyor. Bu otantik liderliğin çok önemli bir özelliği gerçekten.” Otantik bir liderin tutarlı davranışlarının çalışanların mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını, verimin artmasına sebep olacağını düşünen K9 düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir; “Hocam otantik bir liderle çalışmak isterim. O vasıfları taşıyan, o değerlere sadık kalan bir idareciyle çalışmak hem benim için hem okuttuğum çocuklar, veliler olsun ya da çalışma arkadaşlarım için büyük bir şans olur bence. (...) Tabii hem kendimi geliştirmek açısından da söylüyorum ondan öğreneceğim çok şey olduğunu düşünüyorum. (...) Ama otantik bir lider gerçekten tüm okula gerekli inançlı ve inanç değerlerine bağlı, kişisel değerlerine bağlı, davranışlarında ikileme düşmeyen gerçekten gerekli. Çünkü bu insanlar sayesinde başarı artacağını düşünüyorum, verimlilik artacağını düşünüyorum, çalışma ortamında insanların iletişiminin artacağını düşünüyorum. Güzel bir ortam olacağını düşünüyorum.” K9’a benzer düşüncelerini K16 şöyle ifade etmiştir; “Eğer otantik lider ile çalışırsam bu şekilde huzurlu, mutlu bir ortamda çalışırım ve bunu ben iş olarak bile görmem. Gayet işimi severek yaparım. Hani o sendromlar olmaz. Onun dışında bir güven ortamı olur okulda. Eşitsizlik olmaz, ayrımcılık olmaz yönetici eğer bu şekilde olursa bir ayrımcılık yapmaz. Herkese eşit bir şekilde davranır. Bir ayrımcılık olmazsa öğretmen daha mutlu olur.”

Otantik Lider Olmaya Engel Olan Faktörlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik lider olmalarına engel olan faktörlere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru “Bir yöneticinin çalışanlarına karşı şeffaf olması, düşünceleri ve davranışlarının uyumlu olması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olarak hareket etmesi, etik ve adil davranmasına engel olan faktörler size göre neler olabilir?” şeklindedir. Öğretmenlerin otantik lider olmaya engel faktörlere ilişkin görüşleri kategori, kod, katılımcı kod ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 8’de verilmiştir;

Tablo 8.

Otantik Lider Olma Engelleri

Kategori	Kod	Katılımcı	n
Kişilik Özelliklerinden Kaynaklanan	Karakter Özellikleri	K2, K6, K11, K13, K15	5
	Şeffaf Olmaması	K3, K9, K11, K15,	4
	Ayrımcılık Yapması	K3, K9, K13, K20	4
	İnanç ve Değerleri	K1, K13, K19	3
	Liyakat Sahibi Olmaması	K6, K9, K15	3
	Zayıflıklarının Olması	K7, K10, K15	3
	Önyargıları	K1, K20	2
	Koltuk Sevdası	K2, K17	2
	Egolu Olması	K2, K8	2
	Adil Olmaması	K3, K11,	2
	Eşit Davranmaması	K8, K9,	2
	Kibirli Olması	K11, K20	2
	Öz Farkındalığının Olmaması	K15, K16	2
	Özgüven Eksikliği	K10, K18	2

Tablo 8 Devam ediyor

Diğer Engeller	Dış Baskılar ile Mücadele	K4, K11, K12	3
	Eğitim Paydaşlarının Uyumsuz Olması	K4, K14	2
	Geçmiş Yaşantıları	K1	1
	Tecrübeli Olmaması	K6	1
	Siyasi İlişkileri-Tercihleri	K19	1
	Kişisel İlişkileri	K19	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik lider olmalarına engel olan faktörleri kişilik özelliğinden kaynaklanan ve diğer engeller kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Kişilik özelliğinden kaynaklanan engeller kategorisinde karakter özellikleri ($n = 5$), şeffaf olmaması ($n = 4$), ayrımcılık yapması ($n = 4$), inanç ve değerleri ($n = 3$), liyakat sahibi olmaması ($n = 3$), zayıflıklarının olması ($n = 3$), önyargıları ($n = 2$), koltuk sevdası ($n = 2$), egolu olması ($n = 2$), adil olmaması ($n = 2$), eşit davranmaması ($n = 2$), kibirli olması ($n = 2$), öz farkındalığının olmaması ($n = 2$), özgüven eksikliği ($n = 2$); diğer engeller kategorisinde dış baskılar ile mücadelesi ($n = 3$), eğitim paydaşlarının uyumsuz olması ($n = 2$), geçmiş yaşantıları ($n = 1$), tecrübeli olmaması ($n = 1$), siyasi ilişkileri-tercihleri ($n = 1$), kişisel ilişkileri ($n = 1$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin otantik lider olmalarına engel olan faktörlere ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir; Eğitim paydaşları arasındaki uyumsuzluk ile dış müdahalelere vurgu yapan K4 düşüncelerini şöyle açıklamıştır: *“Birincisi bu meslekte profesyonellikten biraz daha uzak olmamızı söyleyebilirim, bu birinci etken. İkincisi meslek grubu olarak dışarıdan bizi etkileyen, dışarıdan müdahil olan grupların çok fazla olmasını gösteriyor. () Bunun önündeki en büyük engel tepedeki idarecilerin ve dış faktörlerin okul içindeki olaylara çok fazla müdahil olmasıdır. Hatta buna etki eden ve kendi içimizdeki personellerin buna aykırı şekilde davranması, mesela okul idarecisi diyor ki her şeyi eşit şekilde paylaşacağız ama kendisi buna karşı çıkıyor, dilinde var ama uygulamada olmadığı için bu sefer öğretmen ne yapıyor okul idarecisinin elini ayağını bağıyor. Bir etkinlik yapılacak okula faydası olan ve bu sefer okul idarecisi altındaki personelden bunun desteğini görmediği zaman ne yapıyor? Kendi şevki kırılıyor. Bu sefer öğretmenlerle olan ilişkisini farklı bir boyuta taşımak zorunda kalıyorlar yani bunun en büyük faktörleri yine bizim eğitim camiamızın içinden kaynaklanıyor diye düşünüyorum.”* Siyasi baskıların engel oluşturduğunu vurgulayan K12 ise şöyle demiştir; *“En önemlisi siyasi baskılar. Bizim için en büyük baskı siyasi baskılar. Ciddi söylüyorum belki ben çok yakın tarihte de böyle bir şey yaşadım. (...) Bunlar hoş olmayan şeyler yani ister istemez müdür de belki çok daha güzel vereceği tepkilerde bir yerde bir şeyleri susmak zorunda kalıyor ya da tepkisini fazla veremiyor diyelim. Tepki vermek derken yapması gerekenlerde belki eksik kalıyordur öyle diyelim. Onun için de günümüzde lütfen siyasi ellerin okullardan çekilmesi gerekiyor.”* Otantik lider olmada en büyük engelin kişinin kendi karakterinden kaynaklandığı belirten K15 *“Kişinin kendi yapısıdır, karakteridir. Eğer liyakat sahibi değilsek, karakter yönünden zayıflıklarımız varsa maalesef olumsuz bir liderizdir. Yani şeffaf değilizdir. Düşünce davranışlarımız personelle uyum göstermeyebilir. Kendi güçlü ya da zayıf yanlarını görmeyip işte karşısındakini sadece eleştirip dediğimiz gibi sen dilini kullanarak etik kurallara, adil davranmaya herhangi bir şekilde olumlu yaklaşmayacaktır. Bu da çalıştığı ortamlarda olumsuzluklara, huzursuzluklara ve başarısızlıklara neden olur”* diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Otantik Lider Olabilmek İçin Sahip Olunması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik lider olabilmeleri için sahip olmaları gereken özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacı ile görüşme formunda yer alan soru *“Bir okul yöneticisi otantik liderlik özellikleri taşıyabilmek için nelere dikkat etmelidir?”* şeklindedir. Öğretmenlerin otantik lider olmak için gereken özelliklere ilişkin görüşleri kategori, kod, katılımcı kodları ve sayısı şeklinde aşağıda Tablo 9’da verilmiştir;

Tablo 9.
Otantik Lider Olmak için Gerekli Özellikler

Kategori	Kod	Katılımcı	n	
Kişilik Özellikleri	Adaletli Olmalı	K3, K5, K10, K12, K13, K15, K17, K19, K20	9	
	Dürüst Olmalı	K2, K4, K5, K10, K11, K12, K13, K15	8	
	Güvenilir Olmalı	K1, K2, K11, K15, K16	5	
	Empati Yapmalı	K1, K6, K16, K20	4	
	Ahlaki Değerlere Sahip Olmalı	K2, K10, K11, K15	4	
	Tarafsız Olmalı	K1, K5, K10	3	
	Saygılı Olmalı	K3, K9, K15,	3	
	Değer Vermeli	K11, K17, K20	3	
	Eşit Davranmalı	K5, K11, K17	3	
	Açık Fikirli Olmalı	K1, K11	2	
	Öz farkındalığı Yüksek Olmalı	K4, K7	2	
	Cesur Olmalı	K7, K16	2	
	İkiyüzlü Olmamalı	K5, K17	2	
	Bencilikten Uzak Olmalı	K8, K20	2	
	Vicdanlı Olmalı	K18, K19	2	
	Kibirden Uzak Olmalı	K15, K20	2	
	Şeffaf Olmalı	K5, K10, K16	3	
	İletişim Özellikleri	Samimi Olmalı	K1, K5	2
		Kibar Olmalı	K3, K15,	2
		İletişimde Pozitif Olmalı	K9, K20	2
Mesleki Özellikler	Bilgili-Kültürlü Olmalı	K3, K10, K19	3	
	İşini Takip Etmeli	K12, K17	2	
	Kişisel Çıkarlardan Uzak Olmalı	K10, K13	2	
	İşini Sevmeli	K12, K17	2	

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik lider olabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikleri kişilik özellikleri, iletişim özellikleri ve mesleki özellikler kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Kişilik özellikleri kategorisinde adaletli olmalı ($n = 9$), dürüst olmalı ($n = 8$), güvenilir olmalı ($n = 5$), empati yapmalı ($n = 4$), ahlaki değerlere sahip olmalı ($n = 4$), tarafsız olmalı ($n = 3$), saygılı olmalı ($n = 3$), değer vermeli ($n = 3$), eşit davranmalı ($n = 3$), açık fikirli olmalı ($n = 2$), öz farkındalığı yüksek olmalı ($n = 2$), cesur olmalı ($n = 2$), ikiyüzlü olmamalı ($n = 2$), bencilikten uzak olmalı ($n = 2$), vicdanlı olmalı ($n = 2$), kibirden uzak olmalı ($n = 2$); iletişim özellikleri kategorisinde şeffaf olmalı ($n = 3$), samimi olmalı ($n = 2$), kibar olmalı ($n = 2$), iletişimde pozitif olmalı ($n = 2$); mesleki özellikler kategorisinde bilgili-kültürlü olmalı ($n = 3$), işini takip etmeli ($n = 2$), kişisel çıkarlardan uzak olmalı ($n = 2$), işini sevmeli ($n = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerinin otantik lider olabilmeleri için sahip olmaları gereken özelliklere ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: “Bir kere samimi olmalı yani tabii ki düşündüğü her şeyi söylemek zorunda değil ama yani o samimiyetini ve elinden geleceğini, elinden gelen her şeyi yaptığını, yapabileceğini karşıdaki öğretmenine onu hissettirmesi gerekiyor. Yine objektif ve tarafsız olabildiğince bu ilkelere uyması gerekiyor. Otantik bir lider empati yapabilmesi gerekiyor yani evet kolay bir özellik değil empati yapabilmek ama yani yapabildiğimiz ölçüde yapmak gerekiyor diye düşünüyorum. Samimi, açık fikirli, özverili, tarafsız ya da objektif olabilen, empati yapabilen şu anlık bunlar geldi aklıma” K1 Otantik lider olmak için öncelikle kişinin eylem, söylem ve düşünce birliği ve tutarlı davranışı olması gerektiğini belirten K4 düşüncelerini şöyle söylemiştir; “(...) Yeter ki buradaki en büyük özellik yöneticinin kesinlikle altındaki çalışanlara dürüst davranması, söyledikleriyle yaptıklarının tutarlı olması gerekir. Öğretmenler eğer yöneticilerinde herhangi bir şekilde tutarsızlık görürse sonraki davranışları hem kendisi için hem de okul yönetimi için sorun çıkaracak şekilde olacaktır.” K7 de görüşünü şöyle söylemiştir: “Kararlı olması gerekiyor. Sözünün arkasında durması gerekiyor, ne yaptığını biliyor olması gerekiyor, görmesi gerekiyor. O doğrultuda da inanıyorum ki başarılı bir otantik lider olacaktır. Yani cesur olması lazım.” K20 de “Adil olmalı, anlayışlı olmalı, iletişimi çok dikkat etmeli, önem vermeli, bencil olmamalı, kendini üstün görmemeli.

Bir zaman ya geçmiş zamanda, kendinin de öğretmen olduğunu empati kurmasını bilmeli. Bunlara çok dikkat etmeli, özellikle adalet ve anlayış çok önemli ben bunları diyorum.” diyerek adil olma, empati kurabilme, anlayışlı olmaya vurgu yapmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin otantik liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu özellikleri kişilik, iletişim ve mesleki özellikler olmak üzere üç kategoride değerlendirdikleri görülmektedir. Kişilik özelliklerinin başında ‘dürüst olma, güvenilir olma, eşit davranma ve adil olma’; iletişim özelliklerinin başında ‘samimi olma’ ve mesleki özelliklerinin başında ise ‘destek verme’ kullanılmıştır. Yukl’a (2018) göre otantik liderler; dürüstlük, nezaket, adalet, hesap verebilirlik ve iyimserlik gibi pozitif temel ahlaki değerlere sahiptir. Shamir ve Eilam’a (2005) göre otantik liderler oldukları gibi davranırlar, inanç ve değerleri ile tutarlı hareket ederler, taklitten uzak davranışlar sergilerler, başkalarını etkileme endişesi ile hareket etmezler. Yine araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Okçu ve Anık’ın (2017) ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin yöneticilerin otantik liderliğin “ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık” şeklindeki boyutlarında sergiledikleri davranışlara ilişkin algılarının *katılıyorum* düzeyinde olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarını iyi düzeyde sergiledikleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin otantik lidere atfettiği özelliklerin otantik liderliğin içselleştirilmiş ahlak anlayışı, ilişkilerde şeffaflık, bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme ve öz farkındalık olmak üzere tüm boyutlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Öğretmenlerin özü sözü bir, davranış, eylem ve söylemlerinde tutarlı, dürüst, güvenilir, çalışanlarına eşit ve adil bir yaklaşım sergileyen, çalışanlarının mesleki gelişimlerine çeşitli şekillerde destek olan yöneticilerin otantik liderlik özelliği taşıdığı görüşünde oldukları belirtilebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu becerileri ilişkilerde şeffaflık kategorisinde değerlendirdikleri görülmektedir. İlişkilerde şeffaflık kategorisine ilişkin en fazla ‘açık ve net olmalı, samimi olmalı ve baskıcı üsluptan uzak olmalı’ görüşlerine yer verilmiştir. Yukl’a (2018) göre otantik liderlerin sahip olduğu yüksek ahlaki değerler onları takipçileri için doğru ve adil olanı yapmaya, karşılıklı güven inşa etmeye, açık ve dürüst bir iletişim geliştirmeye, ortak amaçlara yönlendirmeye ve takipçilerinin gelişimine önem vermeye motive eder. Akyürek (2020) çalışmasında otantik liderlerin ilişki sürecinde açık, net ve şeffaf olduğunu, örgüt içerisinde açık bir politika izlediğini ifade etmiştir. Kılıç ve Yavuz (2021) yaptıkları araştırma ile okul yöneticisinin etik davranışlar sergilemesinin, ilişkilerde açık olmasının, öz farkındalığa sahip olmasının, bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirmesinin, empati becerilerine sahip olmasının yöneticiye duyulan güveni olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin beklentilerinin özellikle açık ve net olma yönünde yoğunlaştığı söylenebilir. Öğretmenlerin kendileri ile doğru bilgi alışverişi yapan, verilmek istenen mesajları net şekilde dile getiren, baskıyı kullanmak yerine arkadaşça davranan, karşındakinin de içinde bulunduğu psikolojik durumu anlayarak empati kurabilen bir diğer deyişle insancıl özelliklerin ağır bastığı özelliklere sahip yöneticilerle görev yapmayı tercih ettikleri ifade edilebilir. Öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin belirttikleri özelliklerin otantik liderliğin ilişkilerde şeffaflık boyutuna önemli derecede vurgu yaptığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilemesi gereken davranışlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu davranışları içselleştirilmiş ahlak kategorisinde ve etik kurallar ile inanç ve davranış tutarlılığı alt kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Etik kurallar alt kategorisine ilişkin en fazla ‘adil olmalı, eşit davranmalı, destekleyici olmalı ve dürüst olmalı’; inanç ve davranış tutarlılığı alt kategorisine ilişkin ise en fazla ‘söylemleri ile davranışları tutarlı olmalı ve değer ve inançlara hoşgörülü yaklaşmalı’ görüşleri vardır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilemeleri gereken davranışlara ilişkin belirttikleri özelliklerin otantik liderliğin içselleştirilmiş ahlak anlayışı boyutuna vurgu yaptığı söylenebilir. Yukl’a (2018) göre otantik liderlerin benlik bilinci ve öz kimlikleri güçlü, net, istikrarlı ve tutarlıdır. Akyürek (2020) otantik liderin en önemli özelliğinin güvenilirlik olduğunu ve otantik liderin etik ve ahlaki değerlerinden taviz vermeden etik kuralları uyguladığını ifade etmiştir. Saylı ve Baytok (2014) otantik liderliğin bu boyutunun diğer boyutları etkileyen ve belirleyen bir niteliğe sahip olduğunu ve bunun nedeninin otantik liderliğin fıkirlerden,

değerlerden, seçimlerden ve inançlardan meydana gelmekte olduğunu ve değer odaklı ve ahlaki düşünceyi esas alan bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir (akt. Hırlak ve Taşlıyan, 2018). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergilemesi gereken davranışlara ilişkin beklentilerinin temel etik değerleri öncüllediği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin durum değerlendirme tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu tutumları bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme kategorisinde ve olaya ve duruma ilişkin tutum ile hata kabul etme ve geri bildirim talep etme alt kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Olay ve duruma ilişkin tutum alt kategorisinde en fazla ‘adil olmalı, tarafsız olmalı ve farklı bakış açılarını dikkate almalı’ kavramları; hata kabul etme ve geri bildirim talep etme alt kategorisinde ise en fazla ‘hatalarını kabullenmeli ve geri bildirim talep etmeli’ kavramları kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin okul yöneticilerinin olayları ve durumları değerlendirirken sergilemesi gereken davranışlara ilişkin belirttikleri özelliklerin otantik liderliğin bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme boyutuna vurgu yaptığı söylenebilir. Yukl’a (2018) göre otantik liderler kendilerini geliştirme ve doğrulama isteği taşıdıkları için daha az savunmacıdır ve geri bildirimler ile hatalarından bir şeyler öğrenerek kendilerini geliştirmeye açıktır. Liderler otantik lider olabilmek için temel değerlerinin, inançlarının ve benliklerinin farkında olarak bunları geliştirmeli ve takipçileri ile aralarında güven inşa edebilmek için değerleri ile tutarlı davranmaları gerekmektedir (Koşar, 2020). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin durum değerlendirme tutumlarına ilişkin beklentilerinin adil ve tarafsız olmaları ve özellikle hata kabullenmeye açık olmaları yönünde olduğu söylenebilir. Böylelikle öğretmenler okullarında yaşanan herhangi bir kaos durumunda ve belirsizlik durumlarında dahi yöneticilerinin en doğru ve tarafsız şekilde karar verme beklentisinde oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öz farkındalıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öz farkındalık kategorisinde değerlendirmede buldukları görülmektedir. Öz farkındalık kategorisine ilişkin en fazla ‘güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalı, kendini tanımalı ve sorgulanmaya açık olmalı’ kavramları kullanılmıştır. Yukl’a (2018) göre otantik liderler değerlerinin, inançlarının, duygularının, öz kimliklerinin ve yeteneklerinin farkındadır ve kendilerini kabullenme düzeyleri yüksektir. Karadağ ve Öztekin Bayır’ın (2018) yapmış oldukları araştırma sonucunda da bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde otantik liderliğin belirlenmesinde öz farkındalık faktörünün önemli olduğu ortaya konmuştur. Söderlund ve Wennerholm’da (2021) yaptıkları çalışmada öz farkındalığı otantik liderliğin gelişiminin ilk basamağı olarak belirlemişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öz farkındalık düzeylerinin yüksek olmasını bekledikleri bir diğer ifade ile okul yöneticilerinin öncelikle kendilerini en iyi şekilde tanımlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarının, yeterliklerini, kapasitelerini bilmelerinin, eleştiriye açık olmalarının önemli olduğuna vurgu yaptıkları söylenebilir. Öğretmenler öz farkındalığı yüksek yöneticilerle çalışmanın kendilerinin de potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarına olanak sağlayacağı görüşüne sahip olabilirler.

Öğretmenlerin otantik lider ile görev yapmanın katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu katkılarını psikolojik iyi oluş, akademik gelişim ve okul yaşam kalitesi kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Psikolojik iyi oluş kategorisine ilişkin en fazla ‘mutlu hissetme, huzurlu hissetme ve güvende hissetme’ kavramları; akademik gelişim kategorisine ilişkin en fazla ‘çalışmaya teşvik etme ve başarıyı artırma’ kavramları ve okul yaşam kalitesi kategorisine ilişkin ise en fazla ‘sağlıklı iletişim ortamı sağlama’ kavramı kullanılmıştır. Öğretmenlerin otantik ile görev yapmanın bireye ve örgüte önemli derecede olumlu katkı sağlayacağına vurgu yaptığı söylenebilir. Akyürek (2020), otantik lider ile çalışmanın çalışanları işbirliği içerisinde ortak bir hedefte birleştirmesine, çalışanların liderlerine ve örgütlerine bağlılıklarının artmasına ve çalışmalarını etkin kılmasına, çalışanların iş doyumlarını ve güven duygularını arttırmasına ve tükenmişliklerini azaltmasına katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Kılıç ve Yavuz (2021) yaptıkları çalışmada okul yöneticisinin otantik liderlik davranışları sergilemesi durumunda öğretmenlerin değişime karşı direncinin azaldığı, bireysel olarak gelişimin olduğu, değişime inancın arttığı, sorumluluk bilinci olduğu, yaratıcılıklarının geliştiği, yeni fikirlere açık olmalarını ve yeni hedefler belirlemelerini sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Taşlıyan ve Hırlak’ın (2017) yapmış oldukları araştırma sonucunda da otantik liderlik, insan kaynakları yönetimi ve çalışan performansı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunduğu; otantik liderlik, insan kaynakları yönetimi uygulamaları ve işten ayrılma niyeti

arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Şu halde otantik lider ile birlikte görev yapmanın örgütten ayrılma ve performans düşüklüğünü engellediği söylenebilir. Kılınc ve Akdemir (2019) yaptıkları araştırmada bu bulguya benzer şekilde otantik liderlik ile işyeri mutluluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu, çalışanların otantik liderlik algısı yükseldikçe işyeri mutluluğunun da olumlu etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda otantik bir liderin görev yaptığı ve bu liderin çalışanlarına sağladığı çalışma ortamının çalışanların performanslarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin otantik liderler ile görev yapmalarının özellikle psikolojik iyi oluşlarına katkı sağlayacağı ve akademik gelişimlerine destek olacağından örgütün etkililiği ve verimliliğini önemli derecede etkileyeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin otantik lider olmaya engel olan faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu engelleri kişilik özelliklerinin oluşturduğu engeller ve diğer engeller kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Kişilik özelliklerinin oluşturduğu engeller kategorisinde en fazla ‘karakter özellikleri, şeffaf olmaması ve ayrımcılık yapması’ kavramları; diğer engeller kategorisinde ise en fazla ‘dış baskılar ile mücadele edememesi ve eğitim paydaşlarının uyumsuz olması’ kavramları kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin otantik lider olmalarının önündeki engelleri pek çok yönden değerlendirdikleri söylenebilir. Bu engellerin önemli derecede okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı ve ayrıca diğer engellerin başında dış baskıların ön plana çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin otantik lider olabilmek için sahip olunması gereken liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu özellikleri kişilik özellikleri, iletişim özellikleri ve mesleki özellikler kategorilerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Kişilik özellikleri kategorisinde en fazla ‘adaletli olmalı, dürüst olmalı ve güvenilir olmalı’ kavramları; iletişim özellikleri kategorisinde en fazla ‘şeffaf olmalı’ kavramı ve mesleki özellikler kategorisinde ise en fazla ‘bilgili-kültürlü olmalı’ kavramı kullanılmıştır. Öğretmenlerin otantik lider olabilmek için önerdiği özelliklerin otantik liderliğin tüm boyutlarına vurgu yaptığı söylenebilir.

Aşağıda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilmiştir:

Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışı sergilemeleri öğretmenlerin özellikle psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği ve onları çalışmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim kurumlarında otantik liderliğe ilişkin algının ve farkındalık düzeyinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitim, kurs, seminer, sertifika programları düzenlenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin otantik lider olmalarının önündeki engellerin başında kişilik özelliklerinin oluşturduğu engeller gelmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarına yönetici seçim sürecinde sınav ve tecrübe odaklı bir politika izlenmesinin yanı sıra yöneticilik yeterliklerinin kişilik özellikleri açısından da değerlendirilebileceği süreç odaklı bir politika geliştirilebilir. Öğretmenler okul yöneticilerinin otantik lider olmalarının önündeki diğer engellerin başında dış baskılar ile mücadele edememelerinin geldiğini vurgulamaktadırlar. Okul yöneticilerinin görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri için üzerlerinde oluşan baskıların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler alınabilir.

Otantik liderlik davranışı sergileyen okul yöneticileri ve öğretmenler takdir edilerek ödüllendirilebilir.

Bu çalışma, Erzurum’da öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma farklı devlet ve özel eğitim kurumlarında, farklı düzeydeki eğitim kurumlarında, farklı il ve ilçelerde ve devlet ile vakıf üniversitelerinde tekrarlanabilir. Bu çalışma, okul yöneticileri ve diğer üst düzey yöneticiler ile yapılabilir.

Otantik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; yurt dışında yapılan araştırmaların teorik temelli olduğu ve otantik kavramına, otantik liderliğin boyutlarına ve öncüllerine odaklandığı görülmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmaların ise daha çok otantik liderliğin motivasyon, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık gibi kavramlarla ilişkisini ortaya koymaya odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle otantik liderlik ile ilgili otantik kavramına, otantik liderliğin boyutlarına ve öncüllerine yönelik farklı araştırma yöntemleri ile çalışmalar yapılabilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanamesi

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Akyürek, M. İ. (2020). Otantik liderlik: Bir alanyazın taraması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 99-109.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim anlayışına yönelik eleştiriler ve post modern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Craig, N., George, B. ve Snook, S. (2015). *The discover your true north field book: A personal guide to finding your authentic leadership* (2nd Edition). New Jersey: Wiley & Sons.
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: Becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development*, 6, 27-39.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. ve Walumbwa, F. O. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16 (3), 343-372.
- Goffee, R. ve Jones, G. (2005). Managing authenticity: The paradox of great leadership. *Harvard Business Review*, 83(12), <https://hbr.org/2005/12/managing-authenticity-the-paradox-of-great-leadership> adresinden erişilmiştir.
- Goldman, B. M. ve Kernis, M. H. (2002). The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well-being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18-20.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 211-226.
- Güçlü, N. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Güçlü, N. (2019). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Harter, S. (2002). Authenticity. *Handbook of positive psychology*. (Edt. C. R. Snyder ve S. J. Lopez.). New York: Oxford University Press, pp. 382-394.
- Hassan, A. ve Forbis, A. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 5(8), 1036-1042.
- Hırlak, B. ve Taşlıyan, M. (2018). Otantik liderliğin demografik özellikler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1081-1110.
- Hollis, N. T. (2018). *Blueprint for engagement: Authentic leadership*. New York: Routledge.
- Kaplan, E. Ö. (2017). *Y kuşağının otantik ve bütünleştirici liderlik algılarının ortaya konulmasına yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Karadağ, E. ve Öztekin-Bayır, O. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *IJELM*, 6(1), 40-75.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1),1-26.
- Kılıç, M. Y. ve Yavuz, M. (2021). Otantik liderliğin, yöneticiye güven ve okulların değişime açıklık düzeyleri bakımından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1033-1068.
- Kılınç, U ve Akdemir, M. (2019) Otel işletmelerinde otantik liderlik algısı ve işyeri mutluluğu: Ankara ilinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(4), 793-811.
- Koçak, O. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 437-454.
- Koşar, D. (2019). Liderlerin etkileme taktikleri. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (ss. 203-224). Ankara: Pegem Akademi.

- Koşar, D. (2020). Otantik liderlik. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (ss.507-523). Ankara: Pegem Akademi.
- Luthans, F. ve Avolio, B. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. *Positive Organizational Scholarship* (Edt: K. Cameron, J. Dutton ve R. Quinn). San Francisco: Berrett-Koehler. pp. 241-261.
- Novicevic, M. M., Harvey, M. G., Buckley, M. R., Brown, J. A. ve Evans, R. (2006). Authentic leadership: A historical perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1), 64-76.
- Okçu, V. ve Anık, S. (2017), Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(2), 63-85.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye’de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 137-146.
- Shamir, B. ve Eilam, G. (2005). What is your story? A life stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Söderlund, A ve Wennerholm, J (2021). *The complexity of authentic leadership An interdisciplinary study with mixed methods about the relationship between gender and authentic leadership*. Uppsala Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1578576/FULLTEXT01.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Taşlıyan, M. ve Hırlak, B. (2016), Otantik liderlik, psikolojik sermaye, işten ayrılma niyeti ve çalışan performansı arasındaki ilişki: Hemşireler üzerinde bir araştırma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 56, 92-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. (Çev. Ş. Çetin, R. Baltacı). Ankara: Nobel.

Extended Summary

Introduction

Technological developments and innovations have led to the formation of complex organizational structures and these changes emerged out new leadership approaches (Özsalmanlı, 2005). Most of these leadership approaches emphasize ethical leadership. One of these ethical leadership approaches is authentic leadership. The concept of authentic means to be like one or to appear as one is. Authenticity is expressed as acting in harmony with the individual's true self. The individual is consistent with his/her thoughts and feelings while expressing him/her (Harter, 2002). An authentic leader acts with his values and beliefs and does not see leadership as means of gaining respect, status and power (Yukl, 2018). Kernis (2003) considers authentic leadership in four dimensions: self-awareness, objectivity, behavior and relational orientation. According to Craig, George and Snook (2015); authentic leader, by gathering individuals around a common goal and uniting them within the framework of common values; empowers individuals to be motivated and lead them to do their best. In this regard, it can be stated that authentic leaders have the responsibility of constantly communicating with all stakeholders and including them in the process. It is thought that a school administrator with authentic leadership characteristics contributes to the effective implementation of education and training. For this reason, it is important to determine the perception of authentic leadership, to draw attention to the importance of the existence of authentic leadership in organizations, and to reveal authentic leadership characteristics by taking into account the experiences and perspectives of teachers. From this point of view, examining the teachers' views on the authentic behavior of school administrators creates the problem of this research. The sub-problems developed based on the research problem are as follows: What are the teachers' views on a) the concept of authentic and the meaning of authentic leadership?, b) authentic leader characteristics?, c) the advantages and disadvantages of working with a manager with any authentic leadership characteristics?, d) the barriers to being an authentic leader?, e) What are the teachers' suggestions for being an authentic leader?

Method

This research was conducted using qualitative method and was in the phenomenological design. The phenomenon examined in depth in the research is the meaning that teachers attribute to the authentic leader, their experiences and experiences of working with school administrators who have authentic leadership characteristics. In addition, interviews were used as a data collection tool. The study group of the research consisted of 20 official primary school teachers working in Erzurum in 2020-2021 academic years. Maximum sampling method was used to determine the study group. Semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. Detailed information about the purpose and method of the research was given, and an appointment was requested from the teachers for an appropriate time period. Content analysis was used in the analysis of the data.

Findings

It is seen that teachers evaluate authentic leader traits in the categories of personality traits, communication traits and professional traits. It is seen that teachers evaluate the behaviors that school administrators should exhibit in the management process of the school in the category of internalized morality and in the sub-categories of ethical rules and consistency of belief and behavior. It is seen that teachers evaluate school administrators' attitudes towards assessment of the situation in the school's management process in the category of balanced and impartial evaluation of information, in the sub-categories of attitude towards the event and situation, accepting mistakes and requesting feedback. It is seen that teachers evaluate school administrators' self-awareness in the category of self-awareness. It is seen that teachers evaluate the contribution of working with school administrators who exhibit authentic leadership characteristics in the categories of psychological well-being, academic development and school life quality. It is seen that teachers evaluate the factors that prevent school administrators from being authentic leaders in the categories of obstacles created by personality traits

and other obstacles. It is seen that teachers evaluate the characteristics that school administrators should have in order to be an authentic leader in the categories of personality traits, communication characteristics, and professional characteristics.

Recommendations

It has been concluded that school administrators' exhibiting authentic leadership behavior positively affects teachers' psychological well-being and encourages them to work. In this regard, in-service training, courses, seminars and certificate programs can be organized to increase the perception and awareness of authentic leadership in educational institutions. One of the obstacles to school administrators being authentic leaders is the obstacles created by personality traits. For this reason, a process-oriented policy can be developed for educational institutions in which managerial competencies can be evaluated in terms of personality traits, as well as following an exam and experience-oriented policy in the manager selection process. School administrators and teachers who exhibit authentic leadership behavior can be appreciated and rewarded. This study was carried out with teachers in Erzurum. The research can be repeated in different public and private educational institutions, educational institutions at different levels, in different provinces and districts, and in state and foundation universities. When the researches on authentic leadership are examined; it is seen that the studies conducted abroad are theoretically based and focus on the concept of authentic, the dimensions and antecedents of authentic leadership. It is seen that the studies conducted in the country mostly focus on revealing the relationship of authentic leadership with concepts such as motivation, job satisfaction and organizational commitment. For this reason, studies can be conducted with different research methods on the concept of authentic, the dimensions and antecedents of authentic leadership.

The Effect of Temperament Characteristics of Preschool Children on Academic Self-Esteem

Betül DEMİR¹

Elif ÇELEBİ ÖNCÜ²

To cite this article:

Demir, B. ve Çelebi Öncü, E. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 886-909. doi: 10.30900/kafkasegt.1003087

Research article


Received: 05.10.2021

Accepted: 10.12.2022

Abstract

In this study, we intended to determine the effect of temperament characteristics of 60-72 months old children who continue preschool education on academic self-esteem. The sample of the study consists of the parents and teachers of 370 pre-school children aged 60-72 months old, who attend public and private kindergartens and kindergartens in Ümraniye district of Istanbul province. Easy sampling method was used in the research. In the research, "Parental Information Form" is used to learn information about children and parents, "Temperament Assessment Team for Children-Revised Parent Form" to determine the temperament characteristics of the child, "Teacher Information Form" to learn the information about teachers and the level of academic self-esteem of the child. "Academic Self-Esteem Scale" was used. A special statistics program designed for social sciences was used in the analysis of the data obtained from the research. As a result of the research, the temperament characteristics of children aged 60-72 months old differ according to some variables (child's gender, maternal age, educational status of the mother, socio-economic status of the family). It was observed that there was no difference according to variables such as age of father, education level of father, working status of mother. In the study, it was concluded that the shyness and activity level variables, which are among the sub-dimensions of the temperament characteristics of the child, have a negative effect on the academic self-esteem, while the persistence variable has a positive effect on the academic self-esteem.

Keywords: Temperament characteristics, academic self-esteem, early childhood, child, parent, teacher

1  Lecturer, A private special education institute, Turkey

2  Corresponding author, Professor, elifceon@kocaeli.edu.tr Kocaeli University, Faculty of Education, Turkey.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Mizaç Özelliklerinin Akademik Benlik Saygısına Etkisi

Betül DEMİR¹

Elif ÇELEBİ ÖNCÜ²

Atf:

Demir, B. ve Çelebi Öncü, E. (2022). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 886-909. doi: 10.30900/kafkaseg.1003087

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:05.10.2021

Kabul Tarihi: 10.12.2022

Öz

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Ümraniye ilçesinde bulunan kamu ve özel ana sınıflarına ve anaokullarına devam eden 60-72 aylık okul öncesi dönem 370 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çocuk ve ebeveynlere ilişkin bilgileri öğrenmek amacıyla “Ebeveyn Bilgi Formu”; çocuğun mizaç özelliklerinin belirlenmesi amacıyla “Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu”; öğretmenlere ilişkin bilgileri öğrenmek amacıyla “Öğretmen Bilgi Formu” ve çocuğun akademik benlik saygısı düzeyinin belirlenmesi amacıyla “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde sosyal bilimler alanına yönelik olarak geliştirilmiş bir istatistik programı programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin bazı değişkenlere (çocuğun cinsiyetine, anne yaşına, anne eğitim durumuna, ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığı, baba yaşı, baba eğitim durumu, anne çalışma durumu gibi bazı değişkenlere göre de farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada, çocuğun mizaç özellikleri alt boyutlarından utangaçlık ve aktivite düzeyi değişkenlerinin akademik benlik saygısına negatif etki yapmakta iken sebat değişkeninin akademik benlik saygısına pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mizaç özellikleri, akademik benlik saygısı, okul öncesi dönem, çocuk, ebeveyn, öğretmen

1  Öğretim Görevlisi, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Bağımsız Özel Eğitim Kurumu, Türkiye.

2  Sorumlu Yazar, Profesör, elifceon@kocaeli.edu.tr Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

Giriş

Çocuğun sağlıklı psikososyal gelişiminin sağlanmasında etkili olan çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin başında ise çocuğun ebeveyni ve çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumları yer almaktadır. Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel gelişimi, okula hazırlığı ve okul başarısı, dil gelişimi, öğrenme motivasyonu, sosyal ve duygusal yeterliliği açısından kritik dönem olarak kabul edilmektedir. Çocuğun gelişimini etkileyen faktörlerden bir diğeri olan ebeveyn tutumunun ise bu faktörlerin arasında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Ebeveynin baskıcı, koruyucu, hoşgörülü ya da demokratik tutum sergilemesi mizacın şekillenmesinde rol oynamaktadır (Pali, Marshall ve Dilalla, 2021). Ebeveynin çocuğun bütünsel gelişiminde, özellikle erken çocukluk dönemi için, belirleyici olduğu gerçeğinden (Neece, Green ve Baker, 2012) hareketle; çocuğun mizaç gelişiminde bireysel ve ailesel faktörlerin önemli olduğu ifade edilebilir. Mizaç gelişiminin de çocukların karşılaşılabilecekleri sorunları içselleştirme ya da dışsallaştırılmada (Pali, Marshall ve Dilalla, 2021) veya duygusal uyum sağlamalarında (Paulus, Licata, Gniewosz ve Sodian, 2018) ileriki dönemlerde daha ön planda olabilecek öz denetim yetenekleri ile ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Gonzales, Fuentes, Carranza ve Estévez, 2001).

Mizaç, kişide genetik olarak var olan ve göreceli olarak kendi içinde bir tutarlık taşıyan kalıtım temelli eğilimlerdir. Bu eğilimler davranışların birçoğunu yönlendirmekte, bu davranışların ne şekilde gerçekleştiğini ortaya koymakta ve bireyin tepkisini ne şekilde vereceğini göstermektedir. Mizaç, hayatın ilk yıllarında genetik temelli eğilimleri içermekte iken kişinin gelişim süreci içerisinde çevresel faktörlerle birlikte şekillenmektedir (Thomas ve Chess, 1986; Yağmurlu ve Altan, 2010; Mathewson, Miskovic ve Schmidt, 2012; Myers, 2015).

Kendine yönelik yaptığı öz değerlendirme ile birlikte çocuğun akademik benlik saygısı ortaya çıkmaktadır. Akademik benlik saygısı, benlik saygısının alt boyutlarından biri olmakla birlikte kişinin sosyal yaşamında oldukça önemlidir (Göktaş, 2008). Akademik benlik saygısı, kişinin akademik başarısına ilişkin kendisi hakkındaki bilgisine ve algısına işaret etmektedir (Wigfield ve Karpathian, 1991).

Yurt dışında ve ülkemizde yapılan çalışmalar incelediğinde, mizaç ile akademik beceri, performans konularında yapılan çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004; Stright, Gallagher ve Kelley, 2008; Aytar, Aksoy, Kaytez, 2014; Papadopoulos, 2021). Yapılan çalışmalar incelendiğinde yetişkinlerin kişilik özellikleri (Aytar, Aksoy, Kaytez, 2014), annelerin ebeveynlik stilleri (Önder, Dağal ve Bayındır, 2018), ebeveyn tutumları (Erdoğan- Işıkoğlu, Yoleri ve Tetik, 2017), çocukların dil becerileri (Yoleri ve Küçükyeşil, 2014) ile çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak çocukların mizaç özelliklerinin sahip oldukları diğer becerilerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Veijalainen, Reunamo ve Alijok, 2017).

Akademik benlik kavramı kişinin kendi öğrenme geçmişine dayalı olarak bir öğrenme birimini öğrenip öğrenememe durumuna ilişkin kendisini algılayış biçimi şeklinde tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemin başlamasıyla birlikte çocuklar 5-6 yaşlarından itibaren akademik sürecin içine girmeye başlamaktadırlar. Bu süreçte çocukların akademik benlik saygısı üzerinde etkili olan ebeveyn tutumu, akran özellikleri, yaşanılan çevre, eğitim yaşantısı gibi birçok faktör bulunmaktadır (Başbay ve Senemoğlu, 2009). Akademik benlik saygısı ile ilgili yapılan bir çalışmada çocukların akademik benlik saygısı üzerinde kardeş sayısı, cinsiyet, anne baba tutumu ve eğitim durumu vb. değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kaytez ve Kadan, 2016). Nitekim araştırma sonucu akademik benlik saygısı düşük çocukların öğrenilmiş çaresizlik duygusunu daha fazla yaşadıklarını, ayrıca asosyal davranışlar gösterme ve görevden kaçma davranışları ile daha çok karşılaşıldığını göstermektedir. Diğer taraftan akademik benlik saygısı yüksek olan öğrenciler için bu durumun tersi görülmektedir (Kaytez ve Kadan, 2016). Ülkemizde yapılmış olan çalışmalar tarandığında çocukların mizaç özellikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar olmakla beraber (Aytar, Aksoy, Kaytez, 2014; Güven, Yılmaz, Sezer, Sezer, 2017; Erdoğan- Işıkoğlu, Yoleri, Tetik, 2017; Ergül, 2019; Atayeter, 2020), akademik benlik saygısını birlikte ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuğun mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısı ile birlikte ele alınması, çocuğun eğitim sürecinin planlanması ve sürdürülmesi konusunda aydınlatıcı bilgiler sağlayabilecektir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitime

devam eden çocukların mizaç özellikleri ile öğrencilerin akademik benlik saygısı arasındaki ilişki ve çocuğun mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına anlamlı bir etkisinin olup olmadığı ele alınmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

1. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların demografik özelliklerine (Cinsiyet, anne eğitim durumu, anne yaşı, baba eğitim durumu, baba yaşı, anne çalışma durumu) göre mizaç özellikleri farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların ailesinin sosyo-ekonomik durumuna göre mizaç özellikleri farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile akademik benlik saygısı arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri çocukların akademik benlik saygısını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel bir çalışma olarak, okul öncesi eğitime devam eden çocuklardaki mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısına etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan betimsel bir araştırmadır. Ayrıca bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2009) ilişkisel tarama modelini, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve niteliğini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada betimsel türün tercih edilmesinin nedeni, çocukların mizaç özellikleri ve akademik benlik saygılarının geniş bir biçimde ele alınması, değerlendirilmesi ve mizaç özellikleri ile akademik benlik saygısı arasındaki olası ilişkiyi ortaya çıkarmak amacı ile yapılmış olmasındandır. İlgili literatüre dayalı olarak elde edilen bulgular ışığında incelenen durum etraflıca tanımlanmış ve açıklanmıştır. Çalışmada betimsel araştırma türlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. İstenilen veriler anket yolu ile toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce Okan Üniversitesi Etik Kurulu'na etik başvurusunda bulunulmuş ve 21.08.2019 tarihli 112 No'lu toplantıda alınan 22 No'lu karar ile etik kurul onayı alındıktan sonra anketler uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan Ümraniye ilçesinde bulunan kamu ve özel anasınıflarında ve anaokullarında okul öncesi eğitim veren öğretmenler ve bu okullarda eğitim alan 60-72 aylık çocukların ebeveynleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre devlet okullarında öğrenim gören 60-72 aylık grubunda 4419 çocuk bulunmaktadır. Özel kurumlarda ise 60-72 aylık grubunda 838 çocuk bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın evreninde Ümraniye ilçesinde okul öncesi eğitimi alan toplam 5147 çocuk bulunmaktadır. Zaman ve maliyet kısıtları göz önünde bulundurularak kolay örneklem yöntemi ile araştırmanın örnekleme dört devlet anaokulu ve iki özel anaokulundan 370 çocuk alınmıştır. Çocukların mizaç özelliklerine ilişkin bilgilerin olduğu ölçek çocukların ebeveynlerinden biri tarafından cevaplandırılmış iken, akademik benlik saygısı ölçeği çocukların öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı olacak şekilde cevaplandırılmıştır. Formu dolduran öğretmen sayısı 21'dir.

Araştırmaya alınan çocuklara ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Ebeveyn ve Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımları

	Kişi sayısı (n= 370)	Yüzde (%)
Çocuğun Devam Ettiği Okulun Türü		
MEB İlköğretim Okulu	99	26,8
MEB Bağımsız Anaokulu	121	32,7
Özel Anaokulu	150	40,5
Çocuğun Cinsiyeti		
Kız	166	44,9
Erkek	204	55,1
Annenin Yaşı		
25 yaş ve altı	9	2,4
26-30 yaş	97	26,2
31-35 yaş	148	40,0
36-40 yaş	94	25,4
41-45 yaş	20	5,4
46 yaş ve üstü	2	0,5
Annenin Öğrenim Durumu		
İlköğretim	107	28,9
Lise	82	22,2
Lisans	150	40,5
Lisansüstü	31	8,4
Babanın Yaşı		
26-30 yaş	15	4,1
31-35 yaş	81	21,9
36-40 yaş	203	54,9
41-45 yaş	63	17,0
46 yaş ve üstü	8	2,2
Babanın Öğrenim Durumu		
İlköğretim	33	8,9
Lise	89	24,1
Lisans	202	54,6
Lisansüstü	46	12,4
Babanın Çalışma Durumu		
Evet	369	99,7
Hayır	1	0,3
Anne Çalışma Durumu		
Evet	177	47,8
Hayır	193	52,2

Tablo 1 Devam ediyor

	Kişi sayısı (n= 370)	Yüzde (%)
Sosyo-Ekonomik Durum		
Düşük	76	20,5
Orta	175	47,3
Yüksek	119	32,2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin %26,8'inin (n=99) çocuğu resmi ilkokullarına bağlı anasınıflarına gitmekte iken %32,7'sinin (n=121) resmi bağımsız anaokuluna, %40,5'inin (n=150) ise özel anaokuluna gitmektedir. Çocukların %44,9'u (n=166) kız, %55,1'i (n=204) ise erkektir.

Annelerin %2,4'ü (n=9) 25 yaş ve altında iken %26,2'si (n=97) 26-30 yaş aralığında, %40,0'ı (n=148) 31-35 yaş aralığında, %25,4'ü (n=94) 36-40 yaş aralığında, %5,4'ü (n=20) 41-45 yaş aralığında, %0,5'i (n=2) ise 46 yaş ve üstündedir. Annelerin %28,9'u (n=107) ilköğretim mezunu iken %22,2'si (n=82) lise mezunu, %40,5'i (n=150) lisans, %8,4'ü (n=31) ise lisansüstü mezunudur. Babaların %4,1'i (n=15) 26-30 yaş aralığında iken %21,9'u (n=81) 31-35 yaş aralığında, %54,9'u (n=203) 36-40 yaş aralığında, %17,0'ı (n=63) 41-45 yaş aralığında, %2,2'si (n=8) ise 46 yaş ve üstündedir. Babaların %8,9'u (n=33) ilköğretim mezunu iken %24,1'i (n=89) lise mezunu, %54,6'sı (n=202) lisans, %12,4'ü (n=46) ise lisansüstü mezunudur. Babaların %99,7'si (n=369) çalışmakta iken annelerin %47,8'i (n=177) çalışmaktadır.

Ebeveynlerin %94,3'ü (n=349) birlikte yaşamakta iken sadece %5,7'si (n=21) birlikte yaşamamaktadır. Ebeveynlerin birlikte yaşamama nedenleri ise %85,7'sinin (n=18) boşanmış olması, %9,5'inin (n=2) bir ebeveynin ölmüş olması ve %4,8'inin (n=1) ise diğer nedenlerdir. Ebeveynlerin %20,5'inin (n=76) sosyo-ekonomik durumu düşük iken %47,3'ünün (n=175) orta, %32,2'sinin (n=119) ise yüksektir. %62,2'sinin (n=230) ilk çocuğu iken %27,8'inin (n=103) ikinci, %7,8'inin (n=29) üçüncü ve %2,2'sinin (n=8) ise dördüncü çocuğu ve sonrasıdır. Ebeveynlerin %22,7'sinin (n=84) ailesinde birlikte yaşadıkları kişiler/akrabalar var iken %77,3'ünde (n=286) ise yoktur. Çocukların %60,8'i (n=225) anne/baba tarafından büyütülmüş, %28,1'i (n=104) aile büyükleri, %11,1'i (n=41) ise bakıcı tarafından büyütülmüştür. Çocukların %46,2'sinin (n=171) kardeşi yok iken %37,0'mın (n=137) bir kardeşi, %13,5'inin (n=50) iki kardeşi, %1,4'ünün (n=5) üç kardeşi ve %1,9'unun (n=7) dört ve daha fazla kardeşi vardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılmak üzere 4 adet veri toplama aracı belirlenmiştir.

Veri toplama araçlarından ikisi çocuklarla ve ebeveynlerle ilgili demografik bilgilerin alınmasına yönelik olarak hazırlanmış kişisel bilgi formlarıdır. Bu formlardan ilki ebeveynler tarafından doldurulan ve ebeveynlerin demografik bilgileri, çocuğa ilişkin bilgiler ve aile yapısına ilişkin toplam 14 soru barındıran bilgi formu; diğeri ise öğretmenlerin doldurması istenen ve kişisel bilgileri, okul türü ve öğrenci sayılarına ilişkin bilgilerin sorulduğu toplam 7 soru içeren bilgi formudur. Diğer veri toplama araçlarının ikisi ise araştırmada kullanılacak verileri toplamak amacıyla çocukların aileleri tarafından doldurulan “Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu” ve çocukların öğretmenleri tarafından doldurulan “Akademik Benlik Saygısı Ölçeği” dir.

“Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu” Martin ve Bidger'in (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 2-7 yaş arasındaki çocukların çeşitli davranışlarının sıklığı ile ilgili sorulara ebeveynlerin verdiği cevaplara göre çocuk mizacını karakterize etmek için tasarlanmıştır. Martin ve Bridger'in (1999) geliştirdiği ölçeğin Türkçe'ye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliği Yoleri (2014) tarafından “Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı-

Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu” isimli çalışmada geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 5-6 yaş grubundaki çocuklarını mizaç özelliklerini değerlendirmek amacıyla Türkçe’ye uyarlanan bu ölçek kullanılmıştır. Form toplam 35 soru barındırmakla beraber; “Utangaçlık, Aktivite Düzeyi, Olumsuz Duygulanım, Sebat” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Formun orijinali için bu dört alt boyutun iç tutarlılık katsayısı .71 ile .85 arasında bulunmuştur.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısının ölçümü, Cevher ve Buluş’un (2006) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı” isimli çalışmasında kullandığı ölçek ile ölçülmüştür (Cevher ve Buluş, 2006). Bu ölçeğin geliştirilip Türkçe’ye uyarlanmasında Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen “Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği”nden ve Hamachek (1995) tarafından geliştirilen “Değerlendirme Envanterinden” yararlanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekte toplam 21 madde bulunmakta ve bu maddeler tek bir boyut altında toplanmaktadır. Akademik Benlik Saygısı ölçeği 5’li likert tipinde 1’den 5’e doğru “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. 21 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenilirliğin analizinde ölçeğin Cronbach Alpha .95 olarak bulunmuştur (Cevher ve Buluş, 2006). Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme ve Akademik Benlik Saygısı ölçeklerinin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonrasında ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir.

Ölçme araçları dağıtılmadan önce araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu söylenmiştir ve onam formunu imzalamaları istenmiştir. Daha sonra ebeveynlere ve öğretmenlere çocukları için araştırmanın amaçları ve ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme Takımı- Gözden Geçirilmiş Ebeveyn Formu 370 çocuğun ebeveynlerine iletilerek evlerinde bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. Çocukların devam ettikleri sınıflarda görevli 21 öğretmenden ise örnekleme dahil edilen her çocuk için Akademik Benlik Saygısı Ölçeğini ayrı ayrı doldurmaları talep edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma verileri özel lisanslı istatistik programları ile analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken kategorik değişkenleri betimlemede frekans dağılımları, sayısal değişkenlerde de tanımlayıcı istatistikler (ort±ss) verilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme ve Akademik Benlik Saygısı ölçeklerinin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonrasında ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Ölçek ve alt boyut puanları ise ilgili maddelerin ortalaması alınarak elde edilmiştir. Buna göre; çalışmada uygulanacak analizlere karar verebilmek için ölçek puanlarına Kolmogorov Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Test sonucunda puanların normallik dağılımı sağladığı için karşılaştırmalarda parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada; iki bağımsız grup arasında puanlara göre farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem T Testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında puanlara göre farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş olup hangi gruplar arasında farklılık olduğuna ise Tukey Testi ile bakılmıştır. Sayısal iki değişken arasında nedensel olmayan ilişkilerin derecesinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Mizaç değerlendirme alt boyutlarının akademik benlik saygısı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak sunulmuştur:

Tablo 2.

Çocukların Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Ölçek Puanları	Çocuğun Cinsiyeti	N	Ort.	Std. Sapma	t	P
Toplam Puan	Kız	166	3,07	0,830	3,169	0,002*
	Erkek	204	3,37	0,936		
Utangaçlık	Kız	166	3,48	1,116	1,068	0,268
	Erkek	204	3,61	1,169		
Aktivite Düzeyi	Kız	166	3,06	0,986	4,628	0,000**
	Erkek	204	3,60	1,196		
Olumsuz Duygulanım	Kız	166	3,06	1,226	0,573	0,567
	Erkek	204	3,13	1,193		
Sebat	Kız	166	5,13	1,137	3,311	0,001*
	Erkek	204	4,73	1,160		

*:p<0,01 **:p<0,001

Ort=Ortalama, Std.Sapma=Standart Sapma, t=Bağımsız Örneklem T Testi, p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 2 incelendiğinde; uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, kızlar ile erkekler arasında utangaçlık ve olumsuz duygulanım puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken kızlar ile erkekler arasında toplam puan ve aktivite düzeyi, sebat puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; kızların toplam puan ve aktivite düzeyi puan ortalamalarının, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha düşük olduğunu; kızların sebat puan ortalamasının ise erkeklerin puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu söylenebilir.

Tablo 3

Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Annelerin Yaşlarına Göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek Puanları	Anne Yaşı	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Fark
Toplam Puan	30 yaş ve altı	106	3,38	0,749	2,741	0,043*	1-2
	31-35 yaş	148	3,08	0,953			
	36-40 yaş	94	3,28	0,976			
	41 yaş ve üstü	22	3,40	0,752			
Utangaçlık	30 yaş ve altı	106	3,85	1,000	4,243	0,006**	1-2,4
	31-35 yaş	148	3,36	1,195			
	36-40 yaş	94	3,58	1,170			
	41 yaş ve üstü	22	3,32	1,107			

Tablo 3 Devam ediyor

Aktivite Düzeyi	30 yaş ve altı	106	3,46	,910	2,309	0,076	-
	31-35 yaş	148	3,20	1,192			
	36-40 yaş	94	3,38	1,275			
	41 yaş ve üstü	22	3,79	1,005			
Olumsuz Duygulanım	30 yaş ve altı	106	3,12	1,059	2,465	0,062	-
	31-35 yaş	148	2,92	1,191			
	36-40 yaş	94	3,25	1,297			
	41 yaş ve üstü	22	3,52	1,448			
Sebat	30 yaş ve altı	106	4,72	0,943	1,497	0,215	-
	31-35 yaş	148	5,03	1,242			
	36-40 yaş	94	4,93	1,233			
	41 yaş ve üstü	22	4,95	1,260			

*:p<0,05 **:p<0,01

1=30 yaş ve altı, 2=31-35 yaş, 3=36-40 yaş, 4=41 yaş ve üstü

Ort=Ortalama, Std.Sapma=Standart Sapma, F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Fark=Tukey Testi, p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 3 incelendiğinde; uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, annenin yaş grupları arasında aktivite düzeyi, olumsuz duygulanım ve sebat puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken annenin yaş grupları arasında toplam puan ve utangaçlık puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; 30 yaş ve altında olan annelerin toplam puan ortalamasının, 31-35 yaş aralığında olan annelerin puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu; 30 yaş ve altında olan annelerin utangaçlık puan ortalamasının ise 31-35 yaş aralığında ve 41 yaş ve üstünde olan annelerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek Puanları	Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Fark
Toplam Puan	İlköğretim	107	3,39	0,893	2,912	0,034*	4-1,2
	Lise	82	3,26	0,848			
	Lisans	150	3,18	0,923			
	Lisansüstü	31	2,89	0,868			
Utangaçlık	İlköğretim	107	3,66	0,992	1,444	0,230	-
	Lise	82	3,65	1,287			
	Lisans	150	3,49	1,198			
	Lisansüstü	31	3,24	0,934			
Aktivite Düzeyi	İlköğretim	107	3,52	1,176	2,908	0,035*	4-1,2,3
	Lise	82	3,41	1,065			
	Lisans	150	3,31	1,133			
	Lisansüstü	31	2,87	1,098			

Tablo 4 Devam ediyor

Olumsuz Duygulanım	İlköğretim	107	3,24	1,183	1,248	0,292	-
	Lise	82	3,01	1,095			
	Lisans	150	3,11	1,259			
	Lisansüstü	31	2,81	1,295			
Sebat	İlköğretim	107	4,72	1,252	2,321	0,075	-
	Lise	82	4,83	1,125			
	Lisans	150	5,02	1,149			
	Lisansüstü	31	5,23	0,929			

*:p<0,05

1=İlköğretim 2=Lise 3=Lisans 4=Lisansüstü

Ort=Ortalama Std. Sapma=Standart Sapma, F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Fark=Tukey Testi, p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 4 incelendiğinde; uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, annenin yaş grupları arasında utangaçlık, olumsuz duygulanım ve sebat puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken annenin yaş grupları arasında toplam puan ve aktivite düzeyi puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; lisansüstü mezunu annelerin toplam puan ortalamasının, ilköğretim ve lise mezunu olan annelerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha düşük olduğunu; lisansüstü mezunu annelerin aktivite düzeyi puan ortalamasının ilköğretim, lise ve lisans mezunu olan annelerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Babanın Yaşlarına Göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek Puanları	Baba Yaşı	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Toplam Puan	26-30 yaş	15	3,21	0,670	0,159	0,924
	31-35 yaş	81	3,18	0,752		
	36-40 yaş	203	3,26	0,946		
	41 yaş ve üstü	71	3,22	0,976		
Utangaçlık	26-30 yaş	15	3,91	0,985	1,119	0,341
	31-35 yaş	81	3,59	1,130		
	36-40 yaş	203	3,58	1,184		
	41 yaş ve üstü	71	3,37	1,076		
Aktivite Düzeyi	26-30 yaş	15	2,98	0,720	0,672	0,570
	31-35 yaş	81	3,32	0,932		
	36-40 yaş	203	3,37	1,218		
	41 yaş ve üstü	71	3,43	1,184		
Olumsuz Duygulanım	26-30 yaş	15	2,96	1,081	0,677	0,567
	31-35 yaş	81	2,98	1,006		
	36-40 yaş	203	3,10	1,260		
	41 yaş ve üstü	71	3,25	1,291		
Sebat	26-30 yaş	15	4,77	0,679	0,582	0,627
	31-35 yaş	81	4,97	1,085		
	36-40 yaş	203	4,85	1,197		
	41 yaş ve üstü	71	5,04	1,246		

Ort=Ortalama, Std. Sapma=Standart Sapma, F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 5 incelendiğinde; uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, babanın yaş grupları arasında toplam puan ve alt boyutların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 6

Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Babanın Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek Puanları	Baba Eğitim Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	F	p
Toplam Puan	İlköğretim	33	3,41	0,784	0,838	0,474
	Lise	89	3,27	0,942		
	Lisans	202	3,23	0,877		
	Lisansüstü	46	3,10	1,002		
Utangaçlık	İlköğretim	33	3,81	1,089	0,876	0,453
	Lise	89	3,52	1,042		
	Lisans	202	3,56	1,208		
	Lisansüstü	46	3,39	1,096		
Aktivite Düzeyi	İlköğretim	33	3,42	1,083	0,597	0,617
	Lise	89	3,42	1,176		
	Lisans	202	3,37	1,102		
	Lisansüstü	46	3,16	1,262		
Olumsuz Duygulanım	İlköğretim	33	3,27	1,061	0,751	0,522
	Lise	89	3,10	1,188		
	Lisans	202	3,03	1,165		
	Lisansüstü	46	3,27	1,499		
Sebat	İlköğretim	33	4,69	1,292	2,054	0,106
	Lise	89	4,83	1,218		
	Lisans	202	4,90	1,112		
	Lisansüstü	46	5,27	1,154		

Ort=Ortalama, Std. Sapma=Standart Sapma, F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 6 incelendiğinde; uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, babanın eğitim durumları arasında toplam puan ve alt boyutların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 7

Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Annelerin Çalışma Durumuna Göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek Puanları	Anne Çalışma Durumu	N	Ort.	Std. Sapma	t	p
Toplam Puan	Evet	177	3,19	0,922	-1,011	0,313
	Hayır	193	3,28	0,881		
Utangaçlık	Evet	177	3,45	1,130	-1,619	0,106
	Hayır	193	3,64	1,155		
Aktivite Düzeyi	Evet	177	3,32	1,154	-0,621	0,535
	Hayır	193	3,39	1,123		
Olumsuz Duygulanım	Evet	177	3,14	1,296	0,596	0,552
	Hayır	193	3,06	1,121		
Sebat	Evet	177	5,02	1,136	1,717	0,087
	Hayır	193	4,81	1,185		

Ort=Ortalama, Std.Sapma=Standart Sapma, t=Bağımsız Örneklem T Testi, p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 7 incelendiğinde; uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda, çalışan anneler ile çalışmayan anneler arasında toplam puan ve alt boyutların puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Mizaç değerlendirme puanı ve alt boyut puan ortalamalarına göre ebeveynlerin demografik özellikleri arasındaki farklılıklar parametrik testler (puanlar normallik varsayımını sağladığı için) ile incelenmiştir. Buna göre; iki bağımsız grup (örn: cinsiyet) arasında puanlara göre farklılık olup olmadığı Bağımsız Örneklem t Testi, ikiden fazla bağımsız grup (örn: yaş grubu) arasında puanlara göre farklılık olup olmadığı ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiş olup hangi gruplar arasında farklılık olduğuna ise Tukey Testi ile bakılmıştır.

Tablo 8

Mizaç Değerlendirme ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarına Göre Algılanan Sosyo-Ekonomik Durumları Arasındaki Farklılığın İncelenmesi

Ölçek Puanları	Algılanan Sosyo-Ekonomik Durum	N	Ort.	Std. Sapma	F	p	Fark
Toplam Puan	Düşük	76	3,45	0,800	2,745	0,046*	1-2,3
	Orta	175	3,18	0,875			
	Yüksek	119	3,18	0,982			
Utangaçlık	Düşük	76	3,82	0,894	3,197	0,042*	1-2
	Orta	175	3,43	1,204			
	Yüksek	119	3,57	1,178			
Aktivite Düzeyi	Düşük	76	3,48	1,032	1,327	0,266	-
	Orta	175	3,39	1,172			
	Yüksek	119	3,23	1,146			
Olumsuz Duygulanım	Düşük	76	3,35	0,994	3,048	0,049*	1-2
	Orta	175	2,96	1,180			
	Yüksek	119	3,15	1,342			
Sebat	Düşük	76	4,69	1,179	2,075	0,127	-
	Orta	175	4,92	1,165			
	Yüksek	119	5,04	1,145			

*: $p<0,05$ 1=Düşük 2=Orta 3=Yüksek

Ort=Ortalama Std. Sapma=Standart Sapma, F=Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Fark=Tukey Testi, p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 8 incelendiğinde; uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, algılanan sosyo-ekonomik durumlar arasında aktivite düzeyi ve sebat puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p>0,05$) iken sosyo-ekonomik durumlar arasında toplam puan, utangaçlık ve olumsuz duygulanım puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Buna göre; sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin toplam puan ortalamasının, sosyo-ekonomik durumu orta ve yüksek olan ailelerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğunu; sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin utangaçlık ve olumsuz duygulanım ortalamalarının, sosyo-ekonomik durumu orta ailelerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların demografik özelliklerine (Cinsiyet, anne eğitim durumu, anne yaşı, baba eğitim durumu, baba yaşı, anne çalışma durumu, doğum sırası) göre mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesinden sonra ölçekler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan çocuklar için mizaç değerlendirme, alt boyutları ve akademik benlik saygısı puanlarının normallik varsayımları incelenmiş ve puanların normal dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Tablo 9
Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme ve Akademik Benlik Saygısı Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1) Çocuklar İçin Mizaç Değerlendirme (Toplam Puan)	r 1 p					
2) Utangaçlık	r 0,643 p 0,000*	1				
3) Aktivite Düzeyi	r 0,815 p 0,000*	0,307	1			
4) Olumsuz Duygulanım	r 0,770 p 0,000*	0,346	0,598	1		
5) Sebat	r -0,812 p 0,000*	-0,505	-0,554	-0,354	1	
6) Akademik Benlik Saygısı (Toplam Puan)	r -0,477 p 0,000*	-0,385	-0,362	-0,215	0,505	1
Ortalama	3,24	3,55	3,36	3,10	4,91	3,90
Std. Sapma	0,901	1,146	1,137	1,207	1,165	0,891

*: $p < 0,001$

r=Pearson Korelasyon Katsayısı(0.01 – 0.29 düşük düzeyde 0.30 – 0.70 orta düzeyde 0.71 – 0.99 yüksek düzeyde ilişki), p=Anlamlılık Düzeyi

Tablo 9 incelendiğinde, çocuklar için mizaç değerlendirme ile akademik benlik saygısı toplam puanları arasında orta düzeyde negatif yönde ($r = -0,477$; $p < 0,001$) anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu görülmüş iken utangaçlık alt boyut puanı ile akademik benlik saygısı toplam puanı arasında orta düzeyde negatif yönde ($r = -0,385$; $p < 0,001$), aktivite düzeyi alt boyut puanı ile akademik benlik saygısı toplam puanı arasında orta düzeyde negatif yönde ($r = -0,362$; $p < 0,001$), olumsuz duygulanım alt boyut puanı ile akademik benlik saygısı toplam puanı arasında düşük düzeyde negatif yönde ($r = -0,215$; $p < 0,001$), sebat alt boyut puanı ile akademik benlik saygısı toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r = 0,505$; $p < 0,001$) anlamlı doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çalışmada mizaç değerlendirme alt boyutları bağımsız değişken, akademik benlik saygısı ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Model birden fazla değişken ile kurulduğu için etkiyi ölçmek için Enter Yöntemi kullanılarak çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Alpar'a (2013) göre iki değişken arasındaki korelasyon katsayısının bire yakın olması (yaklaşık .80'in üzerinde olması) çoklu bağlantı olabileceğini düşündürür ve diğer istatistiklere bakmak gerekir (Akt. Kahraman ve Arastamam, 2022). Bu araştırmada aktivite düzeyi ve sebat alt boyutları için korelasyon değerleri; 0,815 ile -0,812.arasındadır.

Tablo 10

Mizaç Alt Boyutlarının Akademik Benlik Saygısına Etkisi ve Modeldeki Katsayılarının Anlamlılığı

Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	Beta	t	p	B için 95% Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Sabit	3,323	0,379		8,766	0,000	2,578	4,069
Utangaçlık	-0,142	0,041	-0,182	-3,478	0,001**	-0,222	-0,062
Aktivite Düzeyi	-0,115	0,049	-0,147	-2,365	0,019*	-0,211	-0,019
Olumsuz Duygulanım	0,045	0,042	0,061	1,074	0,283	-0,037	0,127
Sebat	0,270	0,045	0,353	6,021	0,000***	0,182	0,358

Model Özeti: $R = 0,537$; $R^2 = 0,288$; Adj. $R^2 = 0,280$; $F = 36,964$; $p = 0,000$ ***

Bağımlı Değişken= Akademik Benlik Saygısı, *: $p < 0,05$ **: $p < 0,01$ ***: $p < 0,001$ Std. Hata: Standart Hata, Adj. R^2 :Düzeltilmiş R^2 , t, F:Test İstatistiği, p:Anlamlılık Düzeyi GA=Güven Aralığı

Tablo 10’da utangaçlık, aktivite düzeyi, olumsuz duygulanım ve sebat alt boyutlarının akademik benlik saygısına etkisini belirleyebilmek için uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. ($F=36,964$; $p<0,001$). Akademik benlik saygısında meydana gelen değişim %28,0’ı ($Adj.R^2=0,280$) modele dâhil edilen mizaç değerlendirme alt boyutları ile açıklanmaktadır.

Bağımsız değişkenlerin modeldeki katsayıları incelendiğinde ise utangaçlık, aktivite düzeyi ve sebat değişkenlerinin akademik benlik saygısı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu söylenebilir ($p<0,05$). Buna göre; utangaçlık ve aktivite düzeyi değişkenleri akademik benlik saygısına negatif etki yapmakta iken sebat değişkeni akademik benlik saygısına pozitif etki yapmaktadır. Başka bir ifade ile utangaçlık puanındaki 1 birimlik artış, akademik benlik saygısı puanında 0,142 (B) birim azalışa, aktivite düzeyi puanındaki 1 birimlik artış, akademik benlik saygısı puanında 0,115 (B) birim azalışa ve sebat puanındaki 1 birimlik artış ise akademik benlik saygısı puanında 0,270 (B) birim artışa sebep olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular çocukların cinsiyetlerine göre mizaç alt boyutlarından utangaçlık ve olumsuz duygulanım puanlarında fark olmadığını, aktivite düzeyi ve sebat etme alt boyutlarında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde çocukların farklı mizaç özelliklerini inceleyen çeşitli çalışmalarda benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Nakış Yıldırım’ın (2019) çalışmasında, çocuğun cinsiyetine göre utangaçlık puanında bir farklılık bulunmamış olması mevcut çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Yaptığımız çalışmada, araştırmaya katılan erkek çocukların mizaç özelliği aktivite düzeyi alt boyutu puanlarının, kız çocukların puanlarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla harekete yönelik etkinliklere eğilim göstermesinden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir ki Gleason, Gower, Hohmann ve Gleason (2005) tarafından yapılan çalışmada da, aktivite düzeyinin kız çocuklarında düşük, erkek çocuklarında ise daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Nakış Yıldırım da (2019) yaptığı çalışmada erkek çocukların aktivite düzeyinin kız çocuklardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Birbirinden farklı toplumlarda yapılan araştırma sonuçlarının benzerlik göstermesi çocukların cinsiyetlerine göre hareketliliğe yönelik benzer mizaç özellikleri gösterebildiklerine işaret etmektedir. Diğer taraftan bu bulgunun toplumsal olarak cinsiyet rollerine yönelik bakışla da ilintili olabileceği akla gelmekte, özellikle erkek egemen toplumlarda ya da kadını geri planda tutma eğilimi gösteren toplumlarda mizaç özelliklerinin de toplumsal beklentiye dayalı olarak kız ve erkek çocuklarda farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Mizaç değerlendirme ölçeği sebat etme alt boyutu puanları incelendiğinde ise kız çocuklarında erkek çocukların puanlarına göre anlamlı şekilde yüksek sonuçlara ulaşılmıştır. Alanda yapılmış başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Yağmurlu ve Altan, 2010; Kaytez ve Kadan, 2016). Yapılan çalışmalar sebat etme düzeyi yüksek olan kız çocuklarının saldırganlık ve isyankâr davranışlarının azaldığını, erkek çocuklarının ise sosyal kaygı ve depresif duygulanımın düzeylerinin azaldığını ve uyum davranışının arttığını göstermiştir (Aksoy, 2018). Diğer taraftan; Rudasill, Hawley, Molfese, Tu, Prokasky ve Sirota (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesi eğitime devam eden çocukların cinsiyetlerine göre mizaç özellikleri puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde literatürde okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin çocukların cinsiyetine göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Yağmurlu ve Altan, 2010; Rudasill vd., 2016; Zembat, Yılmaz ve İlci Küsmüş, 2018). Yapmış olduğumuz çalışmada ise, çocukların cinsiyetine göre mizaç özelliklerinin farklılaştığı görülmüştür. Bu sonucun toplumsal beklenti ve çocuğa yüklenen değerle bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Nitekim, ebeveynlerin kız çocuklarının daha sakin, erkek çocuklarının ise daha hareketli olması yönünde beklentileri olabilmektedir (Navaro, 1990). Çalışmanın sonuçlarının da bu beklentiye destekleyecek biçimde değerlendirilmesi mümkün olabilir. Toplumda kız ve erkek çocukların belli kalıplar içerisinde büyütülmelerinin mizaçlarında farklılıkların görülmesine neden olabileceği düşünülebilir. Nitekim Mathieson (2011) ve Güney (2017) okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirdiği araştırmasında, kız ve erkek çocukların mizaç özelliklerinin farklılaşmasında aile tutumunun yerinin önemine vurgu

yapmıştır. Mevcut çalışmamızda da kız ve erkek çocukların mizaç özelliklerinin cinsiyete göre farklı çıkmasının nedeni olarak cinsiyete yönelik farklılaşan ebeveyn tutumlarının olabileceği düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular anne yaşı bağımlı değişkenine göre incelendiğinde, 30 yaş ve altındaki annelerin çocuklarının mizaç özellikleri puanının 31-35 yaş annelerin çocuklarının puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annelerin yaşlarına göre mizaç alt boyutlarından aktivite düzeyi, olumsuz duygulanım ve sebat alt boyut puanlarında farklılaşma bulunmazken, utangaçlık alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Araştırmaya katılan 30 yaş ve altı annelerin çocuklarının mizaç değerlendirme ölçeği utangaçlık alt boyutu puanlarının 31-35 yaş arası ve 41 yaş ve üstü annelerin çocuklarının utangaçlık alt boyutu puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 30 yaş altı annelerin çocuk yetiştirme konusunda daha az tecrübeli olabilecekleri düşünülebilir ve bu nedenle çocuklarını sosyal olarak desteklemede ve girişkenliklerini artırıcı desteği sağlamada yeterli deneyime sahip olmadıkları düşünülebilir. Diğer yandan aile tutumlarının da çocukların mizaçları ve benlik saygısı üzerinde etkisi değerlendirildiğinde (Erdoğan Işıkoğlu, vd., 2017; Yaman, 2018; Pali, Marshall ve Dilalla, 2021) yaşı daha genç olan annelerin çocuklarına karşı takındıkları tutumlar da çocukların utangaçlıklarını etkilemiş olabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgudan farklı olarak Gökşen (2019) tarafından yapılan çalışmada, anne yaşına göre utangaçlık alt boyutundaki farklılaşmada, 33 yaş altı annelere göre 33 yaş ve üzeri annelerin çocuklarının daha utangaç olduğu sonucu bulunmuştur. Yıldız (2019), Nakış Yıldırım (2019) ve Atayeter (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise çocuğun mizaç özellikleri anne yaşına göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmada anne eğitim durumu bağımlı değişkenine yönelik bulgular incelendiğinde, ilköğretim ve lise mezunu annelerin çocuklarının mizaç özellikleri puanının lisansüstü mezun annelerin çocuklarının puanlarına göre genel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Annelerin eğitim durumlarına göre mizaç alt boyutlarından utangaçlık, olumsuz duygulanım ve sebat alt boyut puanlarında farklılaşma bulunmazken, aktivite düzeyi alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Mevcut çalışmada, araştırmaya katılan ilköğretim, lise ve lisans mezunu annelerin çocuklarının mizaç değerlendirme ölçeği aktivite düzeyi alt boyutu puanlarının lisansüstü mezunu annelerin çocuklarının aktivite düzeyi alt boyutu puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, lisansüstü mezun olan annelerin daha fazla akademik alana yönelimleri nedeniyle, çocukların uyku, yemek, oyun ve kişisel bakım gibi aktivitelerine yeteri kadar zaman ayıramamaları olabilir. Nitekim Ulutaş Avcu (2016), lisansüstü eğitilmiş annelerin okul öncesi eğitime devam eden çocuklarından gerçekleşmesini istedikleri beklentilerinin diğer annelere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonuçtan farklı olarak Yıldız (2019), annesi ilköğretim ve lise mezunu olan çocukların utangaçlık ve sebat puanlarının annesi üniversite mezunu olan çocukların utangaçlık ve sebat puanlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yıldız (2019), ilköğretim ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının olumsuz duygulanım (tepkiellik) alt boyutundaki puanlarını lise ve üniversite mezunu annesi olan çocukların puanlarına göre de daha yüksek bulmuştur. Benzer bir sonuca Akçay'ın (2019) çalışmasında da ulaşılmıştır. Alan yazında, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kuramadıklarını (Uçar, 2017) ve onların çocuklarının sosyal yaşam puanlarının daha düşük olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Arabacıoğlu, 2019). Nakış Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ise anne eğitim durumuna göre çocuğun utangaçlık ve aktivite düzeyi farklılaşmamıştır, benzer şekilde Güven ve arkadaşlarının (2017) yapmış olduğu çalışmada anne eğitim düzeyine göre çocukların mizaç özelliklerinin farklılık göstermediği görülmüştür.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mizaç özellikleri baba yaşına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Yıldız'ın (2019) çalışmasında da çocuğun mizaç özellikleri baba yaşına göre farklılık göstermediği, fakat bazı çalışmalarda, baba yaşına göre farklılaştığı ortaya konmuştur (Gökşen, 2019; Atayeter, 2020). Gökşen'in (2019) çalışmasında, 33 yaş ve üstü babaların çocuklarının 33 yaş altı babaların çocuklarına göre daha sebatkar olduğu, 33 yaş ve üstü babaların çocuklarında ise olumsuz duygulanım puanının 33 yaş altı babaların çocuklarına göre daha az olduğu görülmüştür. Atayeter'in (2020) çalışmasında ise Babası "36-40 yaş" arasında ve "41-45 yaş" arasında olan çocukların sıcakkanlılık ve utangaçlık mizaç özellikleri puanları babası "20-30 yaş" arasında ve "31-35 yaş" arasında olan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumu, babaların olgunlukla birlikte, çocuğa bakış açısı ve çocuğa yaklaşımda daha farklı olabileceklerinden çocuğun mizacına da etki edebilecekleri şeklinde yorumlamıştır.

Araştırmada mizaç özelliklerinin baba eğitim durumuna göre incelenmesi sonucunda, çocukların mizaç özelliklerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mevcut çalışmanın sonuçları farklı çalışmalarla da desteklenmektedir (Nalbant Altun, 2016; Atayeter, 2020). Akçay'ın (2019) çalışmasında ise sadece sebatkarlık alt boyutunda farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi önlisans olan çocuklara göre baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan çocukların sebatkarlık düzeyi daha yüksektir. Fakat Gökşen (2019) ve Yıldız (2019) baba eğitim durumuna göre çocuğun mizaç özelliklerinin tüm alt boyutlarında farklılık bulmuştur. Gökşen (2019) babası üniversite mezunu olan çocukların utangaçlık ve sebatkarlık puanları diğerlerine göre daha yüksek, olumsuz duygulanım puanları ile daha düşük bulunmuştur. Aksoy (2018) tarafından yapılan çalışmada bu bulgu desteklenmiş ve anne babanın eğitim düzeyinin yükselmesiyle daha bilinçli, araştırmacı, çocuğa yönelik sıcak, ilgili ve sevgi dolu bir tutum takınılacağı ve bu tutumun okul öncesi çocuğun mizaç gelişimine olumlu yansıyacağını ifade edilmiştir. Diğer taraftan çalışmamızda fark çıkmamasının nedenlerinden biri olarak babaların anneler kadar okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla yakından ilgili olmamalarının buna neden olabileceği düşünülebilirken diğer neden olarak da okul öncesi dönemin mizacın net olarak ortaya konması için erken bir yaş dönemi olmasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim Grist ve McCord (2010); okul öncesi dönemdeki çocuklarda mizaca yönelik tek bir görüş birliğinin olmadığını ifade etmekle birlikte, geleneksel bakış açısına göre karakterin şekillenmesinde çocuğun gördüğü modelin etkili olduğu görüşünün savunulduğunu da belirtmektedirler. Bu durumda geleneksel bakış açısıyla çocuğun daha yakından model olarak gördüğü ebeveyninin mizaç özelliğinde etkisinin de daha anlamlı çıkabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular annenin çalışma durumu bağımsız değişkenine göre incelendiğinde, çocukların mizaç özelliklerinin annelerinin çalışma durumu göre de anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Çalışma bulgusu alan yazında farklı çalışmalarla da desteklenmiştir (Nalbant Altun, 2016; Nakış Yıldırım, 2019). Bu sonuç, çocukların mizacının anne çalışma durumundan etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak çalışmayan annelerin çocuklarıyla çalışan annelere kıyasla daha fazla zaman geçirdikleri ve çocuğun mizacının bu durumdan etkilendiğine ilişkin toplumda genel bir inanış bulunmakla birlikte bu çalışma, çocuğu annesiyle çok zaman geçirmesinden ziyade kaliteli zaman geçirmesinin daha önemli olduğuna işaret eden bir sonucu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, literatürde mevcut çalışma bulgusundan farklı sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Aksoy (2018) ve Yıldız (2019) çalışmalarında, annesi çalışan çocukların, annesi çalışmayanlara göre daha utangaç olduğunu tespit etmişlerdir Ayrıca Aksoy (2018) annesi çalışmayan çocukların daha sebatkar olduğunu bulmuştur. Çocuklarının benlik gelişimi konusunda anne çocuk etkileşimine yönelik yapılmış olan çalışmalarda annenin ilgisinin ve destekleyici tarzının çocuğun benlik gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ortaya konmaktadır (Singh, 2017; Paulus, Licata, Gniewosz ve Sodian, 2018; Pali, Marshall ve Dilalla, 2021). Özellikle Rothbart (2007) ve Brajša-Žganec ve Hanzec (2014) gibi araştırmacılar, mizaçta ebeveynlik tarzlarının etkili olduğu ve olumlu tarzda ebeveynlik tarzına sahip ailelerin çocuklarını da olumlu mizaç özelliklerine sahip olduklarını savunmaktadır. Bu sonuçlar, anne çalışsa da çalışmasa da çocuğuyla sağlıklı etkileşim kurduğunda ve niteliksel destek sağladığında çocuğun benlik saygısının olumlu olarak desteklenebileceğini kanıtlar nitelikte görülmektedir.

Sosyo-ekonomik durum bağımsız değişkenine göre akademik benlik saygısı puanları incelendiğinde, okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgu ülkemizde Ocak ve Sarlık (2016) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile de desteklenmektedir. Mevcut araştırma bulgularından farklı olarak Yırtıcı (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, orta gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının düşük ve yüksek gelir düzeyine sahip aile çocuklarına göre akademik benlik saygısı daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Torucu (1990) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin, Cevher'de (2004) yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocukların akademik benlik saygısı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmada akademik benlik saygısının çocuğun sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaşmama nedeni, akademik benlik saygısı üzerinde etkili unsurlarla açıklanabilir. Çocuğun akademik benlik saygısı üzerindeki en önemli unsurların başında çocuğun ebeveynleri (Kenç ve Oktay, 2002) ve öğretmenleri yer almaktadır

(Senemoğlu, 2005). Örnekleme dâhil olan farklı sosyo-ekonomik durumdan çocukların ebeveynleri, öğretmenleri ya da her ikisi tarafından çocuğun başarı sağlayabileceğine inancının sağlanması ve başarılarının desteklenmesi, sosyo-ekonomik faktörlerin olası istenmeyen etkisinin ortadan kalmasının nedeni olarak açıklanabilir.

Okul öncesi 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygıları üzerinde etkili olup olmadığının belirlenmesi için öncelikle her iki ölçeğe verilen cevaplar arasında bir ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi bulguları mizaç özellikleri ölçeği utangaçlık ve aktivite düzeyi alt boyutlarının akademik benlik saygısı düzeyi ile orta düzeyde ve negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu durum, çocuğun utangaçlık ve aktivite düzeyi azaldıkça akademik benlik saygısının artacağı, tersi durumda da utangaçlık ve aktivite düzeyi arttıkça akademik benlik saygısının azalacağı anlamına gelmektedir. Özmen (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çekingen çocukların, sosyal problem çözme becerisi en düşük olan çocuklar olduğunu bulmuştur. Acar, Torquati, Encinger, Colgrove'un (2017) çalışması özellikle anne babanın yakın ilişki ve destekleyiciliğinin yanı sıra öğretmenin de ilgi ve yakınlık göstermesinin çocuğun mizacında olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Adıgeçen çalışmada mizaca göre ebeveyn ve öğretmen tutumunun farklılaşabileceği de savunulmaktadır. Bu sonuçla birlikte akademik benliğin de hem aile hem de öğretmen desteği ile daha da güçlenebileceği ifade edilebilir.

Akademik benlik saygısı ile olumsuz duygulanım alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Diğer bir ifade ile okul öncesi eğitime devam eden çocuğun olumsuz duygulanımı arttıkça akademik benlik saygısı azalmakta, olumsuz duygulanımı azaldıkça akademik benlik saygısı artmaktadır. Yoleri (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, mizaç özelliklerinin çocuğun okula uyumu ile ilişkili olduğu ve olumsuz duygulanım alt boyutunun çocuğun okula uyumu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz duygulanım çocuktaki öfke ve üzüntü gibi duyguları içinde barındırmaktadır. Literatürde yer alan farklı çalışmalarda, çocuğun olumsuz duygularının çocuğun okula uyumunu ve akademik başarısını etkilediği bildirilmiştir (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson ve Reiser, 2008; Valiente, Lemery-Chalfant ve Swanson, 2010). Diğer taraftan mizaç özellikleri ölçeği sebat etme alt boyutu ile akademik benlik saygısı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğunu görülmüştür. Bu bulgu, okul öncesi eğitime devam eden çocukların sebat etme düzeyleri yükseldikçe akademik benlik saygılarının yükseleceğini, tersi durumda da çocukların sebat etme düzeyleri azaldıkça akademik benlik saygılarının azalacağını göstermektedir. Sebatkarlık, dikkati bir iş üzerinde yoğunlaştırabilme becerisi sağlamaktadır. González, Fuentes, Carranza ve Estévez (2001)'in çalışması, mizacın, çocuklardaki dikkat ve özdüzenleme becerisi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Kyrios ve Prior (1990) tarafından yapılan çalışmada da dikkatini toplayıp işini devam ettirebilen kişilerin hem akademik hem de toplumsal bakımdan daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. Zembat ve arkadaşlarının (2018) çocukların benlik algısı, mizaç ve sosyal becerileri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının benlik algısının, mizaç toplam puan ve alt boyut puanlarının hiçbirisi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısı üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Buna göre, utangaçlık ve aktivite düzeyi değişkenleri akademik benlik saygısı üzerinde olumsuz etki yaparken, sebat değişkeni akademik benlik saygısı üzerinde olumlu etki yapmaktadır. Ergül'ün (2019) duygu düzenleme ve mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, mizaç özelliği ile çocuğun duygusunu ayarlaması arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada çocuklarda utangaçlık, çekingenlik, endişe durumu, gerginlik ve kaygı gibi özellikler arttıkça, duygularını anlama ve duygularını ayarlama sorunları ortaya çıktığı belirtilmiştir. Stoeckli (2010) tarafından yapılan çalışmada ise utangaç mizaçlı çocukların sınıf katılımlarının ve okula uyum düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada, çocuktaki utangaçlığın akademik benlik saygısı üzerinde olumsuz etkisi olurken sebatkarlığın olumlu etki göstermesi bu bakış açısıyla açıklanabilir. Araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında konuya ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

Alan yazın incelendiğinde, çocukların mizaç özellikleri ile akademik benlik saygısının ayrı ayrı incelendiği görülmüş, fakat bu iki değişken arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmacılara çocukların mizaç özellikleri ve akademik benlik saygısı düzeylerini birlikte değerlendiren araştırmalar planlamaları önerilmektedir.

Konunun daha detaylı incelenmesi ve ülkedeki çocukların mizaç özelliklerinin genellenmesini sağlamak amacıyla farklı illerde ve farklı okullardaki örneklemeler üzerinde araştırma yaparak bu çalışma sonuçları ile karşılaştırma ve genellemeler yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmada nicel bir araştırma yöntemi tercih edilmiştir. İleride yapılması planlanan araştırmalar için odak grup görüşmeleri ve derinlemesine mülakat gibi nitel araştırma yöntemlerinin ya da karma araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi tavsiye edilmektedir.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların mizaç özellikleri ve akademik benlik saygısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmekte ve mizaç özelliklerinin değerlendirilmesinde ebeveynlerin görüşlerinin yanı sıra çocukların öz görüşleri ile akran ve öğretmenlerin görüşlerine de yer verilen, hatta aile tutumunun mizaç özellikleri üzerinde etkisine dair araştırmalar planlanabileceği önerilmektedir. Diğer taraftan çalışmada çocukla yakından ilgilenen ve ağırlıklı olarak bakım veren kişiye yönelik değerlendirme yapılmaması bu çalışmanın eksik yönü olarak görülmekte ve ileride yapılacak araştırmalar için ele alınabilecek etkenler arasına alınması önerilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak ailelere yönelik, çocukların mizaç özellikleri üzerinde etkili olan faktörler ve bu faktörlerin çocuklarının akademik hayatlarındaki etkilerine ilişkin eğitimler planlanabilir.

Çocuğun mizaç özelliklerinin akademik benlik saygısı üzerindeki etkileri ebeveynlere anlatılarak, çocuğun mizacına uygun bir ebeveynlik tutumu sergilemeleri hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Çocukların mizaç özelliklerinde farklılaşmaya neden olan değişkenler incelenerek, çocuklara yönelik mizaç temelli eğitim programları hazırlanabilir.

Eğitim programlarının hazırlanmasında ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde çocuğun mizaç özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuk mizaç özelliklerinin çocuğun akademik benlik saygısı üzerinde etkili olması nedeniyle, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin mizaç özelliklerini dikkate alarak eğitimsel ve yönetimsel yaklaşımlar sergilemeleri önerilmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Okan Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 21.08.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: Toplantı sayısı:112, Karar no: 22

Kaynakça

- Acar, I.H., Torquati, J.C., Encinger, A., Colgrove, A. (2018). The role of child temperament on low-income preschool children's relationships with their parents and teachers. *Infant and Child Development*, 27:e2045. <https://doi.org/10.1002/icd.2045>
- Akçay, Ç., E. (2019). *60-72 Aylık çocukların mizaç özelliklerinin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, P. (2018). *Okul öncesi dönem çocukların annelerinin kişilik özelliği ve çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun mizaç ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arabacıoğlu, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile ebeveyn tutumları ve çocuğun mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atayeter, B. (2020). *Ebeveynlerin bilişsel esneklik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytar A. G, Aksoy A. B, ve Kaytez N. -(2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3): 237-251.
- Başbay, M, Senemoğlu N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, , 25: 55-66.
- Brajša-Žganec, A., & Hanzec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies*, 23(1), 105-117.
- Cevher, FN, ve Buluş M. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 28-39.
- Coopersmith, S, Gilberts R. (1982). *Behavioral Academic Self-Esteem A Rating Scale*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- DiLalla, L. F, Marcus JL, Wright-Phillips MV. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance *Journal of School Psychology*, 42(5): 385-401.
- Erdoğan- Işıkoğlu, N. I, Yoleri, S, Tetik, G. (2017). Ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42): 226-239.
- Ergül, N. (2019). *Psikiyatri kliniğine başvuran 8-13 yaş grubundaki çocuklarda mizaç özellikleri, duygu düzenleme ve annenin ebeveynlik stresi ile içe yönelim sorunları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gleason, T. R, Gower, A. L, Hohmann, L. M, Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children”, *International Journal of Behavioral Development*, 29(4): 336-344.
- González, C., Fuentes, L. J., Carranza, J. A., & Estévez, A. F. (2001). Temperament and attention in the self-regulation of 7-year-old children. *Personality and individual differences*, 30(6), 931-946.
- Gökşen, E. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile mizaç özellikleri ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Göktaş M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik benlik saygısı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grist, C. L., McCord, D. M. (2010). Individual differences in preschool children: temperament or personality?. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3), 264-274.
- Güney, E. (2017). *3-6 Yaş arası çocuk annelerinin algıladıkları ebeveynlik biçimi, çocuk mizacı ve sergiledikleri ebeveynlik tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güven, G, Yılmaz, E, Sezer ,E, Sezer, T. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri, Muğla, Türkiye, 28 Eylül-01 Ekim
- Hamachek, D. (1995). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component, *Journal of Counseling & Development*, 73(4): 419-425.
- Kahraman, G., Arastaman, G. (2022). Okul müdürlerinin dönüştürücü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: Korelasyonel bir çalışma. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 564-580. doi:10.30900/kafkasegt.1016859
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- Kaytez, N, Kadan G. (2016).Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(38): 332-342.
- Kenç, M.F, ve Oktay, B. (2002). Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki, *Eğitim ve Bilim*, 27(124): 71-79.
- Kyrios ,M, ve Prior, M. (1990) Temperament, stress and family factors in behavioural adjustment of 3-5-year-old children, *International Journal of Behavioral Development*, 13: 67-93.
- Martin, R. P, Bridger, R. (1999). *The Temperament Assessment Battery For Children—Revised*, The University of Georgia, Athens, Georgia.
- Mathieson, K. H. (2011). *Early peer play: the roles of temperament and socio-emotional understanding in young children's social competence*. (Thesis). University of Sussex, School of Psychology Doctoral Dissertation.
- Mathewson K.J., Miskovic. V., Schmidt, LA. (2012). “Individual differences in temperament: Definition, measurement, and outcomes”, Ed: Ramachandran VS, In *Encyclopedia of Human Behavior*, 418-425, Elsevier, UK,.
- Myers, D. (2015). *Social Psychology, Psikolojiye Giriş* (S. Akfırat, Çev.), Nobel, Ankara,
- Nakiş Yıldırım, B. (2019). *Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin kabul red durumları ile çocukların mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nalbant Altun, A. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5 yaş çocukların mizaç, sosyal yetkinlik özellikleri ile çaba sarf ederek kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Navaro, L. (1990). *Aşırı Koruyuculuğun Çocuk Eğitimine Etkisi*, YA – PA Yayınları, İstanbul.
- Neece, C. L, Green, S. A, Baker, B. L. (2012). Parenting stress and child behavior problems: a transactional relationship across time, *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(1): 48–66.
- Ocak, G, ve Sarlık, B. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısı, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(22); 182-193.
- Önder, A, Dağal, A. B, ve Bayındır D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 43(193): 79-90.
- Özmen, D. (2013). *5-6 Yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paulus, M., Licata, M. , Gniewosz, B., Sodian, B. (2018). The impact of mother-child interaction quality and cognitive abilities on children's self-concept and self-esteem. *Cognitive Development*, 48, 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.07.001>
- Pali, E. C., Marshall, R. L., & DiLalla, L. F. (2021). The effects of parenting styles and parental positivity on preschoolers' self-perception. *Social Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1111/sode.12554>
- Papadopoulos, D. (2021). Examining the relationships among cognitive ability, domain-specific self-concept, and behavioral self-esteem of gifted children aged 5–6 years: A cross-sectional Study. *Behavioral Sciences*, 11(7), 93.

- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 207–212.
- Rudasill, K. M, Hawley, L, Molfese, V. J, Tu X, Prokasky, A. Sirota, K. (2016). Temperament and teacher–child conflict in preschool: the moderating roles of classroom instructional and emotional support”, *Early Education and Development*, 27(7): 859-874.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (12. Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Singh, S. (2017). Parenting style in relation to children's mental health and self-esteem: A review of literature. *Indian Journal of Health and Well-being*, 8(12), 1522-1527 .
- Stoeckli, G. (2010). The Role of individual and social factors in classroom loneliness, *The Journal of Educational Research*, 103(1): 28-39.
- Stright, A. D, Gallagher, K. C, Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children’s adjustment in first grade, *Child Development*, 79(1): 186-200.
- Thomas, A, Chess S. (1986) “The New York longitudinal study: From infancy to early adult life”, *The Study of Temperament: Changes, Continuities, and Challenges*, 39-52.
- Torucu, B. K. (1990). *13-14 yaşındaki gençlerin sosyo-ekonomik düzeyi ve ana-baba tutumlarındaki farklılıkların belirlenip benlik saygısına etkisinin araştırılıp karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaş Avcu, A. (2016). *Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi*, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2): 23-32.
- Valiente, C, Lemery-Chalfant, K. ve S, Swanson, J. (2010). Prediction of kindergartners’ academic achievement from their effortful control and negative emotionality: evidence for direct and moderated relations”, *Journal of Educational Psychology*, 102(3): 550-560.
- Valiente, C, Lemery-Chalfant, K. S, Swanson, J, Reiser, M. (2008). Prediction of children’s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation, *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Veijalainen, J, Reunamo, J, ve Alijoki, A. (2017). Children’s self-regulation skills in the Finnish day care environment, *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1): 89-107.
- Wigfield, A, Karpathian M. (1991) “Who am I and what can I do? Children's selfconcepts and motivation in achievement situations”, *Educational Psychologist*, , 26: 233-261.
- Yağmurlu, B, ve Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers, *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 19(3): 275-296.
- Yaman, B. (2018). *Ebeveyn tutumlarının çocukların mizaç özellikleri ve duygu düzenleme becerileri üzerindeki rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Y. (2019). *5-6 Yaş çocuklarının bilişsel tempolarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yırtıcı, B. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile saldırganlık yönelimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yoleri, S, ve Küçükyeşil, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(14): 20-38.
- Yoleri, S. (2014). Çocuklar için mizaç değerlendirme bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formu’nun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *International Journal of Human Sciences*, 11(2): 221-237.
- Zembat, R, Yılmaz, H, İlci Küsmüş, G. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Pegem Atıf İndeksi*,: 43-56.

Extended Summary

Introduction

There are many factors which effect healthy psycho-social development of the child. One of the main factors is the child's parents and the preschool education institutions. As preschool education is considered as the critical period for the child's holistic development, parental attitudes are also one of the factors affecting the development of the child. It is accepted that the child's temperament development, internalization, externalization of problems or emotional adaptation skills are related to self-control abilities that may be more prominent in the future. In this regard, it is stated that the individual and familial factors of the parents, which may be effective in the development of their children, are especially decisive for the early childhood period. For this reason, one of the most curious subjects today is the temperament characteristics of children. With the beginning of the preschool period, children also begin to an academic process. In this process, there are many factors that affect children's academic self-esteem, like the number of siblings, gender, parental attitudes and educational status, etc. Considering the temperament characteristics of the child together with the academic self-esteem will provide enlightening information on that subject. In this study, the relationship between the temperament characteristics of the children attending preschool education and the academic self-esteem of the students and whether the temperament characteristics of the child have a significant effect on the academic self-esteem. Accordingly, the research seeked answers to the following questions:

Do the temperament characteristics of 60-72 months-old children attending pre-school education differ according to;

1. their demographic characteristics (Gender, parents' education level, parents' age, birth order)?
2. the socio-economic status of their families?
3. Is there a relationship between the temperament characteristics of 60-72 months old children attending pre-school education and their academic self-esteem?
4. Do the 60-72 months old children's academic self-esteem effected by their temperamental characteristics?

Method

This research was designed as a descriptive study to examine the effects of temperament characteristics on academic self-esteem of children attending preschool education in terms of the views of preschool teachers and families of children. In addition, relational screening model was used in this study.

In the 2019-2020 academic year, teachers form public and private preschools from Ümraniye in Istanbul, and the parents of 60-72 months old children attending these schools constitute the study group of the research. 370 participants were selected for the research with 95% reliability through easy sampling.

Four data collection tools were used in the research. "Personal Information Forms" which were desinged by researchers was the first one. The others were; "Temperament Evaluation Tool for Children - Revised Parent Form" which was developed by Martin and Bridger (1999) was filled by parents. This scale aimed to characterize children's temperament according to the answers given by parents of children aged 2-7. The form contains four sub-dimensions; Shyness, Activity Level, Negative Affect, and Persistence. The internal consistency coefficient of these four sub-dimensions for the original form was found to be between .71 and .85.

The "Behavioral Academic Self-Esteem Scale" which was developed by Coopersmith and Gilbert (1982) was filled by the children's teachers. Also "Assessment Inventory" which was developed by Hamachek (1995) were used. The Academic Self-Esteem scale was 5-point Likert type. In the analysis of internal consistency and reliability on 21 items, the Cronbach Alpha of the scale was

found to be .95. The volunteer participations were informed about the aims of the research and measurement tools for their children.

Data were analyzed and screened by frequencies and descriptive statistics (mean±sd). Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to examine the construct validity of the Temperament Evaluation and Academic Self-Esteem scales for Children. After CFA, the reliability of the scale and its sub-dimensions was examined with the Cronbach Alpha internal consistency coefficient. According to this; Kolmogorov Smirnov normality test was applied to the scale scores in order to decide on the analyzes to be applied. As a result of the test, it was seen that the scores provided the assumption of normality and therefore parametric tests were used in their comparisons. Whether there was a difference between the two independent groups according to the scores was examined with the Independent Sample T-Test. One-way Analysis of Variance (ANOVA) was used to determine whether there was a difference in scores between more than two independent groups, and difference between sub-groups was analyzed by Tukey Test. Pearson Correlation Coefficient was used to determine the degree of non-causal relationships between two numerical variables. Multiple linear regression analysis was applied to determine the effects of temperament assessment sub-dimensions on academic self-esteem.

Findings

The detailed results gained from the study were as below:

There was no statistically significant difference according to gender of the children in mean scores of shyness and negative affect ($p>0.05$). On the other hand total score and activity level between girls and boys were found statistically significant ($p<0.05$). According to this; the mean score of girls' total score and activity level were significantly lower than the mean score of boys. There was no statistically significant difference between mother's age groups according to the activity level, negative affect and perseverance score averages ($p>0.05$). Also there was no statistically significant difference between the mother's age groups according to the total score and shyness score averages. But, the total mean score of the mothers aged 30 and below was found significantly higher than the mean score of the mothers aged 31-35 ($p<0.05$). The total mean score of the mothers with post-graduate degrees was found significant than the mean scores of the mothers who graduated from primary and high schools. No statistically significant difference was found between the father's education levels and fathers' age according to the total score and the mean score of the sub-dimensions ($p>0.05$).

As a result of the independent sample t-test applied, no statistically significant difference was found between working mothers and non-working mothers according to the mean scores of the total scores and sub-dimensions ($p>0.05$).

Parents from low socio-economic status were scored significantly higher than the parents from medium and high socio-economic status. It can be said that the mean scores of shyness and negative affect of parents from low socio-economic status were significantly higher than the mean scores of families with medium socio-economic status.

The normality assumptions of temperament assessment, sub-dimensions and academic self-esteem scores for children used as measurement tools in the study were examined and it was seen that the scores were in normal range. Therefore, the Pearson Correlation Coefficient was used to examine the relationship between the scores. There was a moderately negatively ($r=-0.477$; $p<0.001$) significant linear relationship between children's temperament and academic self-esteem scores. Also, a moderately negative correlation between shyness sub-dimension score and academic self-esteem total score was found ($r=-0.385$; $p<0.001$).

The results of the multiple linear regression analysis applied to determine the effects of shyness, activity level, negative affect and persistence sub-dimensions on academic self-esteem regression model were found statistically significant ($F=36.964$; $p<0.001$). The change in academic self-esteem was explained by the temperament assessment sub-dimensions included in the model. The

coefficients of the independent variables in the model indicated the effects of shyness, activity level and persistence variables on academic self-esteem are significant.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The findings from the study indicated that the temperament traits of boys were generally higher than the temperamental traits of girls. While there was no difference in the shyness and negative affect scores of the temperament sub-dimensions of the children according to their gender, a significant difference was found in the activity level and perseverance sub-dimensions. Similar results have been encountered in various studies examining different temperament characteristics of children in the literature. The temperament assessment scale perseverance sub-dimension scores indicated, significantly higher results from girls than boys. Studies have shown that the aggression and rebellious behaviors of girls with a high level of perseverance decrease, while the levels of social anxiety and depressive affect of boys decrease and their adaptive behavior increases. According to the result of our study, it was observed that the temperament characteristics of the children differed according to their gender. It is thought that this result is related to the social expectation and the value attributed to the child. As a matter of fact, parents may expect girls to be calmer and boys to be more active. It may be possible to think that these results support this expectation. Raising girls and boys in certain patterns in society may cause differences in their temperaments. In our study, the differences in parental attitudes towards gender may be the reason why the temperament characteristics of girls and boys. When the effect of family attitudes on children's temperament is evaluated, the attitudes of younger and unexperienced mothers towards their children was found to affect children's shyness.

In the current study, it was observed that the temperament assessment scale activity level sub-dimension scores of the children of primary, high school and undergraduate graduate mothers participating in the research were higher than the activity level scores of the graduate mothers' children. This may be due to the fact that highly educated mothers tend to be more academic, and they cannot spend enough time for their children's self help activities such as personal care. In order to determine whether the temperament characteristics of preschool children, there is an effect on their academic self-esteem, the relationship between the answers analysed. The findings of the Pearson Correlation Analysis revealed that as the child's shyness and activity level decrease, academic self-esteem increases and academic self-esteem decreases as shyness and activity level increase. It is seen that there is a moderate and positive correlation between the perseverance sub-dimension of the temperament traits scale and academic self-esteem. This finding shows that the higher the perseverance level of children exposed higher their academic self-esteem, and on the contrary, the lower level of perseverance of children exposed lower academic self-esteem. As a result of this research, it can be concluded that, 60-72 months old children's academic self esteem is positively related to temperament of the children.

Further research could be designed to evaluate self-views of children and the opinions of peers and teachers. Educational programs can be planned for parents about children's temperament characteristics and the effects of these factors on their children's academic life. The temperament characteristics of the child should be taken into account in the preparation of education programs and the organization of learning environments. Since children's temperament characteristics have an effect on the academic self-esteem of the child, it is crucially recommended that preschool teachers exhibit educational and managerial approaches by taking into account the temperament characteristics of their students.

Investigation of the Effects of Distance Education Applied in the Process of Covid-19 Pandemic on Students' Success in Science Together with Students' Views¹

Selda Ülkü KAVAK² Ataman KARAÇÖP³

To cite this article:

Kavak, S.Ü. ve Karaçöp, A. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğrencilerin fen bilimlerindeki başarılarına etkilerinin öğrenci görüşleriyle birlikte incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 910-934. doi: 10.30900/kafkasegt.1078525

Research article

Received: 24.02.2022


Accepted: 10.12.2022


Abstract

The aim of this study was to examine the effect of distance education applied during the Covid-19 pandemic on the successes of students in science, together with student opinions. The research was carried out according to the mixed method. The sample of the research consisted of 254 students studying in a secondary school in the center of a city in two different academic years. Written exam results were used to determine the students' success levels. In addition, the views of 7th grade students on the distance education process were obtained by using survey consisting of open-ended and multiple-choice questions. The findings showed that the success of the students who took the science course with face-to-face education was higher than the students who took the course through distance education. In addition, it was determined that the success of the same students who took the science course face-to-face in the 5th and 6th grades and distance education in the 7th grade decreased as the grade level increased. According to student opinions, EBA was the most important platform where students follow the science course in the distance education process. However, the results of the research showed that students mostly had a negative perception towards teaching science lessons through distance education. However, almost all of the students preferred face-to-face education rather than distance education. In addition, students preferred the mixed model more than just distance education. Families were the most important supporters of students in solving the problems they experienced during the distance education process. The results revealed that the students could not get enough efficiency from the distance education process.

Keywords: Covid-19, distance education, EBA, secondary school, success in science

¹ This article was produced from the master's thesis of the first author at the Department of Mathematics and Science Education, Institute of Science at Kafkas University.

²  Author, Teacher, Ministry of National Education, Turkey

³  Corresponding Author, ataman.karacop@gmail.com, Assoc. Prof. Dr., Kafkas University Dede Korcu Faculty of Education, Turkey

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilimlerindeki Başarılarına Etkilerinin Öğrenci Görüşleriyle Birlikte İncelenmesi ¹

Selda Ülkü KAVAK² Ataman KARAÇÖP³

Atıf:

Kavak, S.Ü. ve Karaçöp, A. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin öğrencilerin fen bilimlerindeki başarılarına etkilerinin öğrenci görüşleriyle birlikte incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 910-934. doi: 10.30900/kafkasegt.1078525

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 24.02.2022

Kabul Tarihi: 10.12.2022


Öz

Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarıları üzerindeki etkisini öğrenci görüşleriyle birlikte incelemektir. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Araştırma örneklemini bir ilin merkezindeki bir ortaokulda iki farklı eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 254 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin akademik başarıları düzeylerini belirlemek için yazılı sınav sonuçları kullanılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim alan 7. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket formları kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle alan öğrencilerin ders başarılarının uzaktan eğitim yoluyla ders alan öğrencilerden yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca fen bilimleri dersini 5. ve 6. sınıfta yüz yüze, 7. sınıfta uzaktan eğitimle alan aynı öğrencilerin ders başarılarının, sınıf düzeyi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre EBA öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersini takip ettikleri en önemli platform olmuştur. Ancak araştırma sonuçları, öğrencilerin çoğunlukla fen derslerinin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesine yönelik olumsuz algıya sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin neredeyse tamamı uzaktan eğitimden yüz yüze eğitimi tercih etmiştir. Ayrıca öğrenciler karma modeli, sadece uzaktan eğitime göre daha fazla tercih etmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri çözmelerinde en önemli destekçileri aileler olmuştur. Sonuçlar öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden yeterli verimi elde edemediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Covid-19, EBA, fen bilimleri başarısı, ortaokul, uzaktan eğitim

¹ Bu makale birinci yazarın Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir

²  Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

³  Sorumlu Yazar, ataman.karacop@gmail.com, Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini gösteren en önemli faktörlerden birisi hiç kuşkusuz eğitimidir. Eğitim, bireylerin gelişen dünyada yerlerini alabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde ederek kişisel, zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerine katkı sağlayan hem okul içinde hem de okul dışından bireylere sunulan hizmettir (Ekici, 2003). Eğitim her toplumun en önemli ihtiyaçlarının başında gelir. Bu ihtiyacı karşılamak için gelişmiş ülkeler çok ciddi yatırımlar yapsa da bazen geleneksel örgün (yüz yüze) eğitim modelinde aynı anda aynı ortamda bulunma zorunluluğu yüzünden pek çok insan eğitim olanaklarından yararlanamamaktadır (Ak, Oral ve Topuz, 2018). Teknolojik gelişmeler, eğitime yeni bir boyut kazandırmış ve bireylere istedikleri yerde istedikleri zaman eğitim alabilme fırsatını sunmuştur. Bu bağlamda uzaktan eğitim bireylerin zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırarak bilgiye çok daha kolay ulaşabilmesini sağlamaktadır (Erfidan, 2019). Daha çok üniversitelerde kullanılan uzaktan eğitim modelinin, 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde başlayan koronavirüs salgını ile yüz yüze eğitime ara verilmesinden dolayı tüm dünyada bütün eğitim kademelerinde kullanılması zorunlu hâle gelmiştir. Türkiye'de ilk salgın haberinden sonra 13 Mart 2020'de yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Bu tarihten itibaren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT EBA TV aracılığıyla işlenen dersler sayesinde öğrencilerin eğitimden geri kalmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır (Öztürk ve Çetinkaya, 2021; Türker ve Dündar, 2020).

Yaşadığımız bilgi çağında teknolojik gelişmeler hızla ilerlerken eğitim-öğretimde bu gelişmelerden payını almıştır. Akıllı telefonlar, tabletler, bilgisayarlar hayatımızın olmazsa olmazları haline geldiğinden pek çok alanda olduğu gibi eğitim öğretimde de yeni öğretim uygulamaları ortaya çıkmıştır. Yüz yüze eğitim, asırlardır kullanılan bir öğretim şekli iken teknolojik gelişmelerin etkisiyle ortaya atılan uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme genellikle internet sayesinde yaygınlaşan yeni öğrenme çeşitleridir (Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Öğrencilerle öğretmenlerin aynı ortamda, aynı anda bulunarak karşılıklı etkileşim içinde oldukları öğretim şekline yüz yüze eğitim denir. Yüz yüze eğitimin en büyük avantajı da öğretmen ve öğrencilerin eğitim ortamında bir arada bulunmalarıdır. Yüz yüze eğitim, tek başına veya başkalarının yardımı olmadan öğrenme alışkanlığı edinemeyen öğrencilerin eğitimi, birebir iletişimin çok önemli olduğu uygulamalı derslerin öğretimiyle beceri gerektiren davranışlar edinmek ve tutuma yönelik davranışları geliştirmekte oldukça büyük avantajlara sahiptir. Ayrıca öğrenen ile öğrenenler belirli zaman dilimlerinde aynı ortamlarda bulduklarından yüz yüze eğitime katılanların zamanla sosyalleşmesi kolaylaşmaktadır (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Yüz yüze eğitimin yukarıda sayılan güçlü yönlerine rağmen zaman ve mekân sınırı olması birçok bireyin eğitime ulaşımını zorlaştırmaktadır. Bu durum bilgi çağına ayak uydurmak isteyen ama kişisel sorunlar ya da çalışma şartlarından dolayı örgün eğitime zaman ayıramayan pek çok insan için büyük bir sorun oluşturmaktadır. Bu noktada bireylerin eğitim ihtiyaçlarından doğan, eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlamak için geliştirilen, teknolojinin gelişmesiyle birlikte evrimleşen ve giderek yaygınlaşan bir eğitim modeli olarak uzaktan eğitim ön plana çıkmıştır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunma zorunluluğunun olmadığı, öğrencilerin kendi öğrenme hızına ve yeterliliğine göre öğrenimlerini ayarlayabildikleri, etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleştirebilmek için mevcut eğitim teknolojilerinden ve teknik aletlerden yararlanmayı esas alan bir eğitim modeli olarak tanımlanır (Alkan, 1997; Casey, 2008; Kaya, 2002).

Mektupla stenografi (hızlı yazı yazma) dersleriyle başlayan uzaktan eğitim serüveni, teknolojideki gelişmeler ve yeni icatlarla birlikte radyo, televizyon, bilgisayar ve internet gibi araçların kullanılmasıyla gelişimini sürdürmüştür (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bozkurt, 2017; Casey, 2008; Yavuz, 2015). Dünyada uzaktan eğitim gelişmeye ve yaygınlaşmaya devam ederken Türkiye uzaktan eğitim kavramıyla Cumhuriyet'in ilk yıllarında tanışmıştır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de mektupla eğitim ilk uzaktan eğitim uygulaması olmuştur. Türkiye'de uzaktan eğitim hizmetlerinin yürütmesi için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde "Mektupla Uzaktan Eğitim Kurumu", "Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü", "Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi" ve devamında "Açık Öğretim Fakültesi", "Açık Öğretim Lisesi" Açık İlköğretim Okulu" gibi kurumsal yapılar oluşturulmuştur. Web 1.0 araçlarının uzaktan eğitimde kullanılması ve yaygınlaşmasıyla "İnternete Dayalı Eşzamansız (Asenkron)" uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır. Takip eden dönemlerde Web 2.0 (güncelleyebileceğimiz ve etkileşim kurabileceğimiz web sayfaları) ve Web 3.0

(kişiselleştirilmiş ve hayatımızı kolaylaştıran web sayfaları) araçlarının uzaktan eğitimde kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır (Başaran vd., 2020; Bozkurt, 2017; Eroğlu ve Kalaycı, 2020). Uzaktan eğitim yıllar geçtikçe gelişmiş ve yaygın olarak iki farklı şekilde sunulmuştur. Bunlar eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) uzaktan eğitimidir.

Eşzamanlı eğitim kavramı, yüz yüze eğitimin yapıldığı geleneksel eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin aynı zamanda ve aynı mekânda etkileşim hâlinde bulunmalarını vurgulamak için kullanılmıştır. Ancak günümüzde teknolojik aletlerin hızla gelişmesi ve uydu bağlantıları sayesinde artık uzaktan eğitimde de eşzamanlı eğitim modeli sıklıkla kullanılmaktadır. Eşzamanlı eğitim öğretmen ve öğrencinin aynı anda ama başka mekânlarda çeşitli internet altyapılı teknolojiler sayesinde etkileşim halinde olması temelinde açıklanabilir (Sarıtış ve Akdemir, 2009). Bu modelde tıpkı yüz yüze bir sınıf ortamı gibi öğrenciler anlamadıkları yerleri öğretmenlerine ve birbirlerine sorabilir, öğretmenler konu ile ilgili anında dönüt alabilir hatta bu dersler kayıt altına alınabildiği için öğrenciler daha sonra istedikleri zaman tekrar izleme fırsatı bulabilir. Tüm bu avantajlara bakarak eşzamanlı uzaktan eğitimin neredeyse geleneksel yüz yüze eğitim kadar etkileşim imkanı sağladığı söylenebilir (Özdoğan ve Berkant, 2020; Özkaraca, 2005). Eşzamansız eğitim modeli, öğrencinin zamana ve öğretmene bağlı olmaksızın istediği zaman istediği dersi kendi kendine başlatıp bitirdiği modeldir. Öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanan ders videoları, sunumlar veya etkinlikler internet ortamına yüklenir ve öğrenci istediği zaman bu videolardan yararlanır (Can, 2008; Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010; Özdoğan ve Berkant, 2020). Eğitim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler sonucunda ortaya çıkan bir diğer öğrenme yaklaşımı da harmanlanmış öğrenmedir. Uzaktan eğitim ile yüz yüze yapılan geleneksel eğitimin avantajlı yönlerinin birleştirilmesiyle harmanlanmış eğitim (karma /hibrit eğitim) ortaya çıkmıştır (Kahraman ve Kaya, 2021; Ünsal, 2007: 47). Harmanlanmış öğrenme bir program olarak ele alınmış ve “yalnızca farklı bilgi aktarım yöntemlerinin karıştırılarak uygulanması değil, bu programdan en üst düzeyde verim sağlayacak şekilde teknoloji ve öğrenme metodlarını doğru kullanarak doğru yetenekleri doğru zamanda doğru insana aktarma işlemidir şeklinde tanımlamıştır” (Singh ve Reed, 2001: 1). Karma eğitimin, uzaktan eğitimin bütün avantajlarından yararlanmakla birlikte uzaktan eğitimin dezavantajlarını da örgün eğitim sayesinde bertaraf eden, yine aynı şekilde yüz yüze eğitimin dezavantajlarını da uzaktan eğitimin avantajları ile ortadan kaldıran bir eğitim modeli olduğu söylenebilir (Çırak Kurt, Yıldırım ve Cücük, 2018).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) gelişmeler uzaktan eğitim uygulamalarının gelişimini ve yaygınlaşmasını etkilemektedir. Türk Milli Eğitimi Sistemi'nde BİT alt yapısının oluşturulması ve BİT kullanımının yaygınlaştırılması için birçok proje ulusal ve uluslararası destekler (fonlar) yardımıyla hayata geçirilmiştir (MEB, 2021b; Topuz ve Göktaş, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim vizyonunda dijital eğitim ile ilgili olarak dijital nitelikte eğitim-öğretim içeriği geliştirme, dijital eğitim ekosistemi oluşturma; ulusal ölçekli dijital içerik arşivi oluşturma; dijital nitelikli yeni nesil ölçme araçları geliştirme ve dijital nitelikli öğrenme materyallerinin geliştirilmesine katkı sunan lider öğretmenleri destekleme hedeflerini ortaya koymuştur (MEB, 2021a). Son yıllarda Türkiye'de eğitimde teknolojinin kullanımıyla ilgili olarak atılan en büyük ve en kapsamlı adımlardan biri olan FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) 2010 yılı itibarıyla yürürlüğe girmiştir. FATİH Projesiyle elde edilmek istenen, eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlamak, eğitim kurumlarında teknolojik olanakları artırıp, yaygınlaştırmak ve böylece öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkinlik ve başarı düzeyini arttıracak BİT'in daha fazla kullanılmasını sağlamak şeklinde ifade edilmiştir. Yazılım ve donanım alt yapısının sağlanması, eğitsel e-içerik sağlanması, eğitim-öğretim programlarında etkin bilgi teknolojileri (BT) kullanılması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla BT kullanımlarının sağlanması FATİH projesini oluşturan bileşenler olarak vurgulanmıştır (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2019). FATİH Projesi bileşenlerinden biri olan EBA, eğitim öğretim ortamında kullanılacak ve uzaktan eğitim için de önemli bir öğrenme kaynağı olacak dijital içerikler hazırlanması amacıyla tasarlanmıştır (Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013).

EBA; eğitim-öğretimde kullanılacak içeriklerle ilgili ihtiyaçları karşılamak, sosyal ağ alt yapısını geliştirmek suretiyle bilgi alışverişinde bulunmak, zengin içerikler barındıran arşiviyle işlenen derslere katkı sunmak, bilgi edinirken aynı zamanda yeniden yapılandırabilmek ve sahip olunan bilgidan yeni bilgilere ulaşabilmek gibi maksatlarla hazırlanan, sosyal bir eğitim platformu şeklinde

tanımlanabilir (Tüysüz ve Çümen, 2016). EBA platformu, eğitim-öğretime hizmet eden ve öğrenme talebinde olan herkesin ücretsiz bir şekilde faydalanabileceği, açık erişimli sosyal ağdır. Bireylerin sosyal özelliklerini dikkate alarak onlara sosyal gelişim imkânları sunan sosyal ağ web siteleri bireylerin kendi kendilerine öğrenmelerine katkı sağlar. Zira bireyler öğrenmeye her yerde devam ederler ve öğrenme süreci sadece eğitim kurumu içerisinde gerçekleşmez (Saklan ve Ünal, 2019). EBA'nın içerisinde öğrenciyi hem derse hem de hayata hazırlayıcı birçok içerik yer almıştır. Kitaplar, oyunlar, yardımcı uygulamalar, videolu anlatımlar ve sesli hikâyeler bu içeriklerden bazılarıdır. İçerikler, “EBA Portal” ve “EBA Market” adı ile iki platformda kullanıcılara sunulmaktadır (Bakırcı ve Kılıç, 2021; YEĞİTEK, 2019). EBA platformu gibi uzaktan eğitimi kolaylaştıracak uygulamaların, afet ve acil durum yönetimini gerektiren hallerde ne kadar önemli olduğu Covid-19 pandemisiyle birlikte daha da anlaşılmıştır.

Covid-19 pandemisi Türkiye’de hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir krizin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir (Sarı ve Sarı, 2020). Bu bağlamda Türkiye’de Covid-19 pandemisi süresince MEB, eğitim-öğretim sürecinin yönetimi noktasında oldukça hızlı kararlar almıştır. Türkiye’de ilk vakanın tespitinin hemen ardından 16 Mart tarihinde tüm eğitim kademelerinde eğitim-öğretim iki hafta tatil edilmiştir. Ardından 23 Mart 2020 tarihinde TRT EBA TV yayın hayatına başlamış ve öğrencilerin bir hafta evden internet ve TRT EBA TV yayınları üzerinden eğitim faaliyetlerine devam etmesine karar verilmiştir. Bu ertelemelerin akabinde de yüz yüze eğitim süreci ilk önce 30 Nisan 2020, sonrasında ise 31 Mayıs 2020 tarihine kadar ertelenmiştir. Pandemi sürecinin olumsuz gidişatının devam etmesi neticesinde 18 Mayıs 2020 tarihinde yüz yüze eğitimin dönem sonuna kadar gerçekleştirilmeyeceği duyurulmuş ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin 19 Haziran 2020 tarihine kadar devam edeceği belirtilmiştir. Öğrencilerin birinci dönemde aldıkları notların ikinci döneme de yansıtılması yoluyla değerlendirme yapılarak 2019-2020 eğitim- öğretim yılı tamamlanmıştır. Dünyada ve Türkiye’de pandemi etkisini sürdürmekteyken 2020-2021 eğitim- öğretim yılı, 7 Eylül tarihi itibarıyla “TRT EBA TV” üzerinden iki haftalık uzaktan eğitim telafi programıyla başlamıştır. Ülkemizde vaka sayılarının kısmi azalması neticesinde dönemsel olarak okul öncesi, 1, 8 ve 12. sınıflarda eğitime haftada 1 gün daha sonra 2 gün yüz yüze eğitim, diğer zamanlarda ise “TRT EBA TV” ve internet teknolojileri aracılığıyla uzaktan eğitim yoluyla devam edilmiştir. Devam eden süreçte okul öncesi gruplarda haftada 5 gün; ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ile ortaokul 8. sınıflarda haftada 2 gün; birleştirilmiş sınıf uygulamasının bulunduğu okullarda ve nüfusu seyrek olan bölgelerde (köy vb.) tüm derslerde yüz yüze eğitim uygulamasına devam edilmiştir. İlerleyen dönemde ortaokul 5. sınıflar haftada iki günlük yüz yüze eğitim uygulamasına dâhil olmuşlar ve 7. ile 11. sınıfta bulunan öğrenciler yüz yüze eğitimin verildiği destek kurslarına başlamışlardır. Ancak 19 Kasım 2020 tarihinde Covid-19 virüsünün yayılım hızının artması gerekçesiyle MEB’e bağlı tüm kademelerde 4 Ocak 2021 tarihine kadar uzaktan eğitim uygulaması kararı alınmış ve uygulanmıştır. MEB tarafından alınan kararlar doğrultusunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemine de uzaktan, seyreltilmiş ve harmanlanmış eğitim modelleriyle devam edilmiştir (Can, 2020; MEB, 2021c,d; Özer ve Suna, 2020; Öztürk ve Çetinkaya, 2021; Türker ve Dündar, 2020; Yaman, 2021).

Son yıllarda Türkiye’de ve dünyada genel olarak uzaktan eğitim özelde de Covid-19 pandemisi sürecinde eğitim temalı araştırmalar yapılmıştır. Aktaş’ın (2013) araştırmasında, web tabanlı eğitimin, fen bilimleri dersinde akademik başarıyı arttırmada, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu ancak bu etkinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz’ın (2021) araştırmasında öğretim üyeleri, fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından uzaktan eğitim yoluyla işlenen fen bilimleri dersine ilişkin olumsuzluklar teknik/teknolojik problemler, öğrenci kaynaklı problemler, eğitici kaynaklı problemler, olumlu yönler ise teknoloji entegrasyonu ve okuryazarlığı, erişim ve derse katılım şeklinde sıralanmıştır. Bakırcı ve Kılıç’ın (2021) araştırmasında, 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, fen bilimleri dersinin EBA video modülleriyle işlenmesinin faydaları; birden fazla duyu organına hitap etme, konuları eğlenceli öğrenme, pekiştirmeye yardımcı olma, konuları açık ve net olarak ele alma olarak ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte olumsuz yönlerin ise konuların yüzeysel ele alınması, odaklanma zorluğu, videoların kısa ve zihinsel yorgunluğa sebep olduğu, teknik aksaklıklar nedeniyle yaşanan sorunlar şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Erfidan’ın (2019) araştırmasında, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitimin kalitesi ve ölçme değerlendirme noktasında çeşitli eksikliklerinin ve

olumsuz etkilerinin olduğu, ortak derslerin uzaktan eğitimle verilebileceği fakat alan derslerinde yüz yüze eğitimin daha etkin ve faydalı olacağı yönünde görüşler elde edilmiştir. Akgül'ün (2021) araştırmasına göre ortaokul öğrencileri uzaktan eğitime sıcak bakmamakta ve eğitim yöntemi olarak yüz yüze eğitimi tercih etmektedirler. Berksoy'un (2021) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime alternatif olmadığı, geçici bir çözüm yolu olduğu ifade edilmiş, uzaktan eğitimde uygulanan eğitim yöntemlerinin okuldan-okula, öğretmenden-öğretmene değişiklik arz ettiği gibi sonuçlar ortaya koyulmuştur. Erkoca'nın (2021) araştırma sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitime yönelik dönem başında yüksek bir ilgi düzeyine sahipken onların dönem sonuna doğru sahip oldukları ilgi azalmış, buna bağlı olarak başarı düzeylerinde de düşüş olduğu tespit edilmiştir. Perez-Lopez, Atochero ve Rivero (2021) Covid-19 salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitim modelinin etkilerini birey ve aile bağlamında incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, hem üniversite yöneticilerinin hem de öğrencilerin görüşlerine göre düşük eğitim düzeyine sahip ailelerden gelen öğrencilerin dijital teknolojileri kullanmak için daha az fırsata sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin olumsuz değerlendirilmesi, ders çalışmak için harcanan zaman ile akademik performans arasındaki negatif ilişki ve öğretmenlerin öğrencilerin kişisel ve akademik koşullarına uyum sağlamadaki eksiklikleri ile açıklanmıştır. Gordy ve diğerleri (2021) araştırmalarında, ileri teknoloji eğitimine sahip fen bilimleri öğretmenlerinin, bu eğitime sahip olmayanlara göre uzaktan eğitim sürecini daha yüksek özgüvenle yürüttükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırma sonucunda, fiziksel sınıf ortamı olmadan eğitim faaliyetlerini sürdürmenin daha zor olduğu, uzaktan eğitim sürecinde artan iş yükünün öğretmenlerin sosyal yaşamını olumsuz etkilediği, buna rağmen pandemi sürecinde öğretmenlerin farklı öğretim tekniklerini öğrenme ve kendilerini geliştirme olanağını elde ettikleri gibi verilere ulaşılmıştır. Alqahtani ve Rajkhan'ın (2020) araştırmalarının sonuçları, Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin başarısını etkileyen en önemli faktörlerin; teknolojik altyapı, bilgi yönetimi, yönetimden destek, uzaktan eğitim sistemlerini kullanma konusunda artan öğrenci farkındalığı ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu içeriklerin karşılanması olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına dayalı olarak, akademik başarı noktasında en önemli modelin harmanlanmış eğitim modeli olduğu ileri sürülmüştür. Lassoued, Alhendawi ve Bashitialshaaer (2020) araştırmalarında öğretim üyeleri ve öğrencilerin görüşlerine göre Covid-19 pandemisi sırasında gerçekleştirilen uzaktan eğitim modelinde eğitim kalitesinin önündeki engellerin pedagojik, teknik, mali ve organizasyonel faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlar, öğrenmeye yönelik zayıf motivasyon, bazı konuların uzaktan eğitimle anlatılması ve anlaşılmasının zorluğu, sınıf etkileşiminin olmaması, öğrencilerin yüz yüze öğrenmeye daha fazla aşına olması, bazı akademisyenlerin uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine ikna olmaması ve olanaklar noktasında herkesin uzaktan eğitim sistemini kullanmaya hazır olmaması şeklinde sıralanmıştır.

Yapılan bu çalışmalarda özellikle fen bilimleri dersi için öğrenci, öğretmen ve veli gözünden uzaktan eğitime yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde eksik noktalarına rağmen uzaktan eğitimin bazı üstün özellikleri de vurgulanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda Covid-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik farklı paydaşların gözünden uzaktan eğitimdeki eksikliklerin belirlenmesine çalışıldığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde genel olarak üniversite öğrencileri ve akademisyenler için uzaktan eğitime dair pek çok araştırma yapıldığı görülmüş ancak ortaokul düzeyindeki uzaktan eğitime yönelik yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca hem daha önceki yıllarda yüz yüze eğitim alan ancak salgın döneminde uzaktan eğitim alan aynı bireylerin zamana bağlı olarak fen bilimleri dersindeki başarılarını hem de benzer yaş gruplarındaki öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan eğitim süreçlerindeki başarılarını inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Henüz 10-13 yaş dönemindeki öğrencilerde somut öğrenme egemen olduğundan eğitimin uzaktan olmasının olumlu ya da olumsuz etkilerinin olabileceği öngörülmüştür. Bu çalışmanın hem Covid-19 sürecinde yürütülen eğitim öğretimin başarı üzerindeki etkisinin hem de sürecin kendisinin değerlendirilmesiyle eğitim yöneticilerine, eğitim politikası geliştiricilerine, araştırmacılara, öğretmenlere ve ailelere yönelik yol gösterici nitelikte somut veriler sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmüştür.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19'la mücadele kapsamında uygulanan tedbirlere dayalı olarak okulların yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçmesinden dolayı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bu durumdan nasıl etkilendiklerinin ortaya konulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin önceki yıllardaki (5. ve 6. sınıf) yüz yüze

eğitimle işledikleri fen bilimleri dersindeki akademik başarıları ile aynı öğrencilerin 7. sınıfta uzaktan eğitimle işledikleri derslerdeki akademik başarıları karşılaştırılarak Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca 7. sınıf müfredatını yüz yüze eğitimle alan 2019-2020 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta okuyan öğrenciler ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında aynı müfredatı uzaktan eğitim ile alan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılarak yine uzaktan eğitimin benzer yaş grubundaki öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecine katılan öğrencilerin görüşlerine göre hem uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesine hem de başarı ile olan ilişkisinin irdelenmesine çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca öğrencilerin pandemi döneminde verilen uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesine de çalışılmıştır. Ana amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Bir önceki yıl fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle alan öğrencilerin fen bilimleri ders başarıları bir yıl sonra uzaktan eğitim yoluyla fen bilimleri dersini alan aynı yaş grubundaki öğrencilerden farklılık gösterir mi?

2. Fen bilimleri dersini 5. ve 6. sınıfta yüz yüze eğitimle, 7. sınıfta uzaktan eğitimle alan aynı öğrencilerin yıllara göre fen bilimleri ders başarıları farklılık gösterir mi?

3. Fen bilimleri dersini uzaktan eğitim yoluyla alan 7. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim süreci ve bu sürecin başarılarına olan etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin nedeni, nicel araştırmaların geniş örnekleme ve daha genellenebilir yapısı ile nitel araştırmaların sorunları detaylı bir şekilde ele alması gibi güçlü yönlerini birleştirerek nitelikli ve daha anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmaktır (Balci, 2015). Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan birinci aşamasında boylamsal tarama ve kesitsel tarama yöntemleri kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Boylamsal tarama kısmında aynı öğrencilerin 5. sınıfta oldukları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve 6. sınıfta oldukları 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. dönemindeki (7. sınıf) birinci yazılı sınav notları elde edilmiştir. Bu öğrencilerin yazılı sınav notları fen bilimleri dersi başarı puanı olarak alınmış ve hem yüz yüze eğitim (5 ve 6. sınıf) hem de uzaktan eğitimin (7. sınıf) uygulandığı yıllara göre öğrencilerin başarıları arasında bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Kesitsel tarama kısmında ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (7. sınıf) yüz yüze eğitim alan aynı okuldaki başka bir grup öğrencinin birinci yazılı sınav notları elde edilmiştir. Bu öğrencilerin de yazılı sınav notları fen bilimleri dersi başarı puanı olarak alınmış ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (7. sınıf) uzaktan eğitim alan öğrencilerin başarı puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan ikinci aşamasında ise tarama yöntemine göre sadece 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (7. sınıf) uzaktan eğitim alan öğrencilerin, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket formları ile uzaktan eğitime ilişkin görüşleri alınarak içerik analizi yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evreni, iki grubu içermiştir. Birinci grupta 2019-2020 eğitim öğretim yılında il merkezinde yer alan bir ortaokulun 7. sınıflarında öğrenim gören ve fen bilimleri dersini yüz yüze eğitim yoluyla alan toplam 225 öğrenci yer almıştır. İkinci grubu ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde (5. sınıf) fen bilimleri dersini yüz yüze, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (6. sınıf) yüz yüze ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (7. sınıf) uzaktan eğitim yoluyla alan aynı öğrenciler (n=191) oluşturmuştur. Çalışma evrenini oluşturan öğrenciler adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre öğrenci alan şehir merkezindeki bir okulda öğrenim görmektedirler. Yerleşim yerlerinin aynı bölgede olması öğrencilerin benzer sosyo-ekonomik düzeye

sahip oldukları kabulünü desteklemektedir. Ayrıca çalışma evreninden seçilen örnekleme'deki öğrenciler cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim durumu bakımından benzer özelliklere sahip iki fen bilimleri öğretmeninin sınıflarında öğrenim görmektedirler. Öğretmenler yıllık çalışma planlarını, öğretim ve değerlendirme etkinliklerini zümre öğretmenleri olarak birlikte planlayarak fen bilimleri derslerini yürütmektedirler. Her iki fen bilimleri öğretmeninin hem demografik özellikleri hem de araştırma kapsamındaki sınıf düzeyleri için birinci dönem 1. yazılı sınavlarına kadar olan konuların öğretime ilişkin verdikleri bilgiler sunulurken öğretmen etkisinin kontrol altında tutulması sağlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141). Amaca dayalı örnekleme yöntemiyle katılımcıların belirlenmesinde üç ölçüt uygulanmıştır. Bunlardan birincisi ardışık iki öğretim yılında aynı müfredatı öğrenen iki öğrenci grubundan birinin bu müfredatı yüz yüze eğitim yoluyla, diğerinin uzaktan eğitimle almış olmasıdır. İkincisi ise aynı öğrencilerin ardışık üç öğretim yılının ilk iki yılında (5 ve 6. sınıf) fen bilimleri dersinin ilk ünitelerini yüz yüze ve son yılında (7. sınıf) ise uzaktan eğitim yoluyla almış olmasıdır. Sonuncusu ise öğrencilerin araştırma kapsamında incelenen sınıf düzeylerinde birinci dönem birinci yazılı sınavına katılmış olmalarıdır. Araştırma örneklemeden bu ölçütlere göre iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Yüz yüze eğitim grubu (YYEG) olarak adlandırılan birinci çalışma grubu 2019- 2020 eğitim öğretim yılında 7. sınıfta okuyan ve fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle alan 153 öğrenciden oluşturulmuştur. Uzaktan eğitim grubu (UEG) olarak adlandırılan ikinci çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 7.sınıfta okuyan ve fen bilimleri dersini uzaktan eğitimle işleyen 101 öğrenci olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitim grubundaki (UEG) öğrenciler fen bilimleri dersini 5. sınıfta oldukları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve 6. sınıfta oldukları 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde yüz yüze eğitim yoluyla almışlardır. Farklı öğrenciler olmadığı için bu öğrenciler UEG içinde ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin akademik başarılarını tespit edebilmek için YYEG ve UEG'deki öğrencilerin okul programına göre yapılmış olan birinci dönem yazılı sınav notları elde edilmiş ve bu veriler fen bilimleri dersi başarı (FBDB) puanı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıf fen bilimleri dersine ait birinci dönem birinci yazılı sınav sonuçları iki fen bilimleri dersi öğretmeninin arşivlerinden elde edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim alan 7. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri anket formları kullanılarak elde edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Covid-19 salgını tedbirleri kapsamında uzaktan eğitim süreci, okullardaki sınavlar ve yarıyıl tatili takvimiyle ilgili olarak yaptığı açıklamada, 2020-2021 eğitim öğretim yılı birinci dönem yazılı sınavlarının okulların fiziki ortamlarında öğretmenlerin gözetmenliğinde yüz yüze uygulanacağını bildirmiştir (MEB, 2020). Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (7. sınıf) uzaktan eğitim alan UEG'deki öğrencilerin (n=101) 1. dönem 1. yazılı sınavları yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan anket sınav döneminde yüz yüze olarak uygulanmıştır.

Yazılı sınavlar

Fen bilimleri derslerinin yüz yüze eğitim yoluyla işlendiği 2020-2021 yılından önceki yıllarda 5, 6 ve 7. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin birinci dönem birinci yazılı sınavları aynı okulun farklı şubelerindeki fen bilimleri dersini yürüten iki öğretmeninde (bir araştırmacı) içinde bulunduğu 6 öğretmen (zümre öğretmenleri) tarafından ortak olarak hazırlanmıştır. Her sınıf düzeyi için hazırlanan yazılı sınavlar birinci dönem birinci yazılı sınav dönemi konularını kapsayan 25 çoktan seçmeli (4 seçenekli) soru olarak hazırlanmıştır. Yazılı sınav soruları hazırlanırken 1. dönem 1. yazılı sınav dönemine kadar olan konular için belirtke tablosu hazırlanmış ve kapsam geçerliğini sağlamak adına her kazanıma ait soru sorulmuştur. Fen bilimleri dersi öğretim programı farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımları içerecek şekilde hazırlandığı (MEB, 2018, s.4) için bu araştırma kapsamında UEG'deki öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıf birinci dönem 1. yazılı sınav sonuçları onların başarı puanları olarak alınmış ve aynı öğrencilerin zamana (sınıf düzeyine) göre başarılarının karşılaştırılmasına çalışılmıştır. Birinci dönem 1.yazılı sınavı; 5. sınıflarda “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesiyle “Canlıların Dünyası” ünitesinin yarısını; 6. sınıflarda “Güneş Sistemi ve

Tutulmalar” ve “Vücutumuzdaki Sistemler” ünitesinin yarısını; 7. sınıflarda “Güneş sistemi ve Ötesi” ve “Hücre ve Bölünmeler” ünitesinin yarısını içermiştir. Beşinci, altıncı ve yedinci sınıfların yazılı sınavları için kullanılan testlerin güvenilirlik analizleri, araştırmanın örnekleminde olmayan aynı okuldaki üç farklı sınıftaki 58 beşinci sınıf, 67 altıncı sınıf ve 65 yedinci sınıf öğrencisinin yazılı sınav verileri kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 5, 6, ve 7. sınıfların yazılı sınavlarında kullanılan testlerin KR20 güvenilirlik katsayıları sırasıyla .81, .88 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçlarından, her üç sınıfta veri toplama aracı olarak kullanılan yazılı sınavların ilgili örneklemler için güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Anket Formları

Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde (7. sınıf) uzaktan eğitim alan UEG'deki öğrencilerin (n=101) uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik anket formları geliştirilmiştir. Anket formlarındaki sorular iki kısımdan oluşmaktadır. Anket formunun ilk kısımda öğrencinin sınıf ve şube bilgisi, ikinci kısımda ise 6 açık uçlu ve 5 çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir. Araştırmanın nitel kısmının geçerliliğinin sağlanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan anket formunun kapsam geçerliliğinin kontrolü için iki alan uzmanı ve iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere 4 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri neticesinde soruların sırası, öğrencilerin daha açık anlaması için bazı ifadelerin değiştirilmesi gibi düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından genel ifadeler kullanılarak yazılan sorulara “fen bilimleri dersi için” ifadesi eklenerek kapsam daraltılmış daha anlamlı hâle getirilmiştir. Anketler, UEG'deki 101 öğrencinin tamamına sınav döneminde okulda verilmiştir. Ancak öğrencilerin 83'ü ankete gönüllü katılım göstererek cevaplamış ve öğretmene (birinci yazar) teslim etmişlerdir.

Yüz-yüze Eğitim Süreci

Uzaktan eğitim grubundaki (UEG) öğrencilerin fen bilimleri dersi 5. sınıfta oldukları 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ve 6. sınıfta oldukları 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde yüz yüze eğitim yoluyla ve 7. sınıfta oldukları 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde uzaktan eğitim yoluyla birinci araştırmacı (bundan sonra öğretmen 1) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırma kapsamında yüz yüze eğitim grubu (YYEG) olarak adlandırılan 7. sınıflardaki öğrencilerin fen bilimleri dersi ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde farklı bir öğretmen (bundan sonra öğretmen 2) tarafından yüz-yüze eğitim yoluyla yürütülmüştür. Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin her ikisinin de çalışma süreleri (10 yıl), yaşları (34) ve cinsiyetleri (bayan) aynıdır. Ayrıca öğretmenlerden biri lisansüstü eğitim mezunu iken, diğeri lisansüstü eğitim yapmaktadır.

Öğretmen 1'in UEG'deki öğrencilerin 5. sınıfta oldukları 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle işleyişine ilişkin aktardıkları aşağıdaki gibidir.

“5.sınıf fen bilimleri dersi müfredatının ilk ünitesi olan ‘Güneş, Dünya ve Ay’ ile ilgili öğrencilerin geçmiş yıllarda öğrendikleri bilgileri hatırlamaları için soru cevap tekniği kullanılmıştır. Bu şekilde derse başlanması ile öğrencilerin hazır bulunuşlukları da tespit edilmiştir. Güneş, Dünya ve Ay’ın özellikleri önce EBA’dan izletilen video ile ardından model yaptırılarak somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Ay’ın evreleri konusu için öğrencilerden bir ay boyunca her gece Ay’ı gözlemlemeleri ve gördükleri şekilleri defterlerine çizmeleri istenmiştir. Ayrıca Ay’ın evreleri için poster çalışması da yaptırılmış ve konunun iyice somutlaştırılması amaçlanmıştır.

‘Canlıların Dünyası’ ünitesi için öğrencilerin meraklarını artırmak için gelecek derse en az 15 farklı canlı fotoğrafı ve bir tane büyük karton getirmesi istenmiştir. Canlıların benzerlik ve farklılıkları konusunu işleyip ellerindeki canlıları 4 gruba ayırarak poster hazırlamaları böylece konunun zevkli hâlde öğretilmesi amaçlanmıştır. Mikroskopik canlıları incelemeye önce laboratuvarında mikroskop detaylıca tanıtılmış ve ardından gözlem yapılmıştır.”

Öğretmen 1'in UEG'deki öğrencilerin 6. sınıfta oldukları 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle işleyişine ilişkin aktardıkları aşağıdaki gibidir.

“İlk ünite olan ‘Güneş Sistemi ve Tutulmalar’ kapsamında geçmiş yıllardaki bilgileri soru-cevap tekniğiyle öğrenilmiş ve öğrencilerin hazır bulunuşlukları belirlenmiştir. Güneş sistemindeki gezegenlerin özelliklerini daha iyi kavramaları, Güneş’e yakınlık sırasını iyice öğrenebilmeleri için

öğrencilerden drama yapmaları istenmiştir. Güneş ve Ay tutulması ile ilgili grup çalışması yaparak model hazırlamaları istenmiştir. Böylece konuların somutlaştırılması amaçlanmıştır.

'Vücudumuzdaki Sistemler' ünitesi için öğrencilerin meraklarını artırmaya yönelik videolar izletilmiş ve vücudumuzu tanımanın avantajlarından bahsederek ilgileri canlı tutulmaya çalışılmıştır. İlk bölüm olan destek ve hareket sistemi için sınıfta birlikte iskelet modeli yapılmış ikinci bölüm olan sindirim sistemi için de poster üzerinden anlatım gerçekleştirilmiştir.'

Öğretmen 2'nin YYEG'deki 7. sınıf öğrencilerinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle işleyişine ilişkin aktardıkları aşağıdaki gibidir.

"Güneş sistemi ve ötesi ünitesi kapsamında öğrencilere konu anlatılmadan önce ders öncesinde merak uyandırmak ve derse daha hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacı ile "Uzay Teknolojileri" konusunda araştırma ödevi verilmiş ve sınıf ortamında tartışma yapılarak konunun öğretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ünite kapsamında öğrencilerde merak uyandırmak ve kalıcı öğrenmeleri sağlamak amacı ile soru-cevap yöntemi ile konu işlenmiştir. Morpa Kampus ve EBA'dan konu ile ilgili videolar izletilmiş ve yine burada yer alan soru çözümleri de yapılmıştır. Ayrıca "Teleskobun tarihsel gelişimi"nin Bilim Tarihi ile ilişkilendirilmesi amacı ile gönüllü öğrencilere araştırma ödevi verilmiş ve gruplar oluşturularak her grubun kendi teleskobunu tasarlaması ve edinmiş oldukları bilgileri sınıfta sunmasına olanak verilmiştir. 16 ders saati ayrılmış olan bu ünite kapsamında öğrenciler derslerden sonra (2 ders saati sonrasında) verilen kazanımlar göz önüne alınarak yaklaşık 10 dakika süren ve öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesini hedefleyen mini testler uygulanmıştır. Bu testler açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma veya balık kılıcı şeklinde tasarlanmıştır. Öğrenciler testlerini çözdükten sonra geri bildirimde bulunmuş, ders kitabında bulunan ünite sonu değerlendirme soruları ödev verilmiş ve sonrasında diğer üniteye geçiş yapılmıştır."

"Hücre ve Bölünmeler ünitesi kapsamında çocuklara daha çok konu ile ilgili genellikle EBA ve Morpa kampüsten videolar izletilmiştir. Hücre ve organellerinin daha iyi öğrenilmesi amacıyla öğrenciler görevlendirilmiş her grup bir hücre organelini istediği yöntemi kullanarak anlatmış ve tanıtımını yaptıkları organelin bulunduğu hücrenin üç boyutlu modelini tasarlamışlardır. Bu üç boyutlu modeli yaparken de ders kitabı, internet veya başka kaynak kitapları kullanabilecekleri belirtilmiştir. Her sınıf için öğretmen tarafından mitoz bölünme ve evreleri ile ilgili poster hazırlanmış ve öğrencilerin incelemesine olanak verilmiştir. Öğrencilerin özellikle mitoz bölünmenin evrelerini anlamada zorluk yaşadıkları görülmüş ve bununla ilgili sınıftaki anlatımların yanı sıra videolar izletilmiştir. Bu konuların daha iyi kavranması ve hedeflenen kazanımların kazandırılması amacı ile dersin son 10-15 dakikalık diliminde belirlenen kazanımlarla ilgili soru çözümleri gerçekleştirilmiştir. Bu ünite kapsamında ayrıca sınıftaki öğrencilerden her biri 3 ya da maksimum 5 soru hazırlayarak arkadaşları ile soru çözümünü de gerçekleştirmişlerdir."

Uzaktan Eğitim Süreci

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim grubundaki (UEG) öğrencilerin sadece 7. sınıfta oldukları 2020-2021 eğitim öğretim yılının 1. döneminde birinci yazılı sınav dönemine kadar olan konuları içeren uzaktan eğitim yoluyla fen bilimleri dersinin işlenişine ele alınmıştır. Bu uzaktan eğitim dersleri de birinci araştırmacı (bundan sonra Öğretmen 1) tarafından yürütülmüştür. Öğretmen 1'in UEG'deki 7. sınıf fen bilimleri dersini uzaktan eğitimle işleyişine ilişkin aktardıkları aşağıdaki gibidir.

"7. sınıf müfredatının ilk ünitesi olan 'Güneş Sistemi ve Ötesi'ne ait konulara başlamadan önce önceki yıllarda öğrendiklerini soru-cevap tekniği ile öğrenerek hazır bulunuşlukları tespit edilmeye çalışılmıştır. Uzay ile ilgili konulara merakı olan öğrencilerden en çok ilgilerini çeken bilgileri paylaşımları istenerek hem bu öğrenciler motive edilmiş hem de diğer öğrencilerin uzay ile ilgili konulara merak duyması amaçlanmıştır. Uzayı araştırmak için kullanılan teknolojileri, yıldızların oluşum evrelerini, galaksilerin şekillerini ve takımyıldızlarını biraz daha somutlaştırabilmek için evdeki imkânlarını kullanarak (sokağa çıkma yasağı olduğundan araç gereçlerini dışarıdan alma ihtimalleri yoktu.) projeler üretmeleri istenmiştir. Ayrıca EBA'daki videolar izletilerek öğrenmelerinin kalıcı olması amaçlanmıştır. Ünitenin sonuna gelindiğinde akıllarına takılan soruları sorabilmeleri için derse bir astronom davet edilmiştir. Astronom öğrencilerin tüm sorularına titizlikle yanıt vermiştir.

İkinci olarak 'Hücre ve Bölünmeler' ünitesi işlenmiştir. Bu ünite de 1. ünite de olduğu gibi somutlaştırılması oldukça zordur. Bundan dolayı öğrencilere hücre ve organelleri ile mitoz bölünmenin evreleri proje ödevi olarak verilmiş ve canlı ders sırasında sunumlarını yapmaları istenmiştir. EBA üzerinden izletilen videolar ile konu pekiştirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca her iki ünite için öğretmen tarafından hazırlanan konu özetleri sınıf whatsapp gruplarında paylaşılmış ve öğrencilerden defterlerine yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu konuda gevşek davranmamaları için özetleri yazdıklarına ait fotoğrafları istenmiş ve tek tek kontrol edilmiştir.”

Veri Analizi

Her sınıf düzeyindeki UEG ve YYEG'deki öğrencilerin birinci dönem fen bilimleri dersi 1. yazılı notlarına ait FBDB puanlarının normal dağılıma uygunluğu çarpıklık değerinin çarpıklığın standart hatasına oranıyla elde edilen standart puanlara (z değeri) göre değerlendirilmiştir (Eroğlu, 2006). UEG ve YYEG'deki 7. sınıf öğrencilerinin FBDB puanlarının karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca UEG'deki öğrencilerin yüz yüze eğitim aldıkları 5 ve 6. sınıftaki FBDB puanları ile uzaktan eğitim aldıkları 7. sınıftaki FBDB puanlarının karşılaştırılmasında Fridman testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır.

Nitel veriler, UEG'de yer alan ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde 7. sınıfta öğrenim gören 101 öğrencinin 83'ünün anket formundaki sorulara verdikleri cevapların içerik analiziyle elde edilmiştir. İçerik analizinde benzer kelime ve kavramlar birleştirilerek temalara dönüştürülür ve bunlar okuyucunun anlayabileceği hale getirilerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu çalışmada da içerik analizi yapılırken: (1) Bir klasörde düzenli hâle getirilen anket formlarına öğrencilerin buldukları sınıfın şubelerine göre C1, C2, C3, ..., D1, D2, D3, ... E1, E2, E3, ..., F1, F2, F3, ... şeklinde kodlar verilmiştir; (2) Veriler tekrar tekrar okunmuş ve öğrencilerin cevaplarından kodlar oluşturulmuştur; (3) Yapılan alt kodlamalardan benzer olanların içeriği doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuş ve anket formunda yer alan her soruya ait temalar, kodlar ve kodlara ait frekans değerleri hesaplanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun onayı alınarak yürütülmüştür (Kurulun 20 sayılı ve 27.05.2021 tarihli toplantısında alınan Karar 15). Araştırmaya dahil edilen tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Veri toplama sürecinden önce sözlü bilgilendirilmiş onam alınarak veri toplama araçları sadece gönüllü katılımcılara uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı sınavlardan elde edilen FBDB puanlarının ve öğrenci anketlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular tablolar ve şekiller ile gösterilerek yorumlanmıştır. Ayrıca anket formlarındaki açık uçlu sorulara verilen cevaplardan bazıları olduğu gibi aktarılmıştır. Araştırma karma yöntemle göre yürütüldüğü için nicel ve nitel bulgular ayrı başlık altında toplanmıştır.

Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim grubunda yer alan 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi başarı (FBDB) puanlarına ait verilerin analiz öncesinde normal dağılıma uygunluğunun kontrol edilmesi için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ait çarpıklık katsayısı değerlerinin çarpıklığın standart hatasına oranıyla elde edilen standart puanlara göre puanların normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Standart puanlara göre yapılan normallik incelemesinde elde edilen z değerleri -1,96 ile 1,96 aralığında olduğunda verilerin normal ya da normale yakın dağılım gösterdiği kabul edilir (Eroğlu, 2006). Araştırma gruplarının farklı sınıf düzeylerindeki (öğretim yıllarındaki) FBDB puanlarına ait betimsel istatistikler ve normallik analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Grupların Sınıf Düzeylerine Göre FBDB Puanlarına Ait Normallik Analizi Sonuçları

Grup	Puan	N	X	SS	Çarpıklık		
					İstatistik	SH	z
UEG	5. Sınıf FBDB*	101	78,03	13,24	-,610	,240	-2,54
UEG	6. Sınıf FBDB*	101	72,60	14,85	-,606	,240	-2,53
UEG	7. Sınıf FBDB*	101	64,05	18,81	-,208	,240	-0,87
YYEG	7. Sınıf FBDB**	154	74,92	17,59	-,480	,195	-2,46

* UEG'deki aynı öğrencilerin sırasıyla 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 1. dönem 1. yazılı notlarından elde edilmiştir.

** YYEG'deki öğrencilerin 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 1. dönem 1. yazılı notlarından elde edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde sadece UEG'nin 7. sınıf FBDB puanının normal ya da normale yakın dağılım gösterdiği, ancak her iki grubun diğer puanlarının sola çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür ($p=0,05$ için $z<-1,96$). Değişkenlere ait veriler normal dağılım göstermediği için UEG ve YYEG'nin 7. Sınıf FBDB puanları parametrik olmayan testlerden biri olan Man Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Araştırma Gruplarının 7. Sınıf FBDB Puanlarına Ait Man Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
7. Sınıf FBDB	YYEG*	154	144,51	22254,00	5235,00	-4,414	0,001
	UEG**	101	102,83	10386,00			

* 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde yüz yüze eğitim alan 7. sınıf öğrencileri

** 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde uzaktan eğitim alan 7. sınıf öğrencileri

Tablo 2'deki analiz sonuçları, araştırmaya katılan YYEG ve UEG'de yer alan öğrencilerin 7. sınıf FBDB puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($Z=4,414$; $p<0,05$). Bu analiz sonuçlarından, araştırma gruplarının 7. sınıf FBDB puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği ve YYEG'deki öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarılarının UEG'deki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak aynı sınıf düzeyinde yüz-yüze eğitim alan öğrencilerin başarıları uzaktan eğitim alan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ifade edilen UEG'deki öğrencilerin farklı sınıf düzeylerindeki (5, 6 ve 7. sınıf) FBDB puanlarının tamamı tek değişkenli normal dağılım varsayımını karşılamadığı için parametrik olmayan testlerden Fridman testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

UEG'deki Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre FBDB Puanlarına Ait Fridman Testi Sonuçları

Değişken	X	SS	Sıra Ortalaması	Ki-kare	p
5. Sınıf FBDB Puanı	78,03	13,24	2,55	65,835	0,001
6. Sınıf FBDB Puanı	72,60	14,85	2,01		
7. Sınıf FBDB Puanı	64,05	18,81	1,44		

Tablo 3'teki analiz sonuçlarından UEG'deki öğrencilerin üç farklı sınıf düzeyindeki FBDB puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($n=101$; $\chi^2=65,535$; $p<0,05$). Fridman testi sonucunda tespit edilen farklılığın UEG'deki öğrencilerin hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ikili olarak Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Aşağıda tablo 4'teki analiz sonuçları, UEG'deki öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıf FBDB puanlarının tüm ikili grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, UEG'deki öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça FBDB puanlarının anlamlı olarak düştüğünü göstermiştir. Elde edilen bulgular 5 ve 6. sınıfta yüz yüze eğitim öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarının sınıf düzeyi arttıkça düştüğünü göstermiştir. Ayrıca 7. sınıfta uzaktan eğitim alan aynı öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarının, yüz yüze eğitim aldıkları sınıf düzeylerine (5 ve 6. sınıf) göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

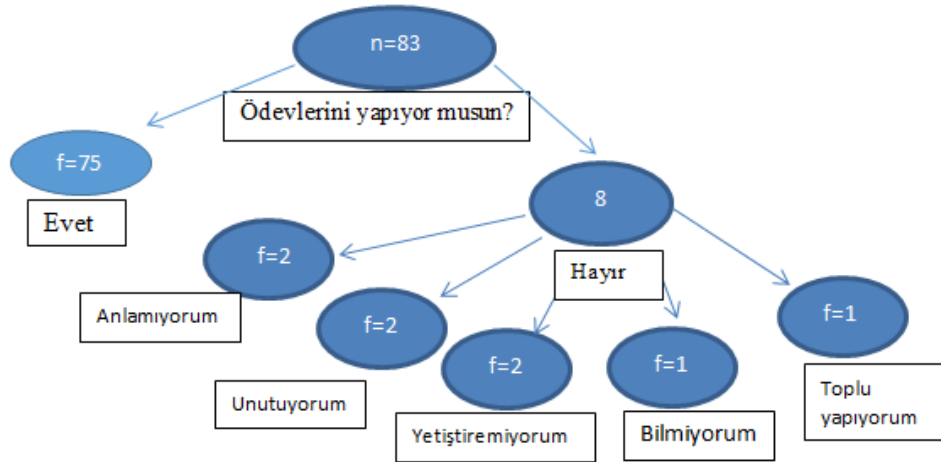
Tablo 4.
UEG'deki Öğrencilerin FBDB Puanlarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
6. Sınıf_5. Sınıf	Negatif Sıra	69	50,93	3514,50	4,58 0,001
	Pozitif Sıra	26	40,21	1045,50	
	Eşit	6			
7. Sınıf_5. Sınıf	Negatif Sıra	81	50,18	4064,50	7,20 0,001
	Pozitif Sıra	12	25,54	306,50	
	Eşit	8			
7. Sınıf_6. Sınıf	Negatif Sıra	72	55,90	4025,00	5,41 0,001
	Pozitif Sıra	27	34,26	925,00	
	Eşit	2			

Öğrenci Görüş Anketinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla kullanılan anket formunda ilk olarak öğrencilerin uzaktan eğitim sürecini nasıl takip ettiklerini tespit etmeye yönelik seçme gerektiren bir soruya yer verilmiştir.

Anketi cevaplayan öğrencilerin tamamı salgın döneminde uzaktan eğitimi “EBA canlı dersler” ve yarıya yakını (f=41) “EBA’daki konu anlatım videoları” aracılığıyla takip ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı TRT EBA TV (f=20) ve çok az bir kısmı ise internetteki farklı kanallar (Morpa kampüs, Tonguç akademi vb.) vasıtasıyla uzaktan eğitimi takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Ankette yer alan başka bir soruda, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde verilen fen bilimleri dersine ait ödevleri düzenli olarak yapıp yapmadıkları sorulmuş ve eğer ödevleri yapmıyorlarsa bunun nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevaplarından hareketle Şekil 1’deki bilgi haritası oluşturulmuştur.



Şekil 1. Ödevlerin Düzenli Yapılma Durumuna Ait Bilgi Haritası

Anketi cevaplayan öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 90) uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde verilen ödevleri düzenli olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde verilen fen bilimleri dersi ödevlerini düzenli olarak yapamayan %10'luk bir kısım öğrencinin bu duruma ilişkin açıklamalarından “anlamıyorum”, “unutuyorum”, “yetiştiremiyorum”, “bilmiyorum” ve “toplu yapıyorum” alt kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar “ödevlerini düzenli yapmama nedenleri” temasında birleştirilmiştir. Ödevlerini yapmayan öğrencilerin bazılarının cevaplarından yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

C11: “yeteri kadar anlamadığım için ödevleri yapmakta zorlanıyorum.”

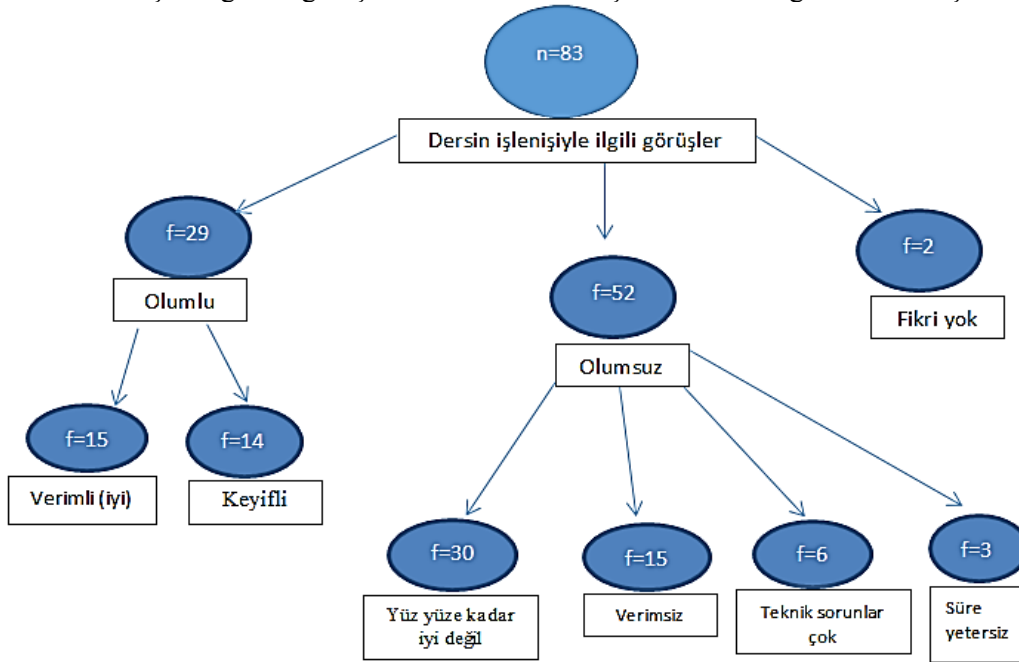
C8: “sonra yaparım diyorum unutuyorum.”

D4: “ben ödevlerimi yetiştiremiyorum.”

E25: “düzenli değil hepsini toplu yapıyorum.”

Ankette yer alan seçme gerektiren bir soruda, öğrencilerin fen bilimleri dersi için özel öğretim kursuna gidip gitmedikleri ve eğer gittiyse hangi süreçte gittiklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan % 77'sinin ($f=64$) daha önce hiç kursa gitmediği ve % 23'ünün ise özel öğretim kursuna gittiği görülmüştür. Özel öğretim kursuna gidenlerin çoğunluğu ($f=12$) sadece uzaktan eğitim sürecinde, bir kısmı uzaktan eğitim başlamadan önce ($f=4$) ve birkaçı ise ($f=3$) hem uzaktan eğitim başlamadan önce hem de uzaktan eğitim sürecinde özel öğretim kursuna gittiğini ifade etmiştir. Ayrıca farklı bir soruda öğrencilere salgın sürecinde fen bilimleri dersi için özel ders alıp almadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Anketi cevaplayan tüm öğrenciler salgın süreci boyunca fen bilimleri dersi için özel ders almadıklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer soruda çoktan seçmeli olarak öğrencilere uzaktan eğitim başlamadan önce EBA'yı hangi sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Öğrencilerin Covid-19 salgınından önce EBA'yı kullanma durumlarına ait görüşleri incelendiğinde % 43'ünün ($f=36$) salgından önce EBA'yı orta düzeyde kullandıkları, yaklaşık %24'ünün ($f=20$) ise çok kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin %33'ünün ($f=27$) salgından önce EBA'yı az kullandıkları ya da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Başka bir soruda öğrencilere uzaktan eğitimle işlenen fen bilimleri dersleri hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve öğrenci görüşleri dikkate alınarak Şekil 2'deki bilgi haritası oluşturulmuştur.



Şekil 2. Uzaktan Eğitimle İşlenen Fen Bilimleri Dersi Hakkındaki Görüşlere Ait Bilgi Haritası

Şekil 2'deki bilgi haritasında da görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 63) uzaktan eğitimle işlenen fen bilimleri dersi hakkında olumsuz görüş beyan etmiştir. En çok tekrarlanan olumsuz düşünceler, uzaktan eğitimle işlenen derslerin yüz yüze eğitim kadar iyi olmamasına ve derslerin verimsiz geçtiğine yöneliktir. Olumlu görüş bildirenler ise dersleri verimli ve keyifli bulduklarını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden doğrudan alınan ifadelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

C17: "...farklı kaynaklar kullanılarak görsel materyaller ile desteklenmesi dersi daha verimli hale getiriyor."

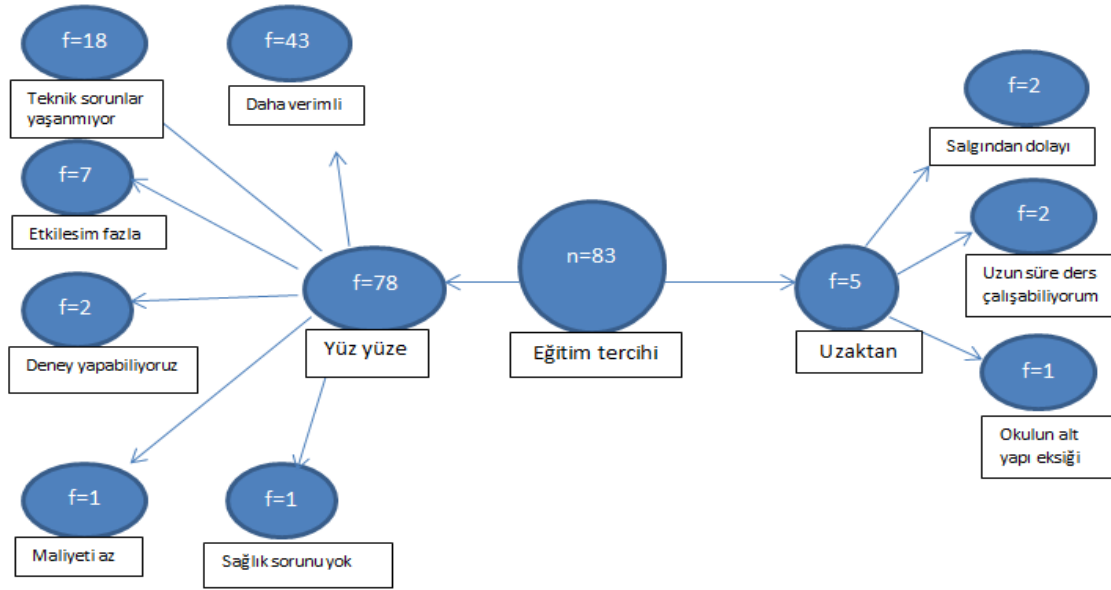
D21: "yüz yüze kadar iyi olmasa da iyi."

E6: "uzaktan eğitim verimsiz ve yetersiz..."

D15: "...bazı internet ve sistem problemlerinden dolayı katılamadığımız veya katılıp da seste problem yaşadığımız zamanlar oldu..."

F1: "...süresi yeterli olmadığı için öğretmenimizin tekrar yapma zamanı olmuyor..."

Başka bir soruda öğrencilere eğitim öğretimin uzaktan mı yoksa yüz yüze mi devam etmesini tercih ettikleri sorulmuş ve bu tercihlerinin nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğrenci cevaplarının içerik analizi yapılmış ve Şekil 3'teki bilgi haritası oluşturulmuştur.



Şekil 3. Öğrencilerin Eğitim Tercihine Ait Bilgi Haritası

Eğitim modeli tercihlerini yansıtan görüşlere göre, öğrencilerin büyük bir kısmı (% 94) yüz yüze eğitime devam etmek isterken çok az bir kısmı (% 6) da uzaktan eğitimi tercih etmiştir. Öğrencilerin hangi eğitimi neden tercih ettiklerine dair görüşlerinden hareketle alt kodlar oluşturulmuştur. Yüz yüze eğitimi tercih eden öğrencilerin %79'u ($f=62$) bu tercihlerinin gerekçesini açıklamışken, %21'i ($f=16$) herhangi bir görüş bildirmemiştir. Öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih etmelerinin gerekçeleri en çok derslerin daha verimli geçmesi ve bir takım teknik aksaklıkların yaşanmıyor olması kategorilerinde toplanmıştır. Az sayıdaki öğrencinin uzaktan eğitimi tercih etme gerekçelerinde ise salgından dolayı ve ders çalışmaya daha fazla vakit ayırabilme kategorileri ön plana çıkmıştır (Şekil 3). Bazı öğrencilerin cevaplarından doğrudan alıntı yapılarak aşağıda sunulmuştur.

D16: "...yüz yüze devam etmesini isterim. Konuları daha iyi anlıyorum."

F3: "Yüz yüze çünkü uzaktan eğitimle derslere zor girebiliyoruz. Bazen elektrik, internet, ses vb. gidebiliyor."

E10: "Yüz yüze isterim. Çünkü arkadaşlarımı, hocalarımı, okulumu çok özledim."

E16: "Yüz yüze çünkü okulda deneyler yapabiliydik..."

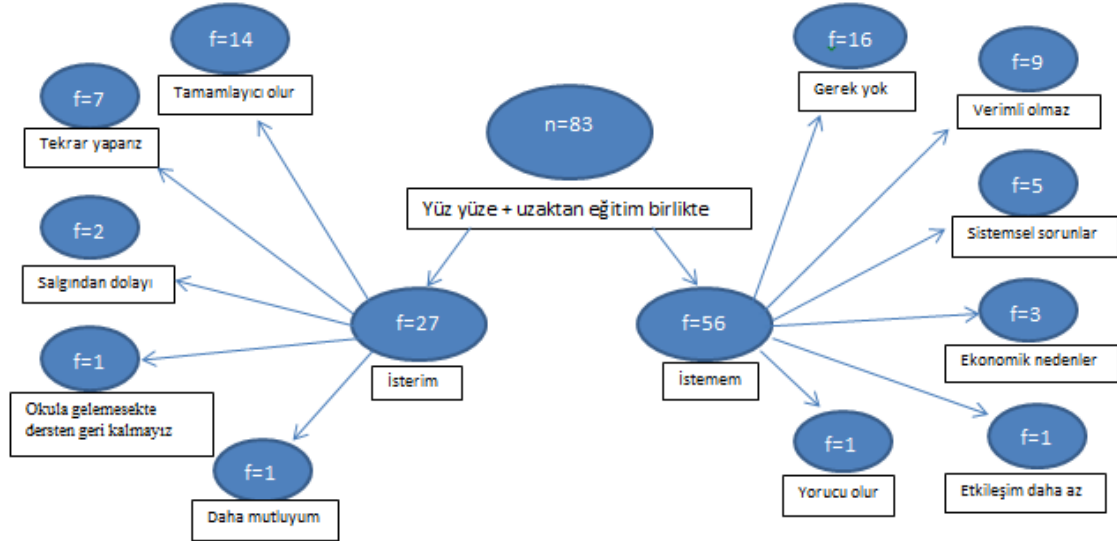
D15: "...kesinlikle yüz yüze çünkü interneti ve teknolojik aleti olmayan çok fazla öğrenci var..."

C12: "...vakalar ve vefat sayıları azalırsa yüz yüze olmalı. Eğer tam tersi olursa uzaktan olması daha iyi olur diye düşünüyorum."

C15: "...uzaktan eğitimde daha fazla çalışabiliyorum. Önceden 2 saat çalışabilirken şimdi 4-5 saat çalışabiliyorum. Bu yüzden uzaktan eğitim."

C17: "...yüz yüze istemiyorum çünkü okulumuzda yeterli teknolojik imkân bulunmamaktadır (akıllı tahta vb.)."

Ankette yer alan bir diğer soruda öğrencilerin yüz yüze eğitim başladığında eğitimin bir kısmının da uzaktan eğitimle sürdürülmesi (hibrit ya da karma eğitim) hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların içerik analizinden elde edilen tema ve kodlar için oluşturulan bilgi haritası Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim Birlikte Devam Etmesine Yönelik Bilgi Haritası

Öğrencilerin görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlara bakıldığında %67'sinin karma modeli benimsemediği ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni ile ilgili en çok göze çarpan görüşler; karma eğitime gerek olmadığı, bu şekilde eğitimin verimsiz olacağı ve sistemsel sorunlar kategorilerinde toplanmıştır. Karma model hakkındaki olumlu görüşler ise daha çok uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi tamamlayıcı olacağı ve tekrar yapma fırsatı sağlayacağı şeklindeki kategorilerde birikmiştir (Şekil 4). Bazı öğrencilerin karma eğitime ilişkin cevaplarından yapılan alıntılardan örnekler aşağıda yer verilmiştir.

C19: “hesaba katamadığımız durumlarda mesela kışın kar tatili gibi dönemlerde işleyemediğimiz dersleri çeşitli platformlar üzerinden işleyebiliriz.”

D11: “...önce okulda işleyip sonra evde tekrar edebiliriz. Böylece herkes konuyu daha iyi kavrayabilir.”

D20: “ben isterim. Bir kişi hasta ve okula gidemiyorsa derslerinden geri kalır. Ama yüz yüze ile birlikte uzaktan eğitim devam ederse dersinden geri kalmaz.”

E8: “hayır. Yüz yüze varken bide uzaktan olmasına gerek yok.”

E9: “istemem çünkü ikisinin birbirine karışacağını düşünüyorum.”

D4: “istemem. Çünkü bazen öğretmenler ve öğrenciler canlı derslere girmekte zorlanıyorlar.”

C8: “hayır. Sınıf ortamı gibi olmuyor.”

E16: “çünkü eskiden yalnızca yüz yüze eğitim varken gayet iyi bir şekilde anlıyordum. Uzaktan eğitim ekstrasından olursa yorucu olur.”

D15: “...hayır istemem çünkü parası olmayanlar yine derslere katılamayacak...”

Öğrencilere çoktan seçmeli bir soruda, canlı derslere ve EBA'ya katılırken bir sorunla karşılaşmadıkları ve devamında başka bir soruda eğer bir sorunla karşılaşılsaydı bu sorunu nasıl çözdüklerine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=65) uzaktan eğitim sürecinde canlı derslere katılırken sorun yaşadıklarını ve bu sorunu en çok ailelerinden (f=58) olmak üzere sırasıyla arkadaşlarından (f=9), öğretmenlerinden (f=3) destek alarak ve az bir kısmı da kendi kendilerine (f=3) çözdüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geri kalan kısmı (f=18) ise canlı derslere katılırken bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ankette yer alan son soruda öğrencilere Covid-19 salgını sürecinde olumsuz anlamda travmatik bir durum yaşayıp yaşamadıkları ve eğer yaşadılarsa bu durumların neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Bu soruyu sadece bir öğrenci cevaplamamış, cevap veren öğrencilerin % 58'i

olumsuz anlamda travmatik bir olay yaşamadıklarını ($f=48$), % 41'i ise ekonomik ($f=14$), bir yakınına kaybetme ($f=13$) ve Covid-19 hastalığına yakalanma gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisi döneminden önceki yüz yüze eğitim ile pandemi başladıktan sonra uygulanan uzaktan eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini tespit etmek ve bu etkinin altında yatan nedenleri ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmanın sonuçları, başarı puanlarının analizlerinden ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerden ulaşılan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularından, fen bilimleri dersini yüz yüze eğitimle alan 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki başarılarının dersi uzaktan eğitim yoluyla alan öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca fen bilimleri dersini 5 ve 6. sınıfta yüz yüze, 7. sınıfta uzaktan eğitimle alan aynı öğrencilerin fen bilimleri ders başarılarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma kapsamında uzaktan eğitim grubu olarak ele alınan öğrencilerin yüz yüze eğitim aldıkları 5. sınıftaki başarılarının 6. sınıftaki başarılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı öğrencilerin yüz yüze eğitim aldıkları 5 ve 6. sınıftaki başarılarının ise uzaktan eğitimi aldıkları 7. sınıftaki başarılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her ne kadar sınıf düzeyi arttıkça başarı puanları düşüş göstermiş olsa da bu elde edilen bulgu tek başına öğrenci başarısındaki düşüşün sebebinin uzaktan eğitim uygulaması olduğunu iddia etmemiz için yeter değildir. Fen bilimleri dersi öğretim programının içeriği göz önünde bulundurulduğunda sınıf düzeyi arttıkça içerik genişlemekte ve kazanım sayısı 5, 6 ve 7. sınıflarda sırasıyla 36, 59 ve 67 şeklinde artmaktadır (MEB, 2018). Bu durum sınıf düzeyi arttıkça başarı düzeyinin düşmesinin önemli bir sebebi olabilir. Ancak fen bilimleri dersini bir önceki yıl yüz yüze eğitim yoluyla alan 7. sınıf öğrencilerinin başarı puanlarının, sonraki yıl uzaktan eğitim yoluyla alan 7. sınıf öğrencilerinden yüksek olması öğrencilerin başarı bakımından uzaktan eğitimden yeterince verim alamadıkları sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme çıktılarında ait bu sonuçlar tüm dünyada etkisini gösteren salgın sürecinin olağan üstü koşullarında yaygın bir şekilde tüm öğretim kurumlarında alternatif olarak uygulamaya konulan uzaktan eğitim sürecinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın nitel boyutundaki anketi cevaplayan öğrencilerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşleri onların öğrenme çıktılarıyla birlikte değerlendirilmiştir.

Öğrenci görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlardan birisi EBA'nın öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersini takip ettikleri en önemli platform olduğudur. Bununla birlikte salgın döneminin olağan üstü koşullarına rağmen öğrencilerin çoğunun verilen ödevleri düzenli olarak yaptıkları, hatta bazı öğrencilerin destek amaçlı olarak bu dönemde özel eğitim kurslarına gitmeye başlamaları onların öğrenme çabalarına ilişkin önemli bir sonuçtur. Ancak tüm bu öğrenme çabalarına rağmen öğrenme çıktılarına ait sonuçlar öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden yeterli verimi elde edemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durumun nedenlerinin, uzaktan eğitimin öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemleri (Sayıl, Güre – Yılmaz ve Uçanok, 2002) ile uyumsuz olması, canlı derse olan isteksizlik (Erkoca, 2021), teknolojik unsurlara ilişkin yaşanan problemler (Yılmaz, 2021), öğretmenin yeterli denetim olanağına sahip olamamasının (Alqahtani ve Rajkhan, 2020) öğrenciye verdiği rahvet olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısının, canlı derslere ilave olarak EBA'da yer alan eşzamansız konu anlatım videolarını seyrederek destek aldıkları, çok az bir kısmının ise ekstradan internetteki diğer uygulamalar ile fen bilimleri dersinin konularını tekrar ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde uygulanan canlı derslerin, öğrencilerin ilgili konuları tam anlamıyla öğrenebilmeleri noktasında yeterli olmadığını ortaya koyar niteliktedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde işlenen canlı derslere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular (şekil 2) da bu sonuca ulaşılmasında önemli bir etkidir. Çünkü öğrenciler çoğunlukla olumsuz görüş bildirmiş ve uzaktan eğitimde işlenen canlı dersleri yüz yüze dersler kadar etkili ve verimli bulmadıkları şeklinde bu olumsuz düşüncelerinin gerekçesini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları Gordy ve diğerleri (2021) tarafından yapılan ve fen eğitiminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların incelendiği araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermiştir. Her iki araştırmanın sonuçları da uzaktan eğitimle verilen derslerin, bazı konuların öğrenilmesinde yeterince verimli olmadığını, fiziksel sınıf

ortamının öğrenmeyi destekleyici bir işleve sahip olduğunu, bahse konu bu durumun uzaktan eğitimin olumsuz yanları arasında sayılabileceğini ortaya koymuştur.

Ankette yer alan sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çoğunluğunun EBA'yı önceki yıllarda orta ve çok düzeyde kullandıkları, etkinlik ve videolardan yararlandıkları, yaklaşık üçte birinin ise az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Perez-Lopez ve diğerlerinin (2021) sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bir anda değişen eğitim modeline uyum sağlamalarının oldukça zor olduğu ve öğrencilerin BT alt yapısına sahip olma noktasında eşit şartlarda olmamaları hem eğitimde fırsat eşitliğini engelleyici hem de eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyici rol üstlendiği vurgulanmıştır (Perez-Lopez vd., 2021). Araştırma sonuçları öğrencilerin büyük çoğunlukla uzaktan eğitimle işlenen fen bilimleri derslerine yönelik olumsuz algıya sahip olduklarını göstermiştir. Bu olumsuz algının gerekçelerinin sistem sorunları, kişilik özellikleri, süre yetersizliği, fen bilimleri dersinin soyut niteliği ve müfredat yoğunluğu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç farklı araştırmaların sonuçlarıyla uyumluluk göstermiştir (Timur ve Özdemir, 2018; Okur ve Ünal, 2010). Sistemsel sorunlar canlı derslere katılırken yaşanan bağlantı kopmaları, ses ve mikrofonla ilgili sorunlar ile teknolojik eksiklikler olarak sıralanmaktadır. Kişisel özelliklerle ilgili gerekçelerin başında, öğrencilerin ergenlik dönemi içinde olmaları ve bilişsel gelişim olarak somut öğrenme döneminden soyut öğrenme dönemine geçiş evresinde olmaları sayılabilir (Flannery, 2006). Türkiye'de salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecindeki canlı dersler 30 dakika olarak yürütülmüştür. Bu 30 dakikalık sürenin sadece fen bilimleri dersindeki konuların öğretimi için değil, öğrenci sorularının cevaplanması, gerekli durumlarda rehberlik ve yönlendirme yapılması ile öğrencilerin ders dışı konularla ilişkili paylaşımları için de kullanılması gerekebilecektir. Öğretimle birlikte ifade edilen tüm bu etkinlikler ve etkileşimler için zaman harcanması gerekliliği konuların öğretimi için ayrılan sürenin yetersizliği şeklinde bir problemin ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir. Lassoued ve diğerleri (2020) uzaktan eğitimin verimliliğinin önündeki engelleri kişisel engeller, pedagojik engeller, teknik engeller ve mali engeller olmak üzere dört başlık altında ele almışlardır. Araştırmacılar tarafından ortaya koyulan bu engellerin hemen hepsi bu çalışmada da benzer şekilde kendisini göstermiştir. Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Şentürk-Barışık (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin akademik başarıları (karne notları) ile uzaktan eğitim algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak yapılan bu çalışmada öğrencilerin fen bilimleri dersinin uzaktan eğitimle işlenişine yönelik çoğunlukla olumsuz görüşlere sahip oldukları, bununla birlikte uzaktan eğitim dönemindeki akademik başarılarının da süreçten olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynar ve diğerlerinin (2020) başarı ve uzaktan eğitim algısı arasındaki ilişkiye ilişkin sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermemesinin en önemli sebebi iki araştırmanın çalışma grubunun (örnekleme) farklılık göstermesi olabilir. Kaynar ve diğerleri (2020) araştırmalarında, İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerin de yer aldığı Türkiye'nin 9 farklı ilinde uzaktan eğitim alan 565 ortaokul öğrencisini çalışma grubu olarak belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma verileri hem devlet hem de özel okullarda öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Oysa bizim çalışmamızın örneklemini Türkiye'nin doğusunda yer alan ve büyükşehir olmayan bir ilin merkezindeki tek bir devlet okulundaki öğrenciler oluşturmuştur. Ayrıca bu iki araştırma arasındaki uzaktan eğitim uygulamasını yürüten öğretmen sayısı ve çeşitliliğinin farklı olması da sonuçlarının benzerlik göstermemesinin sebepleri arasında sayılabilir.

Yüz yüze ve uzaktan eğitim deneyimlerini göz önünde bulundurarak hangi eğitim modelinin öğrenmeleri için daha faydalı olacağına dair öğrenci görüşlerinden ulaşılan sonuç, öğrencilerin neredeyse tamamının yüz yüze eğitim modelini tercih ettikleri şeklindedir. Yüz yüze eğitimi tercih edenlerin uzaktan eğitime yönelik düşünceleri de büyük oranda olumsuz olmuştur. Benzer şekilde Erfidan'ın (2019) araştırmasının sonuçları da yüz yüze eğitim yönündeki eğilimin yalnızca ortaokul düzeyindeki öğrencilerde değil, üniversite düzeyindeki öğrencilerde de görüldüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmada öğrencilere sadece yüz yüze ya da sadece uzaktan eğitim değil bu ikisinin birbirinin tamamlayıcısı olduğu karma eğitime ilişkin tercihleri de sorulmuştur. Ancak öğrencilerin yüz yüze eğitim tercihlerinde tutarlı davranarak karma eğitim konusunda da büyük çoğunlukla olumsuz görüşlerini sürdürdükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yüz yüze eğitim tercihinde en önemli faktörlerin ise tam zamanlı yüz yüze eğitimin zaten yeterli olduğu ve üstüne bir de uzaktan eğitimin eklenmesinin yorucu olacağı görüşüdür. Ancak karma modelin sadece uzaktan eğitime göre daha fazla tercih edildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Karma eğitim modeli tercihinin en önemli

gerekçesi olarak, yüz yüze eğitim devam ederken uzaktan eğitim yoluyla telafi ya da ek dersler yapılmasına imkân sağlayarak eksik kalan etkinliklerin tamamlanmasında etkili olacağı yönündeki görüş sayılmıştır. Kaynar ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve “Uzaktan eğitim sistemlerinin geleneksel eğitimin yerini alması mümkün değildir. Geleneksel eğitimde birçok avantajlar bulunmaktadır. Geleneksel eğitim ile uzaktan eğitim sistemlerinin birleştirilerek verilmesi daha etkin bir eğitimi sağlamaktadır.” şeklinde bir çıkarımda bulunulmuştur.

Covid-19 pandemisi döneminde uygulanan uzaktan eğitim modelindeki canlı derslere katılırken karşılaşılan sorunlar, bu derslerden elde edilen öğrenme çıktılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu araştırmanın önemli bir sonucu da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri çözmelerinde en önemli destekçilerinin aileler olmasıdır. Uzaktan eğitim sürecinde sürekli ailelerinin yanında olan öğrencilerin en çok ailelerinden destek alması çok doğaldır. Ancak ailelerin bu tür bir desteği sağlayabiliyor olması da önemlidir. Öğrenci başarıları ve veli etkileşimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığı ilgili alan yazında yapılan birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Çelenk, 2003a; Hollingsworth ve Hoover, 1999; Yüzgeç, 2008). Eğitimin üçlü sacayağı olarak tanımlanan veli-öğrenci-öğretmen öğelerinin birlikte ortak amaç için hareket edebilmeleri, eğitimin başarısı bakımından oldukça büyük öneme sahiptir. Özellikle uzaktan eğitim döneminde kontrol işlevinin neredeyse tamamen veliye geçtiği bu süreçte veli-öğrenci etkileşimi oldukça önemli bir işleve sahiptir (Başaran vd., 2020; Çelenk, 2003b). Ayrıca öğrencilerin duygusal durumu da başarıyı etkilemesi muhtemel bir faktör olarak ifade edilir (Tanhan, Mazlum ve Uçar, 2020). Bu bakımdan araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu olmasa da önemli bir kısmının Covid-19 pandemisi döneminde ekonomik sorunlar yaşama, bir yakınına kaybetme, Covid-19 hastalığına yakalanma gibi travmatik durumlarla karşılaşmaları onların duygusal durumlarını olumsuz olarak etkilemiş ve derslere ilişkin motivasyonlarını düşürerek akademik başarılarının olumsuz olarak etkilenmesine sebep olmuş olabilir.

Sonuç olarak; yapılan bu çalışmada öğrencilerin Covid-19 pandemisi döneminde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime ani geçiş olmasından dolayı sürece odaklanmada zorlandıkları görülmüştür. Bu olağandışı durum öğrencilerde olumsuz bir algı yaratmış olsa da uzaktan eğitimi tanıma fırsatı buldukları için zamanla sürece alışmaya ve olumlu yönlerini fark etmeye başlamışlardır. Karma eğitime ilişkin görüşler bu fikrin en belirgin destekçi olmuştur. Covid-19 pandemisi diğer pandemilerde de olduğu gibi zaman içinde son bulacaktır. Ancak uzaktan eğitimin hayatımızın bundan sonraki dönemlerinde de yer alacağı gerçeği karşımızda durmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin etkinliğini artırmak için bazı sınırlılıklarına rağmen bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak tüm eğitim paydaşlarına yönelik bazı önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, yürütüldüğü dönemdeki koşullar (Pandemi koşulları) altında sadece bir ortaokuldaki sınırlı sayıda öğrenci ve fen bilimleri dersinin birinci dönem birinci yazı sınav kapsamındaki konularla ilişkili uzaktan eğitim uygulamaları bağlamında değerlendirilmelidir. Ancak uzaktan eğitim 2020-2021 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar zaman zaman karma modelle birlikte devam etmiştir. Bundan sonraki uzaktan eğitim sürecinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini incelemek için daha geniş katılımlı öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli paydaşlarını içeren araştırmalar yapılması önerilir. Bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına, her öğrenci ve öğretmen için teknolojik donanım ve internet alt yapısı sağlanması noktasında eğitim politikası yürütücüleri ve yöneticilerinin daha fazla çaba harcaması özellikle öğrencilerin birincil başvuru kaynağı olan EBA platformuna ait alt yapının daha da geliştirilmesi sağlanmalıdır. Uzaktan eğitim sürecini daha verimli hâle getirebilmek için öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanarak içerik üretmeleri, ders planlama ve yönetme gibi alanlardaki mesleki gelişimlerini sağlayacak eğitimler verilmesi önerilebilir. Öğrenciler için de canlı derslere katılma, ödevlerini yapma ve süreci yönetimi noktasında gerekli teknolojik bilgilere sahip olmalarının sağlanmasına yönelik dersler, eğitim programları ya da seminerler düzenlenmesi yararlı olabilir. Ayrıca bu çalışmada fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim noktasında karşılaştırması yapılmış olup benzer bir çalışma farklı dersler bağlamında da yürütülebilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 27.05.2021

Etik kurul belęesi sayı numarası: Sayı 20 Karar 15

Kaynakça

- Ak, A., Oral, B. ve Topuz, V. (2018). Marmara üniversitesi teknik bilimler meslek yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 73-80.
- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Aktaş, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alqahtani, A. Y. ve Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education sciences*, 10(9), 216. <https://doi.org/10.3390/educsci10090216>
- Bakırcı, H. ve Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 685-705. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919600>
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Berksoy, İ. (2021). *Zorunlu sosyal izolasyon sürecindeki uzaktan eğitim eğilimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Çelenk, S. (2003a). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelenk, S. (2003b). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28–34.
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ. ve Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776-802. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017034685>
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 48-55.
- Erfidan A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Erkoca, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Eroğlu, A. (2006). Çok değişkenli istatistiklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (2. Baskı; s. 212). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027. <https://doi.org/10.16916/aded.710396>

- Flannery, D. J. (2006). *Violence and mental health in everyday life: Prevention and intervention strategies for children and adolescents* (Vol. 4). Walnut Creek, CA: Rowman Altamira.
- Gordy, X. Z., Sparkmon, W., Imeri, H., Notebaert, A., Barnard, M., Compretta, C., ... ve Rockhold, R. W. (2021). Science teaching excites medical interest: A qualitative inquiry of science education during the 2020 covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(4), 148. <https://doi.org/10.3390/educsci11040148>
- Hollingsworth, P. M. ve Hoover, K. H. (1999). İlköğretimde öğretim yöntemleri. *Elementary Teaching Methods* (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve DS Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, 124.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). *Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi, 10-12 Şubat 2010.
- Kahraman, B. ve Kaya, O. N. (2021). Fen eğitimi alanında yapılmış harmanlanmış öğrenme çalışmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 509-526. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020058309>
- Karakuş, N., Ucuşatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. ve Bashitalshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*: Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Basın açıklaması (18 Aralık 2020). <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/22189/tr> adresinden 05.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 03.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). Projeler. <http://abdigm.meb.gov.tr/www/projeler/icerik/930> adresinden 03.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2021c). 18 eylül'e kadar sürecek uzaktan eğitim döneminin yol haritası. <http://www.meb.gov.tr/18-eylule-kadar-surecek-uzaktan-egitim-donemininyol-haritasi/haber/21499/tr> adresinden 05.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021d). Basın açıklamaları. http://www.meb.gov.tr/meb_haberindex.php?KATEGORI=286 adresinden 08.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Okur, N. ve Ünal, İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-10.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). *Covid-19 salgını ve eğitim*, M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut (Ed.). Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde (s. 171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özkaraca, O. (2005). *İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: TRT EBA TV. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 6(1), 140-162. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.886813>
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1734>

- Perez-Lopez, E., Atochero, A. V. ve Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Saklan, H. ve Ünal, C. (2019). Dijital eğitim platformları arasında EBA'nın yeri ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38 (1), 19-34. <https://doi.org/10.7822/omuefd.431247>
- Sarı, E. ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: COVID-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 49-63.
- Sarıtaş, T. ve Akdemir, O. (2009). Identifying factors affecting the mathematics achievement of students for better instructional design. *International Journal of Instructional Technology & Distance Education*, 6 (12), 21-36.
- Sayı, M., Güre - Yılmaz, A. ve Uçanok, Z. (2002). Ergenliğe geçişte bilgilendirmenin ergenin bilgi düzeyi ve benlik algısına etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 47-58.
- Singh, H., & Reed, C. (2001). *A White Paper: Achieving success with blended learning*, 6. Lexington, MA: Centra Software.
- Tanhan, F., Mazlum, M.M. ve Uçar, R. (2020). Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. F. Tanhan ve H. İ. Özok (Ed.), *Pandemi ve Eğitim içinde* (s. 59-102). Ankara: Anı Yayıncılık
- Timur, B. ve Özdemir, M. (2018). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(10), 62-75.
- Topuz, A. ve Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 99. <https://doi.org/10.17671/btd.43357>
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 278-296.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3298-3308. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.12.2>
- Yavuz, C. (2015). *Uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimin öğrenenlerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2019). <http://yegitek.meb.gov.tr/www/itec/icerik/45> adresinden 20 Şubat 2021 tarihinde erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2021). Fen bilimleri eğitimi kapsamında uzaktan eğitimde kalite standartları ve paydaş görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 26-50. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.850063>
- Yüzgeç M. E. (2008). *İlköğretim kurumlarının 4. ve 5. sınıfında öğrencileri bulunan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Extended Summary

Introduction

Education is a service provided to individuals both inside and outside the school that contributes to their personal, mental, social and physical development by acquiring the necessary knowledge, skills and understandings in order to take their place in the developing world (Ekici, 2003). Education is one of the most important needs in every society. Although developed countries make very serious investments to meet this need, many people cannot benefit from education opportunities due to the necessity of being in the same environment at the same time in the traditional face-to-face education model (Ak et al., 2018). Technological developments have brought a new dimension to education and offered individuals the opportunity to receive education wherever and whenever they want. In this regard, distance education enables individuals to reach information much more easily by removing the time and space limits (Erfidan, 2019). The distance education model, which is mostly used in universities, has become mandatory to be used in all education levels all over the world due to the coronavirus epidemic that started in Wuhan, China in December 2019. After the first news of the epidemic in Turkey, face-to-face training was suspended on March 13, 2020. Since this date, it has been tried to prevent students from falling behind in education thanks to the lessons taught through the Educational Information Network (EBA) and TRT EBA TV (Öztürk & Çetinkaya, 2021; Türker & Dündar, 2020). Due to the transition to distance education instead of face-to-face education based on the measures implemented within the scope of combating Covid-19 in Turkey, the need to reveal how students are affected by this situation has arisen. In this study, the success of secondary school students in the science course they taught with face-to-face education in the previous years (5th and 6th grades) and their success in the courses taught with distance education in the 7th grade, and the effect of distance education carried out during the Covid-19 pandemic process on success was examined. In addition, the achievements of 7th grade students who received the same curriculum with face-to-face education in the 2019-2020 academic years and with distance education in the 2020-2021 academic years were compared. Thus, the effect of distance education on the success of students in the similar age group was examined. In addition, according to the views of the students participating in the distance education process, both the evaluation of the distance education process and its relationship with success were tried to be examined.

Method

This research was a descriptive study in the survey model and was carried out according to the mixed method. The research sample consisted of a total of 254 students studying in a secondary school in the centre of a city in two different academic years. Two study groups were determined from this sample. The first study group, called the face-to-face education group (FFEG), consisted of 153 students studying in the 7th grade and taking the science course with face-to-face education in the 2019-2020 academic year. The second study group, called the distance education group (DEG), was determined as 101 students studying in the 7th grade and taking the science course with distance education in the 2020-2021 academic years. Students in the DEG took the science course through face-to-face education in the 1st semester of the 2018-2019 academic years, when they were in the 5th grade, and in the 1st semester of the 2019-2020 academic years, when they were in the 6th grade. In order to determine the success of the students in both study groups, the first semester written exam grades made according to their school program were obtained and these data were used as the science achievement scores (SAS). The first-term first written exam results of the 5th, 6th and 7th grade science lessons of the students participating in the research were obtained from the archives of two science teachers. Students' opinions on distance education applied during the Covid-19 pandemic were collected through a questionnaire consisting of six open-ended and five multiple-choice questions.

Findings

It was determined that the 7th grade science achievement scores (SAS) of the research groups differed significantly and the success of the students in FFEG was higher than those in DEG. In addition, the findings showed that the success of the students who received face-to-face education in the 5th and 6th grades decreased as the grade level increased. On the other hand, it was determined

that the same students who received distance education in the 7th grade had lower SAS than their classroom levels (5th and 6th grades) in which they received face-to-face education. All of the students who answered the survey stated that they followed distance education through “EBA live lessons”, nearly half of them “learning videos in EBA” and some of them TRT EBA TV. The majority of the students (90%) who answered the survey stated that they regularly do the homework given in the science course during the distance education process. It was found that only 23% of the students attended a private education course and some of these students started a private education course during the distance education process. On the other hand, it was determined that 33% of the students used EBA little or not at all before the Covid-19 pandemic period. And at the same time, the majority of students (63%) expressed a negative opinion about the science course taught with distance education. The most repeated negative thoughts are that distance education is not as good as face-to-face education and that the lessons are inefficient. Most of the students (94%) preferred face-to-face education as an education model. The reasons for students to prefer face-to-face education are gathered in the categories of more efficient lessons and the fact that some technical problems are not experienced. At the same time, it was revealed that 67% of the students did not adopt the mixed (hybrid) education model. The most striking opinions about the reason for this situation are that there is no need for mixed education, that education will be inefficient in this way and systemic problems. The majority of the students ($f=65$) stated that they had problems while attending live lessons during the distance education process and that they solved this problem mostly by getting support from their families ($f=58$). Similarly, 41% of the students stated that they experienced traumatic problems such as economic ($f=14$), losing a loved one ($f=13$) and contracting the Covid-19 disease during the Covid-19 pandemic.

Discussion, Conclusion and Recommendations

From the research findings, it was concluded that the 7th grade students who took science lessons through face-to-face education had higher success in science than those who took it through distance education. In addition, it was concluded that the success in science of the same students who took the science course in the 5th and 6th grades face-to-face and in the 7th grade with distance education decreased as the grade level increased. Although achievement scores decreased as the grade level increased, this finding alone is not enough for us to claim that the reason for the decrease in student achievement is the distance education. Considering the content of the science course curriculum, the content expands as the grade level increases and the number of acquisitions increases as 36, 59 and 67 in the 5th, 6th and 7th grades, respectively (MEB, 2018). This may be an important reason for the decrease in the level of achievement as the grade level increases. However, the fact that the 7th grade students who took the science course through face-to-face education the previous year were higher than the 7th grade students who took it through distance education the following year supports the conclusion that the students did not get enough efficiency from distance education in terms of success. One of the results of the students' opinions is that EBA is the most important platform where students follow the science course in the distance education process. However, despite the extraordinary conditions of the epidemic period, the fact that most of the students do their homework regularly, and that some students even start to attend private education courses for support purposes during this period is an important result of their learning efforts. It was concluded that nearly half of the students received support from the asynchronous lecture videos in EBA in addition to the live lessons, and very few of them repeated the science subjects through other applications on the internet. The results of this research showed that students mostly have a negative perception towards teaching science lessons through distance education. When we look at the reasons for this negative perception, it is seen that the main factors that stand out are system problems, personality traits, time limit, and abstract nature of science and curriculum density. Considering the face-to-face and distance education experiences, the result obtained from the students' opinions on which education model would be more beneficial for their learning showed that almost all of the students preferred the face-to-face education model. However, it was concluded that the mixed model was preferred more than just distance education. An important result of this research is that the most important supporters of students in solving the problems they experience during the distance education process are families.

Education and Future Perceptions of High School Students Studying in Different High School Types¹

Asena YÜCEDAĞLAR² Binali TUNÇ³

To cite this article:

Yücedağlar, A. ve Tunç, B. (2022). Farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin eğitim ve gelecek algıları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 935-961. doi: 10.30900/kafkasegt.1095909

Research article

Received: 30.03.2022


Accepted: 16.12.2022

Abstract

The aim of this research is to try to determine the perceptions of students studying in different types of high schools about education and the future by associating them with their demographic, social and economic characteristics. In the research, it is tried to reveal that high school types differ on the basis of the reproduction of social classes through education and life perceptions of students in different high school types. The research was designed in accordance with the phenomenology pattern. With the semi-structured interview form created by the researchers, 33 students attending different high school types were interviewed. In the interviews, it was tried to determine the education and life perceptions of the students in different high school types. Content analysis of the data was done with the NVIVO 12 program. Findings were gathered under categories and themes, taking into account the sub-problems of the research. In the study, it was determined that students in different high school types had different social origins, family characteristics were effective on their education life, and their future life expectations differ according to high school types. High school students are aware that their schools are a stepping stone in providing the life and professions they expect to reach in the future. It has been observed that students from poorer social backgrounds are in vocational-technical high schools and imam hatip high schools, and students with relatively better social origins are in science high schools. It has been observed that the academic success level of the schools in the transition to secondary education exam and the possible returns such as occupation, earnings and social status overlap with each other. Science high school students have higher life expectancies. On the other hand, as the success decreases, the career and life expectancies of the students also decrease.

Keywords: Types of high schools, perception of education, social reproduction, social classes

¹ This study was prepared from the first author's master thesis. (Thesis No.699308).

²  Author, Res. Asst., Mersin University, Mersin, Turkey.

³  Corresponding Author, Prof. Dr., tunc@mersin.edu.tr, Mersin University, Mersin, Turkey.

Farklı Lise Türlerinde Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Eğitim ve Gelecek Algıları¹

Aseña YÜCEDAĞLAR² Binali TUNÇ³

Atf:

Yücedağlar, A. ve Tunç, B. (2022). Farklı lise türlerinde öğrenim gören lise öğrencilerinin eğitim ve gelecek algıları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 935-961. doi: 10.30900/kafkasegt.1095909

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:30.03.2022


Kabul Tarihi: 16.12.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim ve geleceğe dair algılarını demografik, sosyal ve ekonomik özellikleriyle ilişkilendirerek ortaya koymaktır. Araştırmada farklı lise türlerindeki öğrencilerin eğitim ve yaşam algıları üzerinden lise türlerinin toplumsal sınıfların yeniden üretimi temelinde farklılaştığı ortaya konmaya çalışılmaktadır. Araştırma olgu bilim desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile farklı lise türlerine devam eden 33 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde farklı lise türlerindeki öğrencilerin eğitim ve yaşam algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin içerik analizi NVIVO 12 programı ile yapılmıştır. Bulgular araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak kategori ve temalar altında toplanmıştır. Araştırmada farklı lise türlerindeki öğrencilerin farklı toplumsal köken özelliklerine sahip oldukları, aile özelliklerinin eğitim hayatları üzerinde etkili olduğu ve gelecekteki yaşam beklentilerinin lise türlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Lise öğrencileri okullarının gelecekte ulaşmayı bekledikleri yaşam ve meslekleri sağlamada basamak olduğu bilincindedirler. Daha yoksul toplumsal kökenden gelen öğrencilerin mesleki-teknik lise ve imam hatip liselerinde, görece daha iyi toplumsal köken özelliklerine sahip öğrencilerin fen lisesinde olduğu gözlenmiştir. Okulların ortaöğretime geçiş sınavındaki akademik başarı düzeyi ile olası meslek, kazanç ve toplumsal statü gibi getirilerinin birbiriyle örtüştüğü gözlenmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin yaşamdan daha fazla şey beklemektedir; diğer yandan başarı düştükçe öğrencilerin meslek ve yaşam beklentilerinin miktarı da azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Lise türleri, eğitim algısı, toplumsal yeniden üretim, toplumsal sınıflar

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır. (Tez No. 699308).

²  Yazar, Arş. Gör., Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

³  Sorumlu Yazar, Prof. Dr., tunc@mersin.edu.tr Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Giriş

Bu çalışmada farklı toplumsal kökenlerden gelen lise öğrencilerinin eğitimsel başarı, program tercihi, gelecek eğitim ve yaşam beklentileri anlaşılmasına çalışılmaktadır. Bu bakımdan çalışmada toplumsal köken farklılıkları ile eğitimsel ayrışma ilişkilendirilmektedir. Öğrencilerin toplumsal köken özelliklerinin okul türlerine göre farklılaşması, eğitimsel başarı-başarısızlık veya tercihlerin doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Bourdieu (2015b) yoksul sınıfların eğitimden dışlanmalarının, toplumsal elemeye dair bir çözümleme yerine rasyonel bir tercih olarak tanımlanmasının toplumsal eşitsizliklerin münferit bir durum olarak görülmesine yol açacağını belirtir. Bu belirlemeden hareketle çalışmada öğrencilerin okul tercihleri “münferit” bir durum olmak yerine, toplumsal kökene dayalı bir seçilimin sonucu olduğu vurgulanmaktadır.

Tüm toplum kesimlerine nitelikli eğitim olanaklarının yaygınlaştırılması, bireylerin eğitim olanaklarından aynı düzeyde kazanımlar elde ettiklerini göstermez. Bireylerin eğitime ilişkin algı ve beklentileri aynı zamanda sosyo-ekonomik kültürle ilgilidir. Bölgeler arası veya kır-kent arasında gelişmişlik farkı, yoksul ve varlıklı gruplar arasındaki gelir dağılımı, geleneksel düşünce kalıplarının eğitime yaklaşımları eğitim olanaklarına erişimi etkileyen belli başlı faktörlerdir. Eğitim olanakları tüm toplumsal gruplara eşit sunulsa dahi (fırsat eşitliği), farklı toplumsal özelliklere sahip grupların eğitim algısı ve eğitim olanaklarından kaynaklı eğitime “mesafeleri” farklı olmaktadır. Tan’a (1990) göre fırsat eşitliği bir aldatmaca olup, eğitim; ayrıcalığa sahip olan kesimlerin üstünlüklerini devam ettirdiği bir araç olmakta ve eğitimin temel amacı mesleğe ilişkin bilişsel becerilerin geliştirilmesinden ziyade uygun görülen değerlerin öğrencilere benimsetilerek var olan düzenin desteklenmesidir. Benzer şekilde Freire de (2016) tarafsız bir eğitimin söz konusu olamayacağını, farklı toplumsal köken özelliklerine sahip bireylerin eğitime yaklaşımlarının büyük ölçüde farklılaşacağını ifade etmiştir.

Eğitimsel eşitsizlikler okulda geçirilen süre veya olanaklardaki eşitsizliklerle sınırlı değildir. Eğitimden yararlanmada bireysel farklılıklar büyük ölçüde öğrencilerin sınıfsal konumundaki farklılıkların yansımasıdır. Bireylerin eğitim yaşantıları, gelecekteki ekonomik ve toplumsal konumuna ilişkin göstergeler içerir. Bu göstergeler eğitimdeki başarı-başarısızlık ve eğitim tercihleri gibi birçok yönden farklılaşır. Farklılaşma tüm eğitim tür ve düzeylerinde söz konusudur (Bowles, 1977). Bourdieu ve Passeron (2015a), okulların; kuşaktan kuşağa geçen eşitsizlikleri yeniden ürettiğini ve bu eşitsizlikleri meşrulaştırmada araç olarak kullanıldığını dile getirmektedir. Sınıflı bir toplumda endüstride kullanılacak işgücünü yetiştirmek üzere eğitilen bireyler, farklı toplumsal özelliklere sahip olacaklarından, hiçbir zaman gerçek anlamda fırsat eşitliğine sahip olamazlar. Bir başka ifadeyle mevcut koşullar eşitlense dahi, bireylerin tercihlerini ve davranışlarını yönlendiren kuşaklar boyunca aktarılan toplumsal köken özellikleri onların eğitim algıları, tercihleri ve başarılarını etkiler. Birey, aile ve toplumsal çevresinden aldığı zihinsel, ahlaki, entelektüel algı ve beceri kalıplarını (habitus) bir sermaye olarak kullanır. Ancak sahip olunan ekonomik, kültürel, sosyal sermayenin dağılımı ve miktarı eşit olmadığından, eşit fırsat ve imkânlar sağlansa dahi bireylerin fırsat ve imkânları kullanma eğilimleri farklılaşır. Okul ve program türlerine göre öğrenci özellikleri incelendiğinde ayrışmalar açıkça gözlenebilir (Tunç, 2011). Bu bakımdan araştırma farklı lise türlerine devam eden farklı toplumsal köken özelliklerine sahip öğrencilerin eğitime ilişkin algı ve beklentilerini anlamaya çalışarak, eğitim-toplumsal yeniden üretim ilişkisini ortaya koymada önemli görülebilir.

Bu çalışmada farklı lise türlerindeki öğrencilerin eğitim deneyimleri ve gelecek algıları ile toplumsal yeniden üretim arasındaki bağlantının ortaya konulabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla Mersin’deki (Erdemli, Mezitli, Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Tarsus) kamu liselerine devam eden öğrencilerin sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri ile eğitim deneyimleri ve gelecek algıları görüşmelerle belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma bu yönüyle toplumsal yapıların işleyişini çözümlemek ve bu işleyişin toplumsal sınıfların eğitim pratiklerini nasıl etkilediğini anlamak yönünden önemlidir. Toplumsal sınıfların tüm bu işleyiş sonucunda eğitime yükledikleri anlam ve beklentilerin farklılaşması ve bu farklılaşmanın temelindeki nedenleri belirlemek bir diğer önemli noktadır.

Toplumsal Ayrışma ve Eğitimsel Seçim

Toplumsal sınıf toplumda birey ve grupları eşitsizlikler çerçevesinde tanımlamada kullanılan bir kavramdır. Bu kavram genellikle yaş, cinsiyet, inanç, mülk ve varlık gibi kavramlarla birlikte kullanılmaktadır (Giddens ve Sutton, 2019). Toplumsal sınıf üyeleri belirli ekonomik, kültürel ve siyasal özellikler bakımından kendi içlerinde ortaklaşırken, başka toplumsal gruplardan da ayrışırlar. Toplumsal sınıf bir sosyal eşitsizlik biçimi ve genel anlamda toplumu meydana getiren bireylerin ve grupların, toplumsal ve ekonomik açıdan eşit olmayan ve hiyerarşik bir şekilde sıralanmalarıdır. Belli bir toplumsal sınıftaki bireyler genelde benzer yaşam biçimleri, ortak çıkarlar ve birbirlerine yakın toplumsal ve kültürel ilişkiler içinde olurlar (Suğur, 2008).

Toplumsal ayrışma, fiziksel kopukluk kadar toplumsal bağların yitimini de ifade eder. Toplumsal ayrışma siyasal, ekonomik, kültürel, toplumsal ve hukuksal yönlerden birbirini etkilediğinden bir süreci ifade eder. Toplumsal ayrışma bireysel tercihler veya toplumun uyumsuz biçimde işlemesinden değil, kapitalizmle birlikte yaşanan neo-liberal dönüşüm sonucu ortaya çıkmaktadır. Devletlerin neo-liberal politikalar doğrultusunda yaşadığı dönüşümlerle, toplumsal ilişki ve dayanışmalarda çeşitli zayıflamalar ve kopukluklar meydana gelmiştir (Ünal ve diğerleri, 2010).

Yoksul sınıflar yeterli sosyal, ekonomik ve kültürel sermayeye sahip olmadıklarından, okul ve program tercihlerinde önceliği ‘en gerçekçi’ (rasyonel) ekonomik kazançlara göre verirler (Bourdieu ve Passeron, 2015a). Sosyal, ekonomik ve kültürel sermaye bireylerin ait olduğu toplumsal sınıf tarafından bireylere kazandırılmakta, eğitim gibi toplumsal faktörlerle ise yeniden üretilmektedir. Böylelikle kültürel yeniden üretim gerçekleştirilmektedir. Bourdieu (1995) bu ilişkiyi habitus (sınıfsal yatkınlık) kavramı ile açıklamaktadır. Habitus bireylerin sahip olduğu yeme-içme alışkanlıkları, giyim tarzları, ses tonu ve vurguları kadar genel kültürlerine dayalı ortak bilinçaltını da ifade eder. Bu özellikler bireylerin ait olduğu toplumsal sınıf tarafından bireylere kazandırılır.

Bourdieu ve Passeron’a (2015a) göre tüm belirleyici faktörler arasında öğrencilerin yaşantısı üzerinde en çok etkisi bulunan faktör toplumsal kökendir. Ailelerin sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayenin çocuklara aktarılma süreci esasen bir toplumsal yeniden üretim mekanizmasına dönüşür. Freire (2016) eğitilmiş bireylerin toplumsal düzene uyumlu hale getirildiklerinden, aynı zamanda egemenlerin düzenine en iyi uyum sağlayanlar olduklarını belirtir. Egemenlerin yarattığı dünyaya daha fazla uyum sağlamak ve daha az sorgulamak toplumsal “huzur” için gereklidir. Eğitimin ‘istendik yönde davranış oluşturma süreci’ olarak görülmesi eğitimden ne beklendiğinin göstergesidir. Buna göre istendik davranış kazandırma, gücü elinde bulunduran egemenlerin toplumsal düzenine uyumlu bireyler yetiştirmektir.

Kapitalist toplumlarda eğitimin en önemli işlevi çalışma yaşamında kullanılacak emek gücünün yeniden üretilmesini sağlamaktır. Bir başka ifadeyle sömürüye dayalı ilişkilerin olduğu çalışma yaşamı ile eğitim arasında güçlü bir bağ kurulur (Tan, 1990). Bowles da (1977) eşitsiz bir biçimde verilen eğitimin toplumda var olan iş bölümünü yeniden ürettiğini, üst toplumsal sınıftaki öğrencilerin alt toplumsal sınıftaki öğrencilere göre daha fazla eğitim aldıklarını ifade etmiştir. Eğitimde başarının ölçüldüğü sınavlarla öğrenciler başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine dayandırır. Eğitimde dışlanmaya maruz kalanlar daha yüksek gelir sağlayan işlerden mahrum bırakıldıklarından var olan toplumsal köken özelliklerini sürdürmek zorunda kalırlar. Herkesin eğitime devam etmesinin gerekli olmadığı düşüncesi eğitimdeki eşitsizlikleri meşrulaştırmakta ve derinleştirmektedir.

Bireyler okul hayatı öncesinde sahip oldukları sosyo-kültürel değerleri okula taşırlar. Bireyler toplum içindeki toplumsal konumlarıyla örtüşen bir okul ortamıyla karşılaşır. Apple’ın da (2012) belirttiği gibi okulda sunulan eşitlik ancak toplumsal eşitlik kadar olmakta, bireylerin okulda başarı elde etmek için eşit şanslara sahip olduğu algısı da bir yanılsama olmaktadır. Toplumsal eşitsizlik derinleştikçe eğitimsel eşitsizliklerde derinleşmektedir.

Okul Türlerine Göre Toplumsal Ayrışma

Kapitalist toplumlarda eğitimsel başarı bireysel “yetenek” ve “zekâ” farklılıklarına dayandırıldığından eğitimsel olanakların farklılaşması doğal karşılanır. Bu nedenle eğitim, bireylerin ekonomik ve kültürel sermayeleri oranında sahip olabilecekleri bir “ayrıcalık” olur. Ailenin sosyo-

ekonomik olanakları, aile üyelerinin meslekleri, eğitim düzeyi, geliri, sosyal çevredeki statüleri aracılığıyla belirlenmektedir. Düzenli ekonomik geliri olan ailelerin çocukları eğitim konusunda uzun vadeli hedefler koyarken, düzenli geliri olmayan ailelerin çocukları ise kısa yoldan hayata atılmaya odaklanırlar (Sönmez, 2000).

Araştırmada liseler, eğitimde toplumsal ayrışmanın gerçekleştiği ilk düzey olmasından dolayı alınmıştır. Lise türlerinin çok olması, işgücü piyasalarındaki mesleki ayrışmaya karşılık gelir. Bu bakımdan farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin gelecekteki meslekleri ve gelirleri de ayrılmış olur. Mesleki ve akademik olarak ikiye ayrılan okullar, kendi içlerinde de çok sayıda programa ayrılırlar. Mesleki programlar büyük ölçüde düşük vasıflı mesleklere (yarı profesyonel) yönelik iken, akademik programlar ise yüksek düzeyli mesleklere (profesyonel) yönelik eğitim vermektedir. Yine akademik yönelimli fen ve sosyal bilim liseleri sayısal ve sözel alanlarda “başarılı” öğrencileri yüksek puanlı üniversitelere hazırlamaktadır.

Türkiye’de lise türlerine göre öğrenci özelliklerinin farklılaşmasında ulusal sınavlar kritik bir işlev üstlenir. Akademik başarıları yüksek olan öğrenciler fen ve Anadolu liseleri gibi akademik yönelimli liselere yerleşirken, akademik başarıları görece daha düşük öğrenciler ise meslek ve imam hatip liselerine yönlendirilirler. Bu yönlendirme sonucunda lise türlerine göre öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve toplumsal köken özellikleri farklılaşır. Görece sosyo-ekonomik ve kültürel koşulları daha iyi olan öğrenciler okul dışı destek alarak avantajlı konumlarını girdikleri lise türlerinde sürdürebilirken, yoksul öğrenciler ise daha düşük puanlı veya adreslerine göre belirlenmiş okullara gitmektedirler.

Lise türlerine göre benzeşen toplumsal köken özellikleri olan öğrencilerin lise sonrası yaşam ve eğitim tercihleri de benzerlik göstermektedir. Ulusal sınavlar aracılığıyla “herkese eşit ve ayrıcalıksız” başarı fırsatı tanındığı ileri sürülür. Oysa lise türlerine göre nitelik farklılığı PISA sonuçlarıyla (MEB, 2018) olduğu kadar, çeşitli araştırmalarla da (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Çifçi, 2006; Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009; Yalçın, 2011) pek çok kez ortaya konulmuştur.

Ailenin toplumsal köken özellikleri bireylerin eğitim ve yaşantıya dair algı ve tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Aileler sahip oldukları tüm güç ve ayrıcalıklarla toplumsal konumlarını sürdürmeye çabalarlar. Bu yeniden üretim amacı, ailelerin eğitime yükledikleri anlamları ve eğitimden beklentilerini, bir başka ifade ile eğitim stratejilerini belirlemektedir (Tunç, 2011). Günümüzde kamu okullarında eğitimsel harcamaların önemli bir kısmı ailelere yüklenmektedir. Aileler eğitim araç-gereçleri satın alma, okul kayıt ücreti, yemek, okul temizliği ve bakımı gibi okul işletme harcamaları, kültür ve spor harcamaları gibi birçok konuda harcama yapmaktadırlar. Özellikle merkezi sınav hazırlıkları çerçevesinde çocukların okul dışı akademik destek almak üzere kurs, etüt, özel ders harcamaları kayda değer miktarlarda olmaktadır. Dolayısıyla bireyin eğitimde “başarı” elde etmesi ailenin sahip olduğu kültürel, sosyal ve ekonomik sermaye ile doğrudan bağlantılıdır. Başka bir ifade ile nitelikli eğitim bir hak olmaktan çıkarak, varlıklı toplumsal grupların ulaşabildiği bir ayrıcalık haline gelmiştir. Araştırmada lise öğrencilerinin toplumsal köken özelliklerinin eğitim ve gelecek algılarıyla ilişkisi ele alınmıştır. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin eğitim hikâyeleri ve gelecek algılarının toplumsal yeniden üretim ile bağlantısı kurulmaktadır. Araştırmanın problemi “Farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin eğitim ve gelecek algıları nasıldır?”

1. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin okul tercih nedenleri nedir?
2. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin eğitim yaşantıları nasıldır?
3. Farklı lise türlerindeki öğrencilerin gelecek yaşam ve eğitim beklentileri nasıldır?

Yöntem

Araştırmada farklı lise türlerindeki öğrencilerin toplumsal köken özelliklerinin farklılaşmasına bağlı olarak geçmiş eğitim yaşantılarının ve mevcut eğitim olanaklarının farklılaşacağı, bunun da öğrencilerin lise sonrası eğitimden beklentilerini farklılaştıracağı düşünülmüştür. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden ‘olgu bilim’ (fenomenoloji) desenine göre düzenlenmiştir. Olgu bilim araştırmalarında bireylerin yaşadıkları durumların nasıl deneyimlendiğine ilişkin betimlemelere odaklanılmaktadır (Creswell, 2013). Bu yaklaşımın temelinde bireysel deneyimler yaratmakta, araştırmacı katılımcıların bireysel deneyim, algı ve olaylara yüklediği anlamlarla ilgilenmektedir

(Akturan ve Esen, 2017). Bu araştırma öğrencilerin eğitime ilişkin deneyimleri, algıları ve olaylara yükledikleri anlam temelinde ele alındığından uygun desenin olgubilim olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 öğretim yılında Mersin ilinde (Erdemli, Mezitli, Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Tarsus) 10 farklı devlet okulunda (fen, Anadolu, imam-hatip ve mesleki-teknik lise) öğrenim gören 33 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Her okul türünde varlıklı (ayrıcıklı) ve yoksul (dezavantajlı) çevrelerden birer okul olmak üzere en az iki okul seçilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘tabakalı amaçsal örnekleme’ (kota örnekleme) ve ‘kolay örnekleme’ (bulabildiğini örnekleme) kullanılmıştır. Tabakalı amaçsal örnekleme türünde ilgilenilen belirli alt grupların özelliklerini betimleme ve bu alt gruplar arasında karşılaştırmalar yapma amacı bulunur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Veri toplama sürecinin başlarında amaçlı örnekleme tekniği uygulanmış ancak Covid-19 salgını (pandemi) döneminde devlet okullarında yüz yüze eğitime ara verilmesi nedeniyle 20 öğrenci için “kolay örnekleme” ve “kartopu örnekleme” yöntemleri kullanılmıştır. Kolay örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni görüşme yapılabilecek öğrencileri seçme olanağının olmamasıdır.

Yine öğrencilerin cinsiyetlerinin onların eğitimsel algı ve deneyimlerini etkileyebileceği düşünüldüğünden kadın ve erkek öğrencilerden seçilmiştir. Katılımcıların 20’si kadın, 13’ü erkek; 11’i fen lisesi, 9’u Anadolu lisesi, 8’i imam hatip Anadolu lisesi ve 5’i mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisidir.

Öğrencilerin toplumsal köken özelliklerinin onların eğitim algıları ve deneyimlerini etkileyeceği kabul edildiğinden öğrencilerin toplumsal köken özelliklerini belirlemeye yönelik anne-baba eğitim düzeyi, meslek/çalıştığı iş, aylık hane geliri ve aylık eğitim harcaması bilgileri sorulmuştur.

Katılımcıların toplumsal köken özelliklerine ilişkin bilgiler şöyledir: Mesleki ve teknik liselere devam eden öğrencilerin üçü kadın, ikisi erkek; ikisi okulöncesi eğitime gitmiş, diğer yandan öğrencilerin hiçbiri okul dışı akademik destek almamakta ve üçünün eğitim harcaması aylık ortalama 500 TL’den azdır. Öğrencilerin dördünün aylık hane geliri asgari ücret düzeyinde veya altındadır. Öğrencilerden birinin annesi eğitim almamış, üçü ortaokul ve biri lise mezunudur. Babaların ise biri ilkokul terk, biri lise terk, üçü ise lise mezunudur. Babaların eğitim düzeyi genel olarak annelerden yüksektir. Annelerin biri tarım işçisi, biri hizmetli, üçü ise ücretsiz ev işçisidir (ev kadını). Babaların biri tarım işçisi, biri esnaf, biri serbest meslek, biri emekli, biri ise memurdur. Anne-babalar vasıfsız, düşük statülü ve düşük gelirli işlerde çalışmaktadırlar.

İmam hatip lisesi öğrencilerinin dördü erkek, dördü ise kadındır. Öğrencilerin beşi okul öncesi eğitim alırken, üçü almamıştır; diğer yandan üçü okul dışı akademik destek almaktadır. Öğrencilerin üçünün aylık eğitim harcaması 500 TL den az, bir öğrencinin 501-1.000 TL arası, dördünün ise 1.001 TL’nin üzerindedir. Öğrencilerden birinin aylık hane geliri 700 TL, biri asgari ücretin altında, biri asgari ücretin hemen üstünde, ikisi ise 10.000 TL ve üzerindedir. Üç öğrenci ise aylık hane gelirini açıklamak istememiştir. Öğrencilerden altısının annesi ücretsiz ev işçisi, birinin annesi öğretmen ve birinin annesi ise gündelikçi işçidir. Babaların üçü esnaf, birinin babası memur, birinin babası öğretmen, ikisinin babası işçi ve birinin babası serbest meslek sahibidir. Anne-baba eğitim düzeyi ve meslekleri, mesleki teknik lise öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeylerine göre yüksek görünmekle birlikte, öğretmenlik dışında vasıflı statülü işte çalışan bulunmaktadır. Ancak hane geliri bakımından mesleki lisesi öğrencilerine göre daha avantajlı durumdadırlar.

Anadolu Lisesi öğrencilerinin beşi kadın, dördü erkektir ve dokuz öğrenci de okul dışı dersane, etüt, özel ders vb. akademik destek almaktadır. Dört öğrenci okul öncesi eğitim almış, beş öğrenci ise almamıştır. Dört öğrenci aylık hane gelirlerini beyan etmiş, bunların ikisi asgari ücret düzeyine yakın, birinin 5.000 TL, birinin ise 7.500 TL kadar aylık hane geliri bulunmaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin tümü okul dışında akademik destek aldıklarından aylık eğitim harcamaları da 1.000 TL’den fazladır. Öğrencilerden birinin annesi ilkokul terk, ikisi ilkokul mezunu, biri ortaokul, dördü lise mezunu ve biri de lisans mezunudur. Babaların ikisi ilkokul mezunu, biri ortaokul terk, ikisi ortaokul mezunu, ikisi lise mezunu ve ikisi de lisans mezunudur. Öğrencilerden altısının annesi

ücretsiz ev işçisi, ikisi hizmetli, biri ise öğretmendir. Babaların ise ikisi esnaf, ikisi serbest meslek, ikisi şoför, ikisi emekli ve biri iş sağlığı uzmanıdır.

Fen lisesi öğrencilerinin sekizi kadın, üçü erkektir. Öğrencilerin sekizi okul öncesi eğitim almış; yine öğrencilerin tamamı okul dışı akademik destek aldığından aylık eğitim harcamaları 500 TL ve üzerindedir. Öğrencilerden üçünün hane geliri asgari ücretin altında, diğer sekizinin ise 4.000-10.000 TL arasındadır. Fen lisesi öğrencilerinin dokuzunun annesi ücretsiz ev işçisi, birinin hemşire ve birinin de öğretmendir. Öğrencilerden üçünün babası emekli, biri polis, biri sağlık teknisyeni, biri memur, biri çiftçi, ikisi esnaf ve biri de öğretmendir. Öğrencilerin dördünün annesi ilkökul mezunu, biri ortaokul mezunu, ikisi lise mezunu ve dördü lisans mezunudur. Öğrencilerin babalarının ikisi ilkökul mezunu, ikisi ortaokul mezunu, dördü lise mezunu ve üçü ön lisans-lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlama olanağı sağlayan (Yıldırım ve Şimşek, 2012) yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir. Farklı lise türlerine devam eden öğrencilerin eğitim algılarını belirlemek ve bu algıları toplumsal köken özellikleri bağlamında yorumlayabilmek üzere alan yazın taraması yapılmış ve 30 soruluk yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Taslak görüşme formu araştırmanın kapsamı, amacı ve soruların anlaşılabilirliği bakımından uygunluğunu belirlemek üzere Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görevli daha önce nitel araştırmalar yapmış bir profesör, bir doçent ve bir doktor araştırma görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda formdaki soru sayısı azaltılmış, gerektiğinde derinlemesine görüş almayı sağlayacak sonda soruları belirlenmiş, bazı sorularda anlaşılabilirliği güçlendirecek ifade düzenlemeleri yapılmıştır.

Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formunun kapsam, dil ve anlatım bakımından amaca uygunluğunu belirlemek üzere iki lise öğrencisiyle ön görüşme yapılmıştır. Görüşme formunun son halinde 26 soruya yer verilmiştir. Ön görüşme kayıtları araştırmanın bulgularına dâhil edilmemiştir.

Görüşme formuna son hali verildikten sonra Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma yapılmasına yönelik izni alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılardan okul yönetimleri aracılığıyla randevu alınmış, katılımcılara görüşme öncesinde seslerinin kaydedileceği söylenmiş ve kayıt izni alınarak görüşmeler uygun bir ortamda ses kaydıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere görüşlerinin kimlikleri gizlenerek verileceği açıklanmıştır. Görüşmelerin ilk 13'ü okul ortamında yüz yüze, sonraki 20'si ise Covid-19 salgını nedeniyle okul dışında açık havada, yüz yüze sağlık tedbirlerine uygun olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan son görüşmede (33) cevaplarda doygunluğa ulaşıldığına karar verilmiş ve görüşmeler sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin açıklanması için gerekli olan ilişki ve kavramların belirlenmesinde kullanılmaktadır. İçerik analizi fenomenleri tanımlamak ve ölçmek için kullanılan sistematik ve nesnel bir araçtır (Krippendorff, 2012). Olgubilim araştırmalarında veri analizinin amacı yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmaktır. Elde edilen bulgular ortaya çıkarılan temalar ve örüntüler çerçevesinde açıklanır, aynı zamanda sonuçlar betimsel olarak anlatılır ve sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2012).

Araştırmada ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak deşifre edilmiş ve ses kayıtlarının yazıya aktarılmasında ifadelerin aslına dokunulmamıştır. Verilerin analizinde NVİVO 12 paket programından yararlanılmıştır. Oluşturulan dosyalarda kodlama öncesi veriler tekrar tekrar okunmuş, alan yazın, araştırma soruları ve görüşme formundaki sorular dikkate alınarak temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla katılımcıların cinsiyetleri göz önünde bulundurularak kadın öğrenciler için KÖ, erkek öğrenciler için EÖ ve rastgele seçilen birer sayı ile kodlamalar yapılmıştır (KÖ1, EÖ2 gibi). Okul deneyiminin öğrenci görüşlerini etkileyeceği düşünüldüğünden katılımcılar 10, 11 ve 12. Sınıflardan seçilmiştir.

Araştırma verilerinin ayrıntılı rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının anlatılması nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için temel koşuldur (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Bu araştırmada bu temel koşulları ve sonuçların geçerliğini sağlamak adına verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlanmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın bulguları katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışması çerçevesinde kullanılan çeşitleme teknikleri bulunmaktadır. Bu araştırmada çeşitleme tekniklerinden biri olan araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme dökümlerinin dörtte birlik tesadüfi seçilen kısmı daha önce nitel araştırmalar yapmış olan bir doçent, bir doktor araştırma görevlisi ve bir araştırma görevlisi olmak üzere üç öğretim elemanına verilmiş ve analiz yapmaları istenmiştir. Aynı olarak yapılan analiz sonucunda elde edilen kodlamalar araştırmacının kodlamalarıyla benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik için önerdiği güvenilirlik hesaplama formülüne göre (uzlaşılan kod sayısı/uzlaşılan kod sayısı+uzlaşılamayan kod sayısı) en az (minimum) tutarlık oranı %80 olmalıdır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda kodlayanlar arası Miles ve Huberman güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 25.03.2020 tarih ve 34 nolu karar ile gerekli izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları araştırmanın alt problemlerine uygun olarak verilmiştir.

Okul tercihi nedeni: “Ailem kızlı erkekli eğitime karşı.” (Anadolu imam hatip lisesi öğrencisi)

Katılımcıların okul tercih nedenlerine ilişkin kategori ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Okul Tercih Nedenleri

Kategori	Kodlar	FL	AL	MTAL	İHAL	Toplam
Okul tercih nedeni	• Nitelikli okul	10	0	0	0	10
	• Ailenin ve çevrenin etkisi	0	4	3	5	12
	• Sınav puanı	1	4	1	1	7
	• Bireysel tercih	0	1	1	1	3
	• Adrese dayalı sistem	0	0	0	1	1

Tablo 1’e göre 12 öğrenci lise tercih nedeni olarak aile ve çevre etkisini, 10 öğrenci okulun nitelikli olmasını, 7 öğrenci sınav puanını, 3 öğrenci bireysel isteğini ve 1 öğrenci de adrese dayalı sistemi belirtmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin tamamı okul tercih nedeni olarak okulun nitelikli olmasını ön planda tutmuştur. Bu konuda bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

EÖ24-FL: “Bölgemizdeki en iyi okul olduğu için geldim.” KÖ15-FL: “Öğrencilerinin düzeyinin yüksek olmasından dolayı okulun çalışkan, sakin, üreten, kültürlü olduğunu düşünüyordum.”

Anadolu lisesi öğrencileri okul tercihinde sınav puanı ile aile ve çevrenin etkisine göre tercih yaptıklarını belirtmiştir.

EÖ5-AL: “Burada da puanımın yettiği en yüksek puanlı okul burasıydı o yüzden buraya geldim.” KÖ7-AL: “Ailemin isteği doğrultusunda buraya geldim.”

İmam hatip ve mesleki teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin çoğunluğu da okul tercihinde aile ve çevrenin etkisini belirtmişlerdir.

KÖ19-İHAL: “Ailem biraz dini açıdan benim de hep kapalı olmamı istediler.” KÖ22-İHAL: “Ailem çok eğitim taraftarı değiller... Ben direndimama ailem kızlı erkekli eğitime karşı oldukları için, bu düşünce zaten çok geri bir düşünce ama ailem sonuçta.” EÖ33-İHAL: “Kendi isteğimle gelmedim.” KÖ1-MTAL: “Ailemde çok aşçı olduğu için, kendim de bir aşçı olmak istedim.” EÖ2-

MTAL: “Aşçı olmak için buraya geldim. Bir de staj falan var. Abim bu okula git dedi, anlattı yani burayı, abim de buradan mezun ben de o yüzden buraya geldim.”

Katılımcı ifadelerine göre fen lisesindeki öğrenciler okul tercihinde okulun niteliğini ve başarısını göz önünde bulundururken, diğer lise türlerindeki öğrenciler aile ve çevre etkisinde kalmıştır. Katılımcı görüşlerine göre öğrenci başarısı yükseldikçe okulun niteliği dikkate alınırken, başarı düzeyi düştükçe sosyo-ekonomik özelliklere dayalı aile ve çevre müdahalesi ön plana çıkmaktadır.

Eğitim yaşantıları

Katılımcıların eğitim yaşantılarına yönelik kategori ve kodlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Eğitim Yaşantılarına İlişkin Alt Temalar ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	FL	AL	MTAL	İHAL	Toplam
Okulun olumlu özellikleri	• Öğretmenlerin iyi olması	1	4	0	6	11
	• Sosyal ve fiziki olanakların iyi olması	5	1	1	0	7
	• Öğrenci özellikleri ve öğrenci sayısının az olması	5	4	1	0	10
	• İş bulma imkânının yüksekliği	0	0	3	0	3
	• Dini öğrenme	0	0	0	2	2
Okulun olumsuz özellikleri	• Üniversite sınavına yetersiz hazırlık	0	0	5	4	9
	• Okulun fiziki yapısı ve ulaşım sıkıntısı	4	4	0	0	8
	• Öğretmen yetersizliği	5	1	0	0	6
	• Yetersiz aktivite	1	4	0	1	6
	• Yabancı uyruklu öğrenciler	0	0	0	3	3
	• Zorlayıcı olma	1	0	0	0	1
Başka bir okula gitme isteği	• Var	9	6	3	6	24
	• Yok	2	3	2	2	9
Okuldaki akran ilişkileri	• İyi ilişkiler	11	4	3	1	19
	• Kötü ilişkiler	0	5	2	7	14
Çevrenin okula bakışı	• Kötü biliniyor	1	3	1	5	10
	• Memnun	2	3	2	0	7
	• Başarılı	7	0	0	0	7
	• Okul bilinmiyor	1	1	1	0	3
	• Din ağırlıklı	0	0	0	3	3
	• Disiplinli	0	2	1	0	3
Eğitimin gerekliliği	• İnsani gelişim ve toplum refahı için gerekli	7	6	2	7	22
	• Herkes için gerekli değil	3	3	0	0	6
	• Maddiyat, gelecek ve meslek için gerekli	1	0	3	1	5
Fırsat ve imkan eşitliği	• Eşit şanslara sahip değiliz	3	6	4	6	19
	• Önemli olan bireysel çaba	5	2	1	1	9
	• Eşit şartlara sahibiz	3	1	0	1	5

Okulun olumlu özellikleri: “Bahçemizde dinlenebileceğimiz hamaklardan tutun okçuluğa kadar...” (fen lisesi öğrencisi)

Tablo 2’ye göre 11 öğrenci okuldaki öğretmenlerinin iyi olmasını, 10 öğrenci okulundaki öğrenci özelliklerinin iyi ve öğrenci sayısının az olmasını, 7 öğrenci okulunun sosyal fiziki olanaklarının iyi olmasını, 3 öğrenci okulundan mezun olduktan sonra iş bulma imkânının yüksek olmasını, 2 öğrenci ise dini eğitimin, okulunun olumlu özelliği olarak belirtmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin çoğunluğu sosyal-fiziki olanakları ve öğrenci özelliklerinin iyi, öğrenci sayısının az olmasını okullarının olumlu özelliği olarak belirtmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

EÖ24-FL: “Kesinlikle öğrenci kalitesi, hem insan olarak hem de ders çalışma olarak eğitimde sürekli rekabet içindediniz...” KÖ29-FL: “...biz az kişiyiz, öğretmenler bizimle daha çok ilgileniyor, her istediğimizi okula bastırarak yaptırabiliyoruz.” KÖ14-FL: “Okulumuzun bahçesi çok geniş her

türlü sosyal aktiviteyi yapma şansımız var. Bahçemizde dinlenebileceğimiz hamaklarımızdan tutun okçuluğa kadar.”

Anadolu lisesi öğrencilerinin çoğunluğu öğretmenlerin iyi olmasını ve öğrenci profilinin iyi ve sayının az olmasını okulunun olumlu özelliği olarak belirtmiştir.

EÖ12-AL: “... bazı öğretmenler çok iyi.” KÖ13-AL: “Sadece 12. sınıfları söyleyebilirim çok rahat, hocalar daha ilgili oluyor. Mevcut az olduğu için daha çok ilgi oluyor.”

İmam hatip Anadolu lisesi öğrencileri okulunun olumlu özellikleri olarak öğretmenlerinin iyi olduğunu ve bir diğer özellik olarak dini öğrenmek olduğunu belirtmiştir.

EÖ32-İHAL: “Öğretmenlerimiz çok iyi, bizim okuldaki öğretmenlerin diğer okullardaki öğretmenlerden daha iyi olduğunu iddia edebilirim.” EÖ30-İHAL: “Olumlu olarak dini dersler alıyoruz, dinimizi öğreniyoruz.”

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencileri okullarının olumlu özelliği olarak çoğunlukla iş bulma imkanının yüksek olmasını belirtmişlerdir.

EÖ3-MTAL: “Okulu bitirdiğimizde direk çalışmaya başlayabiliyoruz, iş hayatına daha hızlı atlıyoruz, kendi kariyerimiz olarak da daha hızlı gelişmemize neden oluyor bu. Diğer okullarda okul bitecek üniversite, şu anda zorunlu oldu, daha sonra üniversite sonrası atanmayı bekleyeceğiz, öğretmen olursak falan, iş imkânları bekleyeceğiz.” KÖ4-MTAL: “Meslek avantajı var.”

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde pek çok öğrencinin okulun olumlu özelliklerinden bahsederken okulun diğer niteliklerinden ziyade öğretmenlerle iletişime vurgu yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin nitelikli ve ilgili olması öğrencilerin okulu olumlu olarak tanımlamasında önemli bir rol oynamaktadır.

Okulun olumsuz özellikleri: *“Bir tane bile kimya öğretmenimiz olmadı.” (fen lisesi öğrencisi)*

Tablo 2’ye göre 9 öğrenci okulunun olumsuz özelliği olarak üniversite sınavına hazırlığın yeterli olmamasını, 8 öğrenci okulun fiziki yapısının ve ulaşımının sıkıntılı olmasını, 6 öğrenci okuldaki öğretmenlerin yetersizliğini, 6 öğrenci okulunda aktivitelerin yetersizliğini, 3 öğrenci yabancı uyruklu öğrencilerin olmasını ve 1 öğrenci de okulun zorlayıcı olmasını belirtmiştir. Fen lisesi öğrencileri öğretmen yetersizliği, okulun fiziki yapısı, ulaşım gücü ve okulun zorlayıcı olmasını vurgulamıştır.

KÖ15-FL: “Çok üzülerek söylüyorum ki okul beni hayal kırıklığına uğrattı. Mersin’in en yüksek puanlı üçüncü okuluyduk. Bir tane bile kimya öğretmenimiz olmadı. Dört dönemde yedi kere öğretmenimiz değişti ve gelen öğretmenler tecrübesiz ve ilgisizdi. Ücretli öğretmen olmalarından ve okulun merkeze ulaşımının pahalı gelmesi hepsinin 2-3 hafta sonra okulu bırakmasına sebep oldu.” KÖ15-FL: “Mesela kimi fen lisesi olduğumuz yaşlı öğretmenlerimiz var. Bence bu eğitimi etkiliyor, çünkü yaşlı oldukları için bir yerden sonra bir huysuzluk yapıyorlar veya dersleri anlatmakta zorluk çekiyorlar. Mesela bir konuda bir şey sorduğumuz zaman bize kızıyorlar neden anlamadın diye.”

Katılımcılardan bazılarının fen lisesinde öğretmen değişiminin fazla olduğunu vurgulaması, yine laboratuvar olanaklarının yetersizliğini vurgulaması dikkat çekicidir. Anadolu lisesi öğrencileri çoğunlukla okullarının fiziki yapısı ve ulaşım sıkıntısı ile sosyal etkinliklerin yetersizliğinden söz etmişlerdir.

EÖ10-AL: “Ulaşım sıkıntısı ve okulun küçük olması olumsuz yanları.” EÖ6-AL: “Fark olarak sosyallik açısından sıfırız. Diğer okullar bizden daha sosyal. Hiçbir farkımız yok aslında eksiklerimiz var. Geçen yıl bir bahar şenliği düzenlendi onda da bir iki olay oldu diye bu sene düzenlenmiyor.”

Meslek lisesi öğrencilerinin tamamı okulun olumsuz özelliği olarak üniversite sınavına hazırlanmada okulun yetersiz olmasını belirtmiştir. Öğrencilerin meslek lisesini, çalışma yaşamına kısa zamanda katılma olanağı nedeniyle seçtiklerini belirtmesi ile meslek liselerinin bu beklenti çerçevesinde öğrencilerin mesleki özelliklerini geliştirmeye odaklanması, beklenti ve uygulama tutarlılığını göstermektedir.

KÖ1-MTAL: “Normal matematik edebiyat gibi temel ders bölümü saati daha az. O yönden olumsuz üniversite için.” EÖ2-MTAL: “Burası meslek okulu olduğu için fazla ders yapamıyoruz burada, mutfak atölyesindeyiz genelde. Üniversite sınavına gireceğiz ama matematik dersi falan görmüyoruz...”

İmam hatip Anadolu lisesi öğrencileri çoğunlukla okullarının olumsuz özelliği olarak okulun üniversite sınavına hazırlıkta yetersiz kalmasını belirtirken bir kısmı yabancı uyruklu öğrenci sorunundan ve bazı öğrenciler de okuldaki etkinlik yetersizliğinden söz etmiştir.

EÖ33-İHAL: “Dersler daha ağırlıklı olsa, bazı gereksiz dersler var mesela sınavda çıkmayan bunlar yerine daha fazla matematik, Türkçe ve başka seçmeli dersler görebilirdik.” KÖ21-İHAL: “Yabancı uyruklu öğrenciler çok bu okulda... Herkes kendi halinde, onlar bir grup halinde biz bir grup halindeyiz hani çok bir kaynaşma olmuyor.” KÖ19-İHAL: “...ilahiler söylememiz falan, tabi bu güzel bir şey bunu normal hayatta da yapabiliriz ama öğrencilerin sıkılmaması lazım. Öğrencilerin eğlenebilecek imkânları çok az.

Başka bir okula gitme isteği: *“Ait olmadığım bir yerdeymişim gibi hissediyorum.”(Anadolu lisesi öğrencisi)*

Tablo 2’ye göre 24 öğrenci başka bir okul gitmek isterken, 9 öğrenci okulunda mutludur. Dikkati çeken nokta başka okula geçme isteğinin en fazla fen lisesi öğrencilerinde olmasıdır. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin beklentilerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Katılımcıların ifadelerinde başka okula gitme isteğinin nedenleri arasında “okuldaki eğitimden memnun olmama, idareden hoşnut olmama, okulun sosyal ve özgür olmaması” gibi gerekçeler öne çıkmaktadır. Farklı bir okula gitmek istemediğini belirten bazı fen lisesi öğrencileri okullarıyla ilgili olumsuzluklardan söz etseler de diğer okullarda da durumun farklı olmayacağını vurgulamışlardır.

Anadolu lisesi öğrencilerinin altısı *“daha iyi bir eğitim almak, okulun evine yakın olması, daha iyi öğrencilerin olması ve sınavda daha iyi bir başarı elde etmek”* gibi nedenlerle başka bir okula gitmek istediğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise lise kararını ailesi ve çevresinin baskısıyla vermesinden pişmanlık duyduğunu, kendi yaşamına ilişkin kararları kendisinin vermesinin daha iyi olacağını ifade etmiştir. Farklı bir okula gitmek istemediğini belirten Anadolu lisesi öğrencileri okulun eve yakın olması ve okuldan memnun olma gibi nedenlerle okulunu değiştirmek istemediğini belirtmiştir.

Meslek lisesi öğrencilerinin üçü *“derslerin daha iyi olması ve üniversiteye gitmek istediği”* için başka bir okula geçmek istediğini, ikisi ise gitmek istemediğini belirtmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin lise tercihi her ne kadar kısa yoldan çalışma yaşamına girmek öncelikli neden olsa da lise eğitimine devam ederken üniversiteye gitme olanaklarını da düşündükleri anlaşılmaktadır. Meslek lisesi öğrencilerinin bazıları ise eğitimlerini sürdürmek istedikleri, bu kararlarından memnun olduklarını belirtmişlerdir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin altısı *“imam hatipte okumayı istememek, akademik olarak daha başarılı bir okula gitmek, derslerin daha rahat olması ve öğrencilerin daha çalışkan olması”* gibi nedenlerle başka bir okula gitmek istediğini belirtmiştir. Genel olarak öğrencilerin büyük bölümünün okullarından memnun olmadıkları, ancak memnuniyetsizlik nedenlerinin farklılaştığı gözlenmiştir.

Okuldaki akran ilişkileri: *“Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında çok kavga oluyor.”(imam hatip Anadolu lisesi öğrencisi)*

Tablo 2’ye göre katılımcıların 19’u okuldaki akran ilişkilerinin iyi olduğundan söz ederken 14’ü ise akran ilişkilerinin olumsuz olduğunu belirtmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin tamamı okuldaki akran ilişkilerini iyi olarak nitelendirirken, Anadolu lisesi öğrencileri ise çoğunlukla okuldaki akran ilişkilerinin kötü olduğundan söz etmiştir.

EÖ10-AL: “Öğrenciler arasındaki ilişkiler kötü. Şakalaşma tarzları olsun, birbirleriyle konuşma tarzları olsun, hocalara aşırı takılmaları olsun, aşırı samimilik kurmaları falan o insanlar herkesin gözüne batıyor. Benim velim falan geldiğinde gerçekten yadırgıyor. Mesela bunlar öğrenci

değil yani 'Bunlar öğrenciyse sen nesin?' ya da 'Bunlar öğrenciyse biz neydik öğrenciyken?' falan diyor."

Anadolu lisesi katılımcılarından bazıları ise adrese dayalı sistemle puansız olarak gelen yeni öğrencilerin okuldaki akran ilişkilerini kötü etkilediğinden söz etmiştir:

KÖ11-AL: "Öğrenciler arasındaki ilişkiler pek de hoş değil... Biz puanla geldik ama dokuzlar bu çevreden geldiler. Birbirlerine biraz daha kabalar..."

Meslek lisesi öğrencilerinin çoğunluğu ise okullarındaki akran ilişkilerinin iyi olduğundan söz ederken bir kısmı da kötü olduğunu belirtmiştir. Bir öğrenci, öğrenciler arasında zengin-fakir ayrımı yapıldığını ifade etmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri ise büyük ölçüde okuldaki akran ilişkilerini kötü olarak değerlendirmiş, bunun yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklandığını belirtmiştir.

EÖ31-İHAL: "... bizde çok fazla Suriyeli öğrenci var, o yüzden Türkler ve Suriyeliler olarak ayrışmalar var. Bazılarında ırkçılık var. Biz de onlarla uyum sağlıyoruz....Kavga bizim okulda da oluyor. Tek tük serseri grup var, Onlar kavga ediyor."

Genel olarak tüm katılımcı görüşleri dikkate alındığında fen lisesi öğrencilerinin okulda akranlar arası ilişkiler yönünden diğer lise türlerinden farklılaştığı görülmektedir. Akademik başarının sosyal ilişkileri olumlu etkilediği görülmektedir. İmam hatip lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu ise okuldaki akranlarda olumsuz ilişkilerden söz etmesi dikkati çekmektedir. İmam hatip liselerinde öğrenciler arasındaki en önemli problem nedeni etnik köken temelli ayrışma ve çatışmalar olduğu ifade edilmiştir.

Çevrenin okula bakışı: *"Tembel öğrenci yuvası gibi bir şey oluyor."*(mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisi)

Tablo 2'ye göre on öğrenci okulunun kötü bilindiğini, yedi öğrenci okulunun başarılı olarak bilindiğini, yedi öğrenci çevrenin okuldan genel olarak memnun olduğunu, üç öğrenci okulunun din ağırlıklı olarak bilindiğini, üç öğrenci okulunun disiplinli olarak tanındığını ve üç öğrenci ise okulunun çevre tarafından fazla bilinmediğini belirtmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin büyük çoğunluğu okulunun başarılı olarak bilindiğini ve sosyal çevresinin okula olumlu yaklaştığını belirtmiştir.

EÖ24-FL: "Çok yüceltiliyor, çok fazla övülüyor. Bulduğum çevrede herkesin hedefi bu okul..."

Anadolu lisesi öğrencilerinin bazıları okulunun disiplinli olarak bilindiğini, bazıları kötü olarak tanındığını, bazıları çevrenin okuldan memnun olduğunu belirtirken bir öğrenci ise okulunun bilinmediğini belirtmiştir.

EÖ6-AL: "Çok temiz bir okul olarak görülüyor yani gerçekten okulumuz temiz ama çok bir fayda etmiyor temiz olması... yere çöp atarsan ceza veriyormuş falan yani teyzeler öyle diyor." *EÖ10-AL: "Kötü çünkü bu okulun dışında çok kavga ediliyor hemen her gün. Haftada bir gün illa bu okula polis gelir. Çember sistemi geldikten sonra bu okula serseri öğrenciler falan geldi.... Öğrenciler burada olan kavgaları ailelerine anlattığı, onlar da gidip etraflarına anlattığı için bu okul çok kötü biliniyor."*

Meslek lisesi öğrencilerinin bazıları çevrenin okullarından memnun olduklarını, biri okulunun disiplinli olarak bilindiğini belirtmiştir. Bir öğrenci okulun başarısız öğrencilerin gittiği, akademik geleceği olmayan çocukların kısa yoldan hayata hazırlandığı bir okul olarak bilindiğini ve bir diğeri de okulunun bilinmediğini ifade etmiştir.

EÖ3-MTAL: "Çevrede ders işlenmeyen, pek derslerle alakası olmayan, direk iş hayatına gidecek olanların gönderildiği bir okul olarak biliniyor. Tembel öğrenci yuvası gibi bir şey oluyor."

İmam hatip lisesi öğrencileri okullarının kötü bilindiğinden söz etmiştir. Özellikle şiddet davranışlarının yaygınlığını vurgulayan öğrenciler, okulun toplumda iyi algılanmadığını vurgulamıştır.

EÖ30-İHAL: “Kötü biliniyor. Çok kavga oluyor. Bir tane müdür yardımcısını gönderdiler. Arabasını kundakladı öğrenciler, bıçak çektiler adama.” EÖ31-İHAL: “Suriyeliler de geliyor, serseriler de geliyor, eğitim kapasitesi de düşük yani her elini kolunu sallayan gelebiliyor. İyi gözle bakılmıyor.”

Genel olarak değerlendirildiğinde liselerin toplumdaki algısı konusundaki görüşler, öğrencilerin kendi okullarına ilişkin algıları ile örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarı temelinde ayrıştırılmalarının, öğrenci beklentilerini etkilediği gibi toplumsal çevrenin öğrenciden ve okuldan beklentilerini de etkilediği görülmektedir.

Eğitimin gerekliliği: “Bu devirde okuyan da okumayan da bazen aynı yerde olabiliyor.”(fen lisesi öğrencisi)

Tablo 2’ye göre 22 öğrenci eğitimin insani gelişim ve toplum refahı için gerekli olduğunu belirtirken, altı öğrenci eğitimin herkes için gerekli olmadığını ve beş öğrenci ise eğitimin maddiyat ve meslek için gerekli olduğunu belirtmiştir. Fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencileri çoğunlukla insani gelişim ve toplum refahı için eğitimin gerekli olduğunu belirtirken bir kısmı ise herkes için gerekli olmadığını belirtmiştir.

KÖ11-AL: “Eğitime çok laf söyledim ama olmadan da olmaz. Çok görüyoruz eğitimi yarım bırakmış insanların ne kadar kötü olduğunu biraz daha yobaz hareketleri olduğunu gayet iyi görüyoruz. O yüzden eğitim önemli eleştirsek de gayet insanın kişiliğini oluşturuyor.” KÖ9-AL: “... Ben eğitimsiz insana cahil demiyorum, eğitilmiş olup cahil yetişenler de var. Ama bence eğitim ufku genişletiyor... Aslında istisnai durumlar da oluyor biliyor musunuz eğitilmiş insanın da hiç yapmaması gereken şeyler yaptığını da gördüm. Ama eğitim yüzde doksan-doksan beş oranıyla insanın yaşam düşüncesini, yaşam standardı ve olanaklarını değiştiren en büyük etken.”

Bazı ve fen ve Anadolu lisesi öğrencileri eğitimin herkes için gerekli olmadığını belirtmiştir.

EÖ24-FL: “Bence çok da bir değişiklik olmaz. Çok yakın çevremde de buna örnekler var. Eğitim her şey demek değil. Eğitim hayatın küçük bir bölümünde size kolaylık sağlayan bir şey bence. Dedem mesela kendisi ilkokul mezunu ama kendi yaşlılarına göre çok daha başarılı olmuş bir insan.”

İmam hatip lisesi öğrencilerinin yanıtları incelendiğinde ise büyük çoğunluk eğitimin insani gelişim ve toplum refahı için gerekli olduğunu belirtmiştir. Özellikle kadın öğrencilerin eğitim ve bireysel özgürlük arasındaki bağı vurgulamaları dikkat çekicidir.

KÖ20-İHAL: “Mesela ilkokul okumayan bir çocuk okuma yazma öğrenemez ki bu bizim dünyamızda çok zor. ... Eğitim almış insan daha bilinçli oluyor, her şeyi biliyor, daha özgür düşünüyor.” KÖ21-İHAL: “Eğitim almayan insan birine bağımlı olur, kendi özgürlüğünü kazanamaz, sürekli ya eşine ya anne babasına bağımlı olur. Bir yerde çalışsa bile sürekli onlara hesap vermek zorunda olur. Ama eğitim almış, kendi mesleği olan bir insan daha özgür olur bence, kendi hayatını kurmuş olur.”

Meslek lisesi öğrencileri ise eğitimin maddiyat ve meslek için gerekli olduğunu bir kısmı ise insani gelişim ve toplum refahı için gerekli olduğunu ifade etmiştir.

KÖ4-MTAL: “Diyelim bir yer üniversite mezununu alıyorsa lise mezunu giremez. ... Mesela lise mezunu bir güvenlik var bir de üniversite mezunu güvenlik var, ikisi de özel güvenlik olabiliyor. Bu konuda eğitim gereksiz olabiliyor.” KÖ1-MTAL: “İyi bir ailesi, iyi bir maddi manevi durumu olmaz diye düşünüyorum. İyi bir eğitim alan bir kişi iyi geleceği olur, iyi para sahibi, güzel arabası, güzel evi. Eğitim almayan kişi de mesela bizim buralardan örnek vereyim; limon kesmeye giderler, günlük zaten aldıkları, yevmiye diyorlar günlük 80 lira falan. Ayda zaten 10 günü falan yağmur yağıyor, 20 günden 80 lira 1600 yapıyor aylık. Geliri fazla olmadığı için iyi bir aile ortamı olmaz.”

Meslek lisesi öğrencilerinin eğitimin meslek edindirme yönüne vurgu yaptığı görülmüştür. Meslek lisesi öğrencilerinin eğitimin meslek için gerekli olduğuna inanmaları, eğitim tanımlamaları, geleceğe dair ekonomik beklentileri ve ailelerinden bağımsız bir yaşam sürme beklentileri ile

örtüşmektedir. Diğer lise türlerinde çoğunluğun eğitimin sosyal yönüne vurgu yaptığı görülmektedir. Fen ve Anadolu liselerinin imam hatip ve meslek liselerinin aksine eğitimin herkes için gerekli olmadığına dair yaptıkları değerlendirme dikkat çekmektedir. Öğrencilerin eğitime ilişkin algıları incelendiğinde öğrencilerin aile ve çevreden getirdikleri sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklere göre eğitim algılarının farklılaştığı ve eğitimi tanımlarken farklı yönlere vurgu yaptıkları görülmektedir.

Fırsat ve imkân eşitliği: “Şans dediğiniz şey gelire bağlı, maddiyat başarıyı artırıyor.” (fen lisesi öğrencisi)

Tablo 2’ye göre 19 öğrenci eğitimde eşit şanslara sahip olmadıklarını, dokuz öğrenci önemli olanın bireysel çaba olduğunu ve beş öğrenci ise eşit şartlara sahip olduklarını ifade etmiştir. Fen lisesi öğrencileri bireysel çabayı vurgulamışlardır.

KÖ17-FL: “... Çalışan istediği şekilde yapar, önemli olan kendi çalışmamız.” *KÖ26-FL:* “Düşünüyorum, hepimiz eşit şanslara sahibiz, çalışırsak iyi yerlere gidebiliriz. Şansı çalışmaya bağlıyorum, öğrencinin bireysel çabası.”

Bazı fen lisesi katılımcıları ise eşit şanslara sahip olmadıklarını, maddiyatın şansı belirlediğini ifade etmişlerdir:

EÖ23-FL: “Mesela okulumda Erdemli’nin bir köyünde olan insanlar da var, uzaktan eğitim programında sıkıntı çeken insanlar... Mesela bizim etütte bir çocuk tüm derslerden özel ders alıyor, ayrıca bir de etütte ders görüyor yani bu iki insan arasında tabii ki fark oluyor. Biri online eğitime bağlanmaya çalışıyor ki internet sıkıntısıyla falan karşılaşıyor diğer bahsettiğim arkadaş da canlı derslere bile tenezzül etmiyor, onun canlı derslere girmemesi bile bir kazanç. ... Yani şans dediğiniz şey zaten bir gelire bağlı olduğu için bu durumu yönetmek biraz sıkıntı.” *KÖ29-FL:* “Bence kesinlikle maddiyatla alakası var. Çünkü günümüzde sınav için ne kadar fazla test kitabı çözersen aslında o kadar daha fazla soru görmüş oluyorsun ve iyi yapma olasılığın o kadar fazla oluyor. Maddiyat başarıyı artırıyor.”

Anadolu, imam hatip, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin ifadeleri incelendiğinde büyük çoğunluk eşit şanslara sahip olmadıklarını belirtmiştir.

EÖ2-MTAL: “Başka okuldaki öğrenciler daha şanslı.” *KÖ20-İHAL:* “Bazen diğerlerinden daha şanslı olduğumu düşünüyorum çünkü ben bir konuyu halledebiliyorum hani özel ders alıyorum, dershaneye gidiyorum ama bazıları maddi kaynaklardan dolayı gidemiyorlar, yapmak istediklerini yapamıyorlar.” *KÖ21-İHAL:* “Benden daha şanslı veya daha şanssız olduğumu düşündüğüm insanlar var tabii ki. Onların da ailevi durumlarından dolayı... Benim ailem bana oku diyor, ne olursa olsun, hangi sınav olursa olsun gir diyor ama böyle demeyen de var. Bu sene kazanamazsan gitmeyeceksin diyen aileler de var. Ben o yönden kendimi şanslı buluyorum, aile açısından şanslıyım. Gereken her şeyi yapıyorlar bana, derstir, test kitaplarıdır her şeyim önüme geliyor. Bir tek bana ders çalışmak kalıyor o konuda ben şanslıyım. Aynı şanslara sahip değiliz, okulda aynı olsak bile evde aynı değiliz.” *EÖ33-İHAL:* “...her öğrenci yeteri kadar çalışıp çabalarsa istediğini elde edebilir.” *EÖ10-AL:* “...çember sistemiyle gelenler serseri. Ama ben kişinin kendisine bağlıyorum isteyen yapabilir.” *KÖ19-İHAL:* “Bence eşit şanslarımız var ama kullanmayı bilmiyoruz. Gelecekte eğitime devam etmek için de bence şanslarımız eşit.”

Genel olarak tüm lise türlerinde öğrencilerin eşit fırsat ve imkânlara sahip olduğunu düşünenler olduğu kadar, ailenin ekonomik durumunun çocuklarının eğitimsel başarısını belirlediğini ifade edenler olmuştur. Ailelerin maddi olanaklarına bağlı olarak çocuklarının eğitim başarısının değiştiğini ifade edenlerin, yaşamda herkesin eşit olamayacağını ifade etmeleri de dikkate değerdir. Bir başka ifadeyle katılımcıların ekonomik eşitsizliklerin ve eğitimsel eşitsizliklerin her ne kadar istenirse de kaçınılmaz olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan eşit şanslara sahip olmadıklarını belirten öğrenciler başarı ve başarısızlığın bireysel kapasite ve daha önemlisi bireysel çabaya bağlı olduğunu vurgulaması dikkati çekmektedir.

Gelecek yaşam ve eğitim beklentileri

Tablo 3.

Gelecek Yaşam ve Eğitim Beklentilerine İlişkin Kategoriler ve Kodlar

Kategoriler	Kodlar	FL	AL	MTAL	İHAL	Toplam
Okuldaki öğrencilerin eğitim gelecekları	• Çalışanlar yapabilir	3	6	1	3	13
	• Çoğunluk iyi yerlere gidecek	8	0	0	0	8
	• Çoğunluk üniversiteye devam etmez	0	3	4	5	12
Düşündükleri ve hayal ettikleri meslek	• Düşünülen ve hayal edilen meslek aynı	6	7	5	6	24
	• Düşündükleri ve hayal ettikleri meslekler birbirinden farklı	5	2	0	2	9
Yaşam beklentisi	• İyi bir meslek ve maddiyat	3	5	4	4	16
	• Sakin ve huzurlu bir hayat	2	2	1	2	7
	• Bağımsız olmak ve kendi ayaklarının üstünde durmak	4	1	0	1	6
	• Yeni şeyler keşfetme ve seyahat etmek	2	0	0	1	3
	• Beklenti yok	0	1	0	0	1

Okuldaki öğrencilerin eğitim gelecekları: “Genç yaşta meslek sahibi oluyoruz.”(mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencisi)

Tablo 3’e göre 13 öğrenci okulundaki çalışkan öğrencilerin iyi üniversitelere gidebileceğini, 12 öğrenci okulundaki çoğunluğun üniversiteye gidemeyeceğini ve 8 öğrenci de okulundaki öğrencilerin çoğunun iyi yerlere gideceklerini belirtmiştir. Fen lisesi öğrencileri okulundaki öğrencilerin tümünün veya çoğunun iyi yerlere gideceklerini ifade etmişlerdir. Dikkati çeken nokta fen lisesi öğrencilerinin hiçbirinin üniversiteye gitmeme ihtimalini dile getirmemeleridir.

KÖ15-FL: “%75 konuşmadan sadece ders çalışıyor. İnsan ilişkileri zayıf... Yine de bir yere varacaklarını düşünüyorum. Çalışkan insanlar.”

Anadolu liselerinde altı öğrenci okulundaki öğrencilerin çalışırlarsa iyi yerlere gidebileceklerini, üçünün ise okuldaki öğrencilerin çoğunlukla üniversiteye gidemeyeceğini belirtmişlerdir.

EÖ5-AL: “Bizim dönemle bizden sonraki 11. sınıflar çok çalışmanı görüyorum da 9. ve 10. sınıflar çok çalışmıyorlar. ... Çalışırlarsa yapabilirler.” EÖ6-AL: “Eğer bir şansları varsa kurtulsunlar bu okuldan ya da direk ülkeden kurtulsunlar. Pek parlak bir gelecek görmüyorum.” EÖ10-AL: “Aralarında tek tük çalışkan da var ama genel olarak olmaz.”

Meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri ise okullarındaki öğrencilerin çoğunluğunun üniversiteye devam etmeyeceğini belirtmiştir.

KÖ1-MTAL: “Bizim okuldan üniversiteye herkes gitmez çünkü bizim okuldan çok az kişi gidiyor. ... Bilgi sahibi daha az ama meslek yönünden daha fazlayız.” KÖ21-İHAL: “Yarisından çoğunun bir eğitim geleceği olmaz bence. Okulun belki çeyreği devam eder.”

Katılımcı ifadeleri genel olarak değerlendirildiğinde okul türlerine göre öğrenci akademik özelliklerinin farklılaşmasına bağlı olarak, öğrencilerin lise sonrasındaki eğitim yaşantılarına ilişkin beklentiler de farklılaşmaktadır. Fen lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin çoğunluğunun iyi yerlere gideceği düşüncesiyle diğer lise türlerinden ayrıştığı görülmektedir. Anadolu liseleri fen liselerine göre daha alt düzeydeki öğrencileri aldıklarından, potansiyeli bulunan çalışkan öğrencilerin üniversiteye gitme olasılığını yüksek görürlerken, önemli bir kısmının üniversiteye gitme olanağı bulamayacağı dile getirilmiştir. Meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin çoğunluğunun lise sonrasında eğitim hayatına devam etmeyeceğini belirtmiştir.

Düşünülen ve hayal edilen meslek: “Torpil lazım.”(imam hatip Anadolu lisesi öğrencisi)

Tablo 3’e göre yirmi dört öğrenci gelecekte hayalindeki mesleği yapabileceğini düşünürken, dokuz öğrenci kendileri için olası mesleklerin ve hayalindeki mesleğin farklı olduğunu belirtmiştir. Bir başka ifadeyle dokuz öğrenci hayalindeki mesleğe ulaşma olanağı bulamayacağını düşünmektedir.

Lise türlerine göre bakıldığında meslek lisesi öğrencileri hayallerindeki meslekleri yapabileceklerini belirtirken, fen lisesi öğrencilerinin bir bölümünün hayallerindeki meslekleri yapamayacaklarını düşünmeleri dikkati çekmektedir. Fen lisesi öğrencilerinin ifadelerinden hayalindeki mesleklerin başarabileceklerinden farklı olması, aslında yapmak istedikleri mesleklerin müzik, edebiyat gibi akademik başarı temelli olmamasından kaynaklanıyor. Meslek lisesi öğrencilerinin ise hayallerindeki mesleği tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu yönüyle meslek lisesi öğrencilerinin devam ettikleri programın kendileri için ideal meslek olarak gördükleri söylenebilir.

KÖ14-F: “Tıp okumak istiyorum. Yani doktor olmak... Bunu gerçekleştirebilmek için çalışıyorum.” KÖ15-FL: “Diş hekimliği tam olarak ideal mesleğim değil. Her zaman edebiyat okumak istedim ama mümkün olmadı.” EÖ25-FL: “Ben tıp düşünüyorum hem insanlara yardım ediyorum hem maaşı iyi. Ben müzisyen olmak isterdim çünkü hem eğlenceli hem imkân var.” EÖ2-MTAL: “Ya beden eğitimi öğretmenliği ya da esnaf... Üniversiteye gideceğim, olmazsa da kendi dükkanımız var zaten onun başına geçeceğim.”

Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin çoğunluğu da hayal ettikleri mesleği yapma imkanına sahip olduklarını ifade etmiştir.

EÖ12-AL: “Düşündüğüm meslek de gemi kaptanlığı. İmkânım olacağını düşünüyorum...” KÖ20-İHAL: “Sınıf öğretmenliğini istiyorum. Çocukları çok fazla seviyorum, ... onlar bana pozitif enerji yayıyor, ben onlara pozitif enerji yayıyorum.”

Yapmayı düşündükleri ve hayal ettikleri mesleklerin birbirinden farklı olduğunu belirten Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinden bazılarının ifadeleri şöyledir:

EÖ10-AL: “Kaymakam, vali, milletvekili gibi meslekler istiyorum. Bunu gerçekleştirmek için imkânım da var. Aslında arkeolog olmak istiyordum hani tarihe ve coğrafyaya olan ilgimden dolayı”. EÖ32-İHAL: “BESYO okuyup beden eğitimi öğretmeni olmak istiyorum. Aslında antrenörlük istiyordum ama yapamam. Arkanın sağlam olması, çevrenin geniş olması lazım... Torpil lazım.”

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun hayal ettikleri meslekleri yapabileceklerini düşündükleri söylenebilir. Fen lisesi öğrencileri tıp gibi yüksek statülü ve ayrıcalıklı programları hedeflerken, diğer liselerde öğretmenlik, hemşirelik, gemi kaptanlığı, turizmciilik, esnaflık gibi daha alt statüdeki meslekleri istedikleri anlaşılmaktadır. Farklı okul türlerindeki öğrencilerin ulaşabileceklerini düşündükleri mesleklerde gerçekçi oldukları, geçmiş eğitim yaşantıları, kapasiteleri ve toplumsal çevrenin kendilerinden beklentilerini içselleştirerek kapasitelerine uygun, ulaşmaları daha gerçekçi olan mesleklere yöneldikleri anlaşılmaktadır. Özellikle meslek lisesi öğrencilerinin iş bulma olanakları daha fazla mesleklere yöneldikleri, birçoğunun bu anlamda alternatifli mesleki planlama yaptıkları anlaşılmaktadır. Gelecek kaygısı tüm lise türlerinde görülmekte ve liyakatten başka faktörlerin de rol oynamasından endişe ettikleri görülmektedir.

Yaşam beklentisi: *“Pahalı ev, pahalı araba, kaliteli eşyalar.” (fen lisesi öğrencisi)*

Tablo 3'e göre öğrenciler gelecek yaşamlarından en fazla iyi bir meslek ve maddi koşulların iyi olmasını beklemektedirler (16 öğrenci). Yedi öğrenci sakin ve huzurlu bir yaşam, 6 öğrenci bağımsız olmayı ve kendi ayaklarının üstünde durmayı, 3 öğrenci yeni şeyler keşfetmek ve seyahat etmek istediğini belirtirken, 1 öğrenci de yaşamdan bir beklentisinin olmadığını dile getirmiştir.

KÖ1-MTAL: “İyi bir meslek sahibi olmayı bekliyorum. Maddi manevi her şeyimin düzelmesini bekliyorum.” EÖ10-AL: “Zengin ve mesleğine başarılı, iyi bir kariyer sahibi olmak.” EÖ12-AL: “Yüksek maaşlı bir işimin olmasını istiyorum.” EÖ23-FL: “Pahalı ev, pahalı araba, kaliteli eşyalar. Paran olmazsa hiçbir şey olamazsın bence, ezilir gidersin arada. Paragözlükten dolayı değil sadece ekonomik sıkıntı çekmek istemediğim için maddiyata önem veriyorum.” EÖ30-İHAL: “İş bekliyorum. İşim olduktan sonra ev ve araba.” KÖ18-MTAL: “Daha sakin, huzurlu ve insanlardan uzak.” KÖ8-AL: “Bir şey beklemiyorum galiba.”

Genel olarak öğrencilerin yaşam beklentilerinde gerçekçi oldukları ve büyük çoğunluğun iyi bir meslek ve maddiyat beklentisi içinde olduğu görülmektedir. Kendi ayakları üzerinde durmak ve bağımsız olmak istediğini belirten altı öğrenciden beşinin kadın olması ise çalışmanın bir başka önemli bulgusudur. Bu durum ülkenin kültürel yapısı ve toplumsal cinsiyet algısı nedeniyle kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ailelerine daha bağımlı olmaları, erkek öğrencilere göre daha fazla aile ve toplum baskısına maruz kalmaları ile açıklanabilir. Okul türlerine göre öğrenciler sahip oldukları potansiyelin farkında olarak gelecekte kendileri açısından “olabilirliği” en yüksek mesleği hedeflediklerini belirtmişlerdir. Kendileri için en olası koşullardaki bir yaşamı güvence altına almak istemektedirler. Bu güvenceyi de maddi anlamda sıkıntı çekmeyeceklerini düşündükleri bir meslek edinerek sağlamak istemektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak elde edilen bulgular tartışılmış ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Okul tercihi nedenleri

Öğrenciler okul tercihlerinde “toplumsal çevre, okulun niteliği, sınav puanı ve adrese dayalı sistemin” etkili olduğunu belirtmişlerdir. Okul tercihi nedenlerinin okul türlerine göre farklılaştığı gözlenmiştir. Fen lisesi öğrencileri için okulun niteliği ön plana çıkarken, diğer lise türlerinde aile ve çevrenin etkisi daha fazla dile getirilmiştir. Fen lisesi öğrencileri tercihlerinde, okulun akademik başarısının, başarılı öğrencilerin bulunduğu bir çevre ve okuldaki nitelikli bir eğitim koşullarının etkisini vurgulamıştır. Anadolu Lisesi öğrencileri, lise geçiş sınav puanına göre ailenin ve öğretmenlerin yönlendirmesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. İmam hatip ve meslek liselerindeki öğrencileri ise okul tercihlerinde ailelerinin etkisini vurgulamışlardır. Bu durum öğrencilerin puanlarının yükselmesi ile nitelikli okul özelliklerine yöneldikleri, puan düştükçe ise aile ve toplumsal çevre özelliklerinin etkisi ön plana çıktığı biçimin de yorumlanabilir. Bourdieu’nün (1995) de belirttiği gibi okul ve program seçimi büyük ölçüde bireylerin toplumsal sermayelerine dayalı verdikleri bir karardır. Alanyazında öğrencilerin okul tercihlerinde ailenin ve çevrenin birincil etmen olduğunu gösteren çalışmalar (Cengiz, Titrek ve Akgün, 2007; Karasubaşı, Akın ve Yıldırım, 2020; Ünal ve diğerleri, 2010; Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017; Yavuz, Gülmez ve Özkaral, 2016) bulunmaktadır. Öğrencilerin devam ettiği lise türleri ve anne-baba eğitim düzeyi ile meslekleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Buyruk, 2009; ERG, 2009; Önür, 2013; Özdemir, 2012; Özdemir ve Karateke, 2018). Tüm bu sonuçlar bireylerin aileden aldıkları toplumsal köken özellikleri çerçevesinde eğitime dair beklentiler oluşturdukları ve eğitim hayatlarını bu doğrultuda şekillendirdiklerini göstermektedir.

Eğitim yaşantıları

Öğrenciler okullarındaki koşulları genellikle olumlu değerlendirmişlerdir. Okul türlerine göre okulların olumlu özelliklerinde farklılaşmalar gözlenmiştir. Fen lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin niteliğini, fiziksel ve sosyal olanakları öne çıkarırken, kendileri gibi seçilmiş öğrencilerle birlikte olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Pesen, Oral ve Epçaçan’ın (2020) çalışmasında da fen lisesi öğrencileri okulun kalitesine ve öğrencilerin niteliğine vurgu yapmıştır. İmam hatip lisesi öğrencileri en çok öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımını olumlu olarak vurgulamışlardır. Kanburoğlu’nun (2013) çalışmasında imam hatip lisesi öğrencilerinin okullarının olumlu yanı olarak okul ortamı, müfredatı ve fiziksel koşullardan memnun oldukları belirlenmiştir.

Tüm lise türlerinde öğrenciler okulun olumsuz özellikleri arasında üniversite sınavına hazırlıkta yetersiz olması, fiziksel yetersizlikler, ulaşım elverişsiz olma, yabancı uyruklu öğrenciler ve öğretmen yetersizliklerini saymışlardır. Fen lisesi öğrencileri öğretmenlerin yetersizliğini ve okullarının fiziksel elverişsizliklerini vurgulamıştır. Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşlarının büyük olduğu, öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurarken zorluk yaşadıkları ve öğrencilerin eğitim taleplerini karşılayamadıkları dile getirilmiştir. Benzer bulgulara Pesen, Oral ve Epçeçen’in (2020) çalışmasında da ulaşılmıştır. Anadolu Lisesi öğrencileri ise okullarındaki sosyal,

kültürel faaliyetlerin yetersizliğini belirtmişlerdir. İmam hatip ve meslek lisesi öğrencileri ise okullarının üniversite sınavına hazırlıkta yetersiz olması ve imam hatip liselerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sayısının fazla olmasını dile getirmişlerdir. Farklı lise türlerinde farklı olumsuz okul özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Araştırmada dikkati çeken bir diğer nokta, tüm lise türlerinde öğrencilerin çoğunluğu okullarından memnun olmadıklarını ve başka bir okula gitmek istediklerini belirtmeleridir. Başka bir okula gitme isteklerinin nedenleri bir önceki kategori olan okulun olumsuz özellikleri ile paralellik göstermektedir. Farklı bir okula gitmek isteyen öğrencilerin nedenleri lise türlerine göre farklılık göstermiştir. Bir başka okula geçme isteği en fazla fen lisesi öğrencilerince dile getirilmiştir. Fen lisesi öğrencilerinin ifadelerinde başka bir okula gitme isteğinin nedenleri arasında “okuldaki eğitimden ve okul yönetiminden memnun olmama, okulun sosyal ve özgür olmaması” öne çıkmıştır. Bu durum fen lisesi öğrencilerinin okullarından beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Pesen, Oral ve Epçaçan’ın (2020) araştırmasında da öğrencilerin okulun etkililiğinden memnun olmadıkları ve öğrencinin kişisel ve sosyal gelişim hizmetleri kapsamında okullarını yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Anadolu Lisesi öğrencileri “daha iyi bir eğitim almak, daha iyi özelliklere sahip öğrencilerle birlikte olmak, okula ulaşmada zorluk yaşamamak ve üniversite sınavına daha iyi hazırlanmak” için farklı bir okula gitmek istediklerini belirtmiştir. Meslek lisesi öğrencileri de benzer şekilde “derslerin daha iyi olması ve üniversiteye hazırlanma” gibi nedenlerle farklı bir okula gitmek istediklerini belirtmişlerdir. Meslek lisesi öğrencilerinin lise tercihinde her ne kadar kısa yoldan çalışma yaşamına girmek öncelikli olsa da lise eğitimine devam ederken üniversiteye gitme olanaklarını da düşündükleri anlaşılmaktadır. İmam hatip lisesi öğrencilerinde ise “imam hatip lisesinde okumayı istememek, öğretmenlerden memnuniyetsizlik, akademik olarak daha başarılı bir okulda bulunmak, daha iyi öğrenci özelliklerine sahip bir okulda eğitim almak” öne çıkmıştır.

Okuldaki akran ilişkileri bakımından fen lisesi öğrencileri okuldaki akran ilişkilerini olumlu olarak tanımlayarak diğer okul türlerinden farklılaşmıştır. Bu durum akademik başarının akran ilişkilerini olumlu etkilemesi ile açıklanabilir. Araştırmanın bu bulgusu Küçüköğlü ve Akkuş’un (2007) bulgusuyla da örtüşmektedir. Meslek lisesi öğrencileri okuldaki akran ilişkilerini çoğunlukla olumlu olduğunu belirtirken, Anadolu Lisesi öğrencilerinin çoğunluğu okullarındaki akran ilişkilerini olumsuz olarak belirtmiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri bu durumun nedeni olarak adrese dayalı olarak okula gelen öğrencilerin okulun özelliklerini bozduğunu belirtmiştir. Lisenin son üç kademesinde yer alan öğrenciler Anadolu lisesine belirli bir puan ile yerleşirken, ilk kademe de yer alan öğrenciler çember sisteminin getirilmesiyle birlikte herhangi bir giriş şartı gözetilmeksizin buldukları çevredeki istediği okula yerleşme imkânını elde etmişlerdir. İmam hatip lisesi öğrencileri okuldaki akran ilişkilerinin olumsuz olmasını yabancı uyruklu öğrencilerin fazla olması ve merkezi sınav puanı düşük öğrencilerin imam hatiplere yönlendirilmesi ile açıklamışlardır.

Öğrencilerin devam ettikleri liselerin toplumdaki algısı ile öğrencilerin kendi okullarına ilişkin algılarının örtüştüğü söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarı temelinde ayrıştırılmalarının, öğrenci beklentilerini etkilediği gibi toplumsal çevrenin öğrenci ve okuldan beklentilerini de etkilediği görülmüştür. Fen liselerinin çevre tarafından başarılı okul olarak nitelendirildiği ve ancak yüksek potansiyelli öğrencilerin fen lisesine gidebildikleri şeklinde bir toplumsal kabul olduğu dile getirilmiştir. Pesen, Oral ve Epçaçan de (2020) yapmış oldukları çalışmada fen liselerini nitelikli öğrenci yetiştiren ve iyi üniversitelere öğrenci yerleştiren okullar olarak anıldığını belirtmiştir. Diğer yandan Anadolu liseleri bazı öğrencilerce olumlu anılırken, bazı öğrencilerce olumsuz özellikleriyle anılmıştır. Meslek liselerinin ise toplumsal çevrede akademik başarısı düşük öğrencilerin devam ettiği, meslek kazanılan okullar olarak anıldığı dile getirilmiştir. Benzer bulgulara Özoğlü’nun (2020) çalışmasında da rastlanmıştır. Meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin okulda disiplin olaylarını vurgulamaları dikkat çekmiştir. Tüm lise türlerinde görece daha fazla oranda imam hatip lisesi öğrencileri okullarının olumsuz olarak algılandığını vurgulamıştır. Tunç, Yıldız ve Doğan’a (2015) göre alt sosyo-ekonomik tabakadaki öğrenciler olumsuz davranışları daha fazla sergileyebilmektedir.

Öğrencilerin okula gelme amaçları arasında en fazla “meslek edinme” dile getirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Vuranok, Özcan ve Çelebi'nin (2017) meslek ve Anadolu liseleriyle yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma bulgularını destekleyen bir başka çalışmada da (Uluçay, Özpolat, İşgör ve Taşkesen, 2014) öğrencilerin okuldan öncelikli beklentilerinin meslek edinme olduğu belirlenmiştir. Gerek bu araştırmanın gerekse alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları dikkate alındığında okulun “meslek edindirme kurumu” gibi algılandığı söylenebilir. Bu da okulun toplumsal ayrışmada “kaybedenlerin safında yer almamak” üzere başvurulan yollardan biri (Bourdieu, 2015a) olarak algılandığını göstermektedir.

Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin imam hatip ve meslek lisesi öğrencilerinin aksine eğitimin herkes için gerekli olmadığına dair yaptıkları değerlendirme dikkat çekicidir. Eğitimin ayırt edici olduğunu düşünmemelerinin nedeni olarak çevrelerinde eğitim almadan başarılı olan insanları göstermişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer çalışmalarla tutarlıdır (Aylar, 2007; Buyruk, 2009; Önür, 2013; Suna, Gür, Gelbal ve Özer, 2020; Torun, 2016; Tunç, 2011; Ünal ve diğerleri, 2010; Vuranok, Özcan ve Çelebi, 2017; Yeşil Aydoğan ve Tunç, 2019). Okul türlerine göre öğrencilerin eğitim tutumlarının ve beklentilerinin, ailelerinin sahip oldukları sosyal, ekonomik ve kültürel köken özelliklerine göre farklılaştığı söylenebilir.

Genel olarak tüm lise türlerinde öğrencilerin eşit fırsat ve imkânlarla sahip olduğunu düşünenler olduğu kadar, ailenin ekonomik durumunun çocuklarının eğitimsel başarısını belirlediğini ifade edenler de olmuştur. Ailelerin maddi olanaklarına bağlı olarak çocuklarının eğitim başarısının değiştiğini ifade edenlerin, yaşamda herkesin eşit olamayacağını ifade etmeleri de dikkate değerdir. Bir başka ifadeyle katılımcıların ekonomik ve eğitimsel eşitsizliklerin istenmese dahi kaçınılmaz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Diğer yandan eşit şanslara sahip olmadıklarını belirten öğrenciler başarı ve başarısızlığın bireysel kapasite ve daha önemlisi bireysel çabaya bağlı olduğunu vurgulaması bir diğer noktadır. Eğitim fırsatlarının, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleriyle bir diğer ifadeyle bireyin içinde bulunduğu toplumsal sınıf ile ilintili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aylar, 2007; Bourdieu ve Passeron, 1995; Bowles, 1977; Buyruk, 2009; Suğur, 2008; Tan, 1990; Torun, 2016; Tunç, 2011; Ünal ve Özsoy, 1998). Aynı eğitim düzeyindeki bireylerin eğitimsel başarıları ve eğitim çıktılarının buldukları toplumsal sınıfa göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir.

Gelecek yaşam ve eğitim beklentileri

Katılımcıların okullarındaki öğrencilerin eğitim geleceğine ilişkin beklentilerinin okul türüne göre farklılaştığı gözlenmiştir. Öğrenci özelliklerinin okul türlerine göre farklılaşmasına bağlı olarak, öğrencilerin gelecek eğitim yaşantılarına ilişkin beklentileri de farklılaşmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu Özoğlu'nun (2020), Uluçay ve diğerlerinin (2014), Suna ve diğerlerinin (2020) çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Fen lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin tümünün üniversiteye gideceğini düşünmektedir. Anadolu Lisesi öğrencileri ise okullarındaki başarı potansiyeli bulunan az sayıdaki öğrencinin üniversiteye gidebileceğini, geri kalan çoğunluğun ise üniversiteye gidemeyeceğini dile getirmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Önür'ün (2013) bulgusuyla da örtüşmektedir. Meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin çoğunluğunun lise sonrasında eğitim hayatına devam edemeyeceğini belirtmiştir. Köse (1999) de yükseköğretime geçiş sınavlarına katılan öğrencilerin, başarı düzeylerinin mezun oldukları lise türüne bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelediği çalışmasında öğrencilerin başarısının okul türüne göre farklılaştığını belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu hayal ettikleri meslekleri yapabileceklerini düşünmektedirler. Genel olarak okul türüne bakılmaksızın öğrencilerin meslek tercihlerinde gerçekçi olduğu söylenebilir. Farklı toplumsal kökenlerden öğrenciler kendileri için ulaşılması riskli programları tercih etmemektedirler. Şöyle ki akademik başarısı yüksek olan fen lisesi öğrencilerinin çoğunlukla tıp gibi avantajlı koşullardaki meslekleri tercih edeceği, diğer lise türlerindeki öğrencilerin ise kendilerinden daha başarılı öğrencilerin tercih etmeyecekleri, kendilerinden düşük başarı gösteren öğrencilerin ise başarıma olasılıklarını düşük gördükleri programları tercih edecekleri söylenebilir. Bourdieu (2015a, 2015b) öğrencilerin sahip oldukları toplumsal ve ekonomik koşullar açısından

kendileri için ulaşılabilir “en avantajlı” programlara yönelmelerinin, “kendileri için en olası” koşullardaki bir yaşamı güvence altına alma çabasından kaynaklandığını belirtir. Bir başka çalışmada da alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin gelecek korkusu ve özgüven eksikliği yaşadıkları dolayısıyla bu öğrencilerin kolay girilebilen ve iş garantisi olan mesleklere yöneldikleri belirlenmiştir (Buyruk, 2009). Yeşil Aydoğan ve Tunç’un (2020) çalışmasında da meslek lisesi öğrencilerinin düşük sosyo-ekonomik ailelerden geldiği tespit edilmiştir. Yine Bülbül’ün (2012, 2015) çalışmalarında meslek liselerinde okul terki ve devamsızlığın fazla olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan öğrencilerin yaşam beklentilerinin kendi açılarından “gerçekçi” olduğu, çoğunluğun iyi bir meslek ve maddiyat beklentisi içinde olduğu söylenebilir. Kendi ayakları üzerinde durmak ve bağımsız olmak istediğini belirten altı katılımcıdan beşinin kadın olması ise çalışmanın dikkati çeken bir diğer bulgusudur. Bu durum kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre ailelerine daha bağımlı olmaları ve erkek öğrencilere göre aile kısıtlamalarına daha fazla maruz kalmalarından kaynaklı “bağımsız” olma isteği ile açıklanabilir. Kadınların toplumsal hiyerarşide dezavantajlı konumda oldukları, toplumsal cinsiyet rollerine bakıldığında kadınlara daha fazla görev ve sorumluluk düştüğü ve erkeklere oranla olumsuzluklara daha fazla maruz kaldıkları ifade edilebilir. Öğrencilerin gelecekte ağırlıklı olarak ekonomik temelli ve ailelerinden bağımsız bir yaşam sürme beklentilerinin olması, gelecekteki mesleki hedefleri konusundaki görüşleriyle de örtüşmektedir. Öğrencilerin gelecek beklentileriyle ilgili Uluçay ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada da ailelerden bağımsız yaşam sürdürme isteklerinin olduğu ve lise türlerine göre gelecek beklentilerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin aylık eğitim harcaması, okul dışı akademik destek alma durumu, anne-baba eğitimi ve mesleği, aylık hane geliri gibi özellikleri lise türlerine göre farklılıklar göstermektedir. Meslek ve imam hatip lisesi öğrencileri Anadolu ve fen lisesi öğrencilerine göre daha düşük toplumsal köken özelliklerine sahiptirler. Görece düşük toplumsal köken özelliklerine sahip öğrenciler bu özelliklerine paralel bir eğitim ve yaşam beklentisine sahiptirler. Bu da onların gelecekte, ailelerinden aldıkları toplumsal konumlarını yeniden üretme olasılıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Bu çalışmada öğrencilerin eğitim yaşantılarının okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal köken özelliklerinin (ailelerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler çerçevesinde anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği, eğitime ayrılan kaynak, okul dışı destek ve aylık hane geliri) farklılaşmasına bağlı olarak eğitim ve yaşam algılarının da farklılaştığı belirlenmiştir.
2. Ortaöğretime geçiş sınavına hazırlıkta öğrencilerin okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve Anadolu lisesindeki öğrencilerin çoğunluğu okul dışında akademik destek alırken meslek ve imam hatip lisesi öğrencilerinin çoğunluğunun okul dışı destek almadığı belirlenmiştir. Bu durum ailelerin sosyo-ekonomik olanaklarıyla ilgilidir.
3. Öğrencilerin okul tercihi nedenleri okul türlerine göre farklılaşmaktadır. Fen lisesi öğrencileri okul tercihinde okulun niteliğini ön plana alırken, diğer lise türlerinde başarı düzeyinin düşük olmasına bağlı olarak aileler ve çevre, öğrencileri “en akılcı” (rasyonel) tercihe yönlendirmişlerdir. Lise türü tercihinde öğrencilerin ilgi ve kişisel kararlarından çok okul başarısı-başarısızlığı ve toplumsal çevrenin yönlendirmeleri etkilidir.
4. Okulların olumlu ve olumsuz özellikleri okul türlerine göre farklılaşmaktadır. Fen lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin niteliğini, okulun fiziksel ve sosyal olanaklarını öne çıkarırken, kendileri gibi seçilmiş öğrencilerle birlikte olmaktan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Meslek lisesi öğrencileri ise okullarının olumlu özelliği olarak iş bulma olanaklarının fazla olmasına değinmiştir.
5. Öğrencilerin eğitim, mesleki ve yaşam beklentileri okul türlerine göre farklılaşmaktadır. Fen lisesi öğrencileri fen liselerindeki öğrencilerin tümünün üniversiteye gideceğini düşünürken, Anadolu lisesi öğrencileri, başarı potansiyeli bulunan sınırlı sayıdaki öğrencinin üniversiteye

- gidebileceğini, meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri okullarındaki öğrencilerin çoğunluğunun lise sonrasında eğitim hayatına devam etmeyeceğini belirtmiştir.
6. Tüm lise türlerinde öğrencilerin çoğunluğu okullarından memnun olmadıklarından başka bir okula gitmek istemektedirler. Başka okula geçme isteği en fazla fen lisesi öğrencilerince dile getirilmiştir. Bu durum genel olarak tüm lise türlerinde okulların, öğrenci beklentilerini karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir.
 7. Liselerin toplumdaki algısı öğrencilerin kendi okullarına ilişkin algıları ile örtüşmektedir. Okul türlerine göre öğrencilerin özellikle akademik başarı temelinde ayrıştırılmalarının, öğrenci beklentilerini etkilediği gibi toplumsal çevrenin öğrenciden ve okuldan beklentilerini de etkilemektedir. Fen liseleri başarılı ve nitelikli olarak görülürken, diğer liseler büyük ölçüde olumsuz özelliklerle anılmaktadırlar.
 8. Okula gelme amacı lise türlerine göre benzerlik göstermektedir. Tüm öğrenciler geçmiş eğitim başarılarından yola çıkarak kendileri için mesleki olarak en gerçekçi okula geldiklerini belirtmişlerdir. Yüksek başarı gösteren fen lisesi öğrencilerinin büyük bölümü tıp gibi yüksek statülü ve ayrıcalıklı programları hedeflerken, diğer öğrenciler öğretmenlik, hemşirelik, gemi kaptanlığı, turizmci, esnaflık gibi daha alt statüdeki meslekleri hedeflemektedir.
 9. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği konusunda fen lisesi öğrencileri diğer öğrencilerden farklılaşmaktadır. Anadolu, imam hatip ve meslek lisesi öğrencileri eğitimde eşit şanslara sahip olmadıklarını belirtirken fen lisesi öğrencileri bireysel çabanın önemine vurgu yapmaktadır. Buna göre akademik başarısı yüksek olan öğrenciler başarıyı bireysel kapasite ve çaba ile açıklarken, başarısı düşük okullardaki öğrenciler ise başarıyı dezavantajlı toplumsal özellikleriyle ilişkilendirme eğilimindedirler.

Bu genel belirlemeden yola çıkarak eğitimde toplumsal sınıf temelli ayrışmayı ortadan kaldıracak çözümlerin ancak eşitlikçi politik ve ekonomik bir toplum düzeniyle mümkün olacağı söylenebilir. Toplumsal bir sorun olan eşitsizlik yalnızca eğitim faktörü üzerinden çözüme ulaştırılamayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur. Politik, kültürel ve ekonomik faktörler dahil edilmeden yalnızca eğitim boyutu üzerinden yapılacak düzenlemeler bu soruna çözüm sunamayacaktır. Bu bakımdan sınıflı bir toplumsal düzende yoksul sınıflardan gelen öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması gerçekçi bir çözüm olmayacaktır.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 25.03.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 34

Kaynakça

- Akturan, U. ve Esen, A. (2017). Fenomenoloji. B. Türker ve A. Ulun (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri (Üçüncü Baskı)* içinde (ss. 85-91). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aylar, E. (2007). *Lise öğrencilerinin eğitimde eşitsizliğe ilişkin kavrayışlarının çözümlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler, eylem kuramı üzerine* (H. Tufan, Çev.). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bourdieu, P. ve Passeron, M. J. (2015a). *Varisler* (A. Sümer ve L. Ünsaldı, Çev.). Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Bourdieu, P. ve Passeron, M. J. (2015b). *Yeniden üretim* (A. Sümer, L. Ünsaldı ve Ç. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Basın Yayın.
- Bowles, S. (1977). Unequal education and the reproduction of the social division of labor. *Jerome Karabel and A. H. Halsey (Eds.), Power and Ideology in Education, New York: Oxford University Press*. Erişim adresi: http://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bowles_unequal_education.pdf
- Buyruk, H. (2009). Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler ve farklılaşan eğitim rotaları: üniversite öğrencilerinin deneyimlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 6-45.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219-235.
- Bülbül, T. (2015). Türkiye eğitim sisteminde aşılamayan bir sorun: Eşitsizlik. *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Alanına Adanmış Bir Ömür: Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. Yaş Armağanı* (Yay. Haz: K. Karakütük). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. Yayın no: 214. ss. 449-478.
- Bülbül, T. (2021). Yükseköğretime erişimin belirleyicileri olarak sosyo-ekonomik durum ve okul türü. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 303-333.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cengiz, G., Titrek, O. ve Akgün, Ö. E. (2007). Öğrencilerin ortaöğretim kurumu tercihinde okullarla ilgili faktörlerin etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-22.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Washington DC: Sage. Erişim adresi: <https://granolagradschoolandgoffman.wordpress.com/2015/09/29/creswell-j-w-2013-qualitative-inquiry-and-research-design/>
- Çifçi, A. (2006). *PISA 2003 sınavı matematik alt testi sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarılarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. Erişim adresi: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/BETAMRapor.pdf>.
- ERG, (2009). *Eğitimde eşitlik: politika analizi ve öneriler*. İstanbul: Yelken Basım.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu; E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2019). *Sosyoloji (8. Edisyon)* (E. A. Kayhan, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Kanburoğlu, Ü. B. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin benlik ve kurum algıları: “öteki” olmadan “imam hatipli” olmak mümkün mü? Erişim adresi: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net>
- Karasubaşı, Ö. A., Akın, U. ve Yıldırım, N. (2020). Öğrenci ve mezunlarının perspektifinden imam hatip liselerinin değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 65-105.
- Köse R.M. (1999). Üniversiteye giriş ve liselerimiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Küçüköğlü, A. ve Akkuş, Z. (2007). Sınıf içi informal ilişkiler düzeninin öğrenci başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.

- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun, A. Ersoy, Çev.). Ankara: PegemA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2018-2019*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel fen lisesi ve Atatürk lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 259-277.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, Ş. ve Karateke, T. (2018). Öğrencilerin imam hatip liselerini tercih etme nedenleri (Elazığ örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 5-33.
- Özoğlu, M. (2020). *Ortaöğretime geçişte kapsamlı akademik gruplama ve eşitsizliğin yeniden üretimi* (Doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pesen, A., Oral, B. ve Epçaçan, U. (2020). Science high school students' perceptions of science high schools in Turkey. *Journal of Education and Future*, 17, 39-52.
- Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suğur, N. (2008). Eğitim ve toplumsal hareketlilik. Boyacı, A. (Edt.) *Eğitim sosyolojisi ve felsefesi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S. ve Özer, M. (2020). Fen lisesi öğrencilerinin sosyoekonomik arka planı ve yükseköğretime geçişteki tercihleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 356-370.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- Torun, Y. (2016). Toplumsal konumların dağılımında toplumsal kökenin süregiden etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(2), 33-54.
- Tunç, B. (2011). Yükseköğretimde teknik eğitim fakültesi tercihinin sosyo-ekonomik kökenlerine ilişkin bir inceleme: Tarsus teknik eğitim fakültesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1929-1948.
- Tunç, B., Yıldız, S. ve Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: Bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Uluçay, T., Özpolat, A. R., İşgör, İ. Y. ve Taşkesen, O. (2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(2), 234-247.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (1998). *Eğitimde fırsat eşitliği: Modern Türkiye'nin Sisyphos miti*. Erişim adresi: <https://www.academia.edu>
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E. ve Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Erişim adresi: https://www.academia.edu/7919695/Egitimde_Toplumsal_Ayrisma_libre
- Vuranok, T. T., Özcan, M. ve Çelebi, N. (2017). Mesleki ve genel lise öğrencilerinin sosyo-ekonomik statüsü (İstanbul Avrupa Yakası örneği). *Eğitime Farklı Bakış*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/322421131_Mesleki_ve_Genel_Lise_Ogrencilerinin_Sosyo-ekonomik_Statusu_Istanbul_Avrupa_Yakasi_Ornegi
- Yalçın, S. (2011). *Türk öğrencilerin PISA başarı düzeylerinin veri zarflama analizi ile yıllara göre karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, M., Gülmez, D. ve Özkaral, T. C. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin akademik başarıları ile ilgili deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 1655-1672.
- Yeşil Aydoğan, H. ve Tunç, B. (2020). Öğrencilerin toplumsal köken özellikleri ve istenmeyen davranışlar: Meslek liselerinde bir durum analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 185-206.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Education and Future Perceptions of High School Students Studying in Different High School Types

Introduction

In this study, it is tried to understand the educational success, program preference, future education and life expectancy of secondary school students from different social backgrounds. Students' social background differences and educational differences are associated. Extending educational opportunities to the whole society does not indicate that individuals gain the same level of educational opportunities. Individuals' view of education and their expectations are also related to socio-economic culture. Even if educational opportunities are offered equally to all social groups (equal opportunity), the perception of education of different social groups is different.

Educational experiences of individuals include indicators regarding their future economic and social position. These indicators differ in many ways such as success-failure in education and education preferences. Differentiation exists in all types and levels of education (Bowles, 1977). Bourdieu and Passeron (2015a) state that schools reproduce inequalities passed down from generation to generation and are used as a tool to legitimize these inequalities. Individuals with different social characteristics in a class society can never have real equality of opportunity. In other words, even if the conditions are equalized, the social characteristics of individuals that direct their preferences and behaviors affect their educational perceptions, preferences and achievements. Individuals use the mental, moral, intellectual perception and skill patterns (habitus) they receive from their family and social environment as a capital. However, since the distribution and amount of economic, cultural and social capital is not equal, even if equal opportunities and opportunities are provided, the tendency of individuals to use opportunities and opportunities differs. When students' characteristics are examined according to school and program types, segregation can be clearly observed (Tunç, 2011).

National examinations segregate students according to their social origin. While students with high academic achievement are placed in academically oriented high schools such as science and Anatolian high schools, students with relatively low academic achievement are directed to vocational and imam hatip high schools. Thus, the academic success and social origin characteristics of students in each type of high school differ. While students with relatively high socio-economic and cultural conditions can maintain their advantageous position by receiving out-of-school support, poor students go to schools with lower scores or which are determined according to their addresses. It has been revealed by many studies (Bourdieu, 1995; Bülbül, 2021; ERG, 2009; Tunç, 2011) that there are similar student characteristics in different school types, and that the social, economic and cultural characteristics of the students that they bring from their families play a role in the differentiation of school types.

In Turkey, socio-economic segregation is experienced intensely in secondary education. Through national examinations, it is promised that "everyone will be given equal and unprivileged" opportunities for success. The difference in quality and success between school types has been revealed by PISA results (MEB, 2018). The differences in quality and achievement between school types were also revealed in the study conducted by Berberoğlu (2007). Accordingly, while vocational high schools showed low success in the PISA exam, Anatolian and science high schools showed high success. There are studies (Berberoğlu & Kalender, 2005; Çifçi, 2006; Dinçer & Uysal Kolaşın, 2009; Yalçın, 2011) revealing the difference in success and quality of high school types.

A significant portion of the educational expenditures in public schools is also on families. Families undertake the purchase of educational tools and equipment, school registration fees, meals, school cleaning, maintenance, cultural and sports expenses. Courses, studies and private lessons are costly in preparation for national exams. Therefore, the individual's achievement of "success" in education is directly related to the cultural, social and economic capital of the family. In other words, quality education has become a privilege of wealthy social groups. The problem and sub-problems of the research are as follows: "What are the education and future perceptions of students attending different high school types?"

1. What are the school preferences of students from different types of high schools?
2. What is the educational experience of students in different types of high schools?
3. What are the future life and educational expectations of students in different types of high schools?

Method

In the research, it was thought that the educational opportunities would differ depending on the differentiation of the social origin characteristics of the students in different high school types, and this would differentiate the expectations of the students from post-secondary education. The research was organized according to the 'phenomenology' pattern, which is one of the qualitative research methods.

Research Group

The study group of the research consists of 33 high school students studying in 10 different public schools (science, Anatolian, imam-hatip and vocational-technical high schools) in Mersin (Erdemli, Mezitli, Yenişehir, Akdeniz, Toroslar ve Tarsus) in the 2020-2021 academic year. In each school type, at least two schools were selected, one from the wealthy (privileged) and one from the poor (disadvantaged) circles.

In the determination of the participants, 'stratified purposive sampling' (quota sampling) and 'easy sampling' (sampling as you can find) were used from purposive sampling methods. Purposeful sampling technique was applied at the beginning of the data collection process, but "easy sampling" and "snowball sampling" methods were used for 20 students due to the interruption of face-to-face education in public schools during the Covid-19 epidemic (pandemic). Participants were selected from 10th, 11th and 12th grades as it is thought that school experience will affect students' views. 20 of the participants were female and 13 were male; 11 of them are science high school, 9 Anatolian high school, 8 imam hatip Anatolian high school and 5 vocational and technical Anatolian high school students.

Social origin characteristics of the participants: Vocational high school students' parental education levels and their jobs are at a low level. The income of the families is minimum wage or below. Vocational high school students stated that they did not receive academic support before the high school transition exams. The social characteristics of some of the Imam Hatip High School students are at a low level. Although the education level and occupations of the parents are higher than the education levels of the parents of vocational technical high school students, there are no skilled workers other than teaching. However, they are more advantageous than vocational high school students in terms of income. While some of the imam-hatip students received academic support outside of school, some stated that they could not.

Anatolian High School students have more advantageous social origin characteristics than vocational high school students. Parent occupations consist of unskilled or semi-skilled jobs. There are parents with low education and high education. All Anatolian High School students stated that they received academic support.

Most of the science high school students received pre-school education. All students receive academic support. Compared to other high schools, science high school students have the highest social origin characteristics. The percentage of parents whose parents work in semi-skilled and skilled occupations is higher than in other high schools.

Data collection

The data were obtained through face-to-face interviews (Yıldırım & Şimşek, 2012), which provided the opportunity to understand the views of the participants in depth. A semi-structured interview form with 26 questions was developed in order to determine the education perceptions of students attending different high school types and to interpret these perceptions in the context of social origin characteristics. 13 of the interviews were conducted face-to-face at school, and the next 20 were conducted face-to-face outside the school due to the Covid-19 outbreak. In the last interview (33) it was decided that saturation was reached in the answers and the interviews were terminated.

Analysis

Content analysis technique was used in data analysis. Content analysis is used to determine the relationships and concepts necessary to explain the collected data. Content analysis is a systematic and objective tool used to describe and measure phenomena (Krippendorff, 2012). NVIVO 12 program was used in the analysis. Before coding, the data were read repeatedly, themes, categories and codes were created.

Researcher diversity was used in the study. A quarter of the interview transcripts were given to an associate professor, a doctor research assistant and a research assistant who had done qualitative research, and they were asked to analyze. The codings obtained were compared with the coding of the researcher in terms of similarities and differences. According to the reliability calculation formula suggested by Miles and Huberman (2015), the minimum (minimum) consistency rate should be 80% (number of agreed codes/number of agreed codes+number of unreconciled codes). As a result of the analysis, the inter-coder Miles and Huberman reliability coefficient was calculated as .88.

Conclusion and Recommendations

The results of the research are as follows:

1. Students' perceptions of education and life also differ depending on the differentiation of social origin characteristics (parent education level, parent profession, resources allocated for education, out-of-school support and monthly household income within the framework of the social, cultural and economic characteristics of the families).
2. The preparation for the secondary education transition exam differs according to the school type of the students. While the majority of students in science and Anatolian high schools receive academic support outside of school, the majority of students in vocational and imam hatip high schools do not receive out-of-school support.
3. The reasons for students' school preferences differ according to school types. While science high school students prioritized the quality of the school in their school preference, families and students from the surrounding area directed them to the "most rational" (rational) choice due to the low level of success in other high school types. In the choice of high school type, school success-failure and the guidance of the social environment are more effective than the interests and personal decisions of the students.
4. The positive and negative characteristics of schools differ according to school types. In science high school, the quality of the students and the physical and social opportunities of the school come to the fore. Vocational high school students, on the other hand, stated their school's job opportunities.
5. Education, professional and life expectancy of students differ according to school types. While science high school students thought that all students in science high schools would go to university, Anatolian high school students stated that a limited number of students with success potential could go to university, and the majority of students in vocational high school and imam hatip high schools would not continue their education after high school.
6. In all high school types, the majority of students want to go to another school because they are not satisfied with their school.
7. The expectations of the social environment from the student and the school differ according to the type of high school. While science high schools are seen as successful and qualified, other high schools are mostly mentioned with negative features.
8. All students stated that they came to the most realistic school professionally for them, based on their past educational achievements. While the majority of science high school students target high-status and privileged programs such as medicine, other students target lower-status professions such as teaching, nursing, ship captain, tourism and tradesman.
9. Anatolian, imam hatip and vocational high school students state that they do not have equal opportunities in education, while science high school students emphasize the importance of individual effort.

Accordingly, students with high academic achievement explain success with individual capacity and effort, while students in low-achieving schools tend to associate success with disadvantaged social characteristics. Based on this general determination, it can be said that solutions

that will eliminate social class-based segregation in education can only be possible with an egalitarian political and economic social order. In this respect, it will not be a realistic solution to provide access to education for students from poorer classes in a classed social order.

Investigation of Preschool Teacher Candidates' Environmental Education Themed Activity Plans

Volkan ATASOY¹ Hazal ARSLAN²

To cite this article:

Atasoy, V. ve Arslan, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi temalı etkinlik planlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 962-981. doi:10.30900/kafkasegt.1171370

Research article


Received:05.09.2022


Accepted:26.12.2022

Abstract

This study was conducted to examine the activity plans prepared by preschool teacher candidates in the environmental education course. Document analysis method was used in the study. The sample of the study was determined according to the convenience sampling method from non-selective sampling methods. The study was conducted with 66 preschool teacher candidates attending a state university education faculty. Of the preschool teacher candidates in the study group, 4 (6.06%) attend the 2nd grade, and 62 (93.93%) attend the 3rd grade. 52 (78.78%) of the candidates are woman and 14 (21.21%) are man. Within the scope of the research, theoretical information about environmental education was given to preschool teacher candidates for seven weeks. In addition, information on how environmental education activity plans should be prepared is also provided. Preschool teacher candidates need to be aware of issues that researchers, biodiversity, pollution, recycling, energy and environment, which are the three basic components (air, water and soil) are grouped under five main headings, including. Prospective teachers were asked to prepare activity plans for these topics. The documents prepared by the candidates were analyzed according to the content analysis. The mistakes made by the candidates in their environmental education activity plans were examined. As a result of the findings obtained, it has been concluded that the environmental education activity plans prepared by preschool teacher candidates have mistakes in terms of objectives, learning process, evaluation sections and teaching methods, techniques and principles they use.

Keywords: Environmental education activities, preschool teacher candidates, document analysis.

¹  Corresponding Author, Asst.. Prof. Dr., vatasoy@kastamonu.edu.tr, Kastamonu University, Faculty of Education, Turkey.

²  Author, graduate student, harslan@ogr.kastamonu.edu.tr, Kastamonu University, Faculty of, Education Turkey.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Temalı Etkinlik Planlarının İncelenmesi

Volkan ATASOY¹ Hazal ARSLAN²

Atf:

Atasoy, V. ve Arslan, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi temalı etkinlik planlarının incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 962-981. doi:10.30900/kafkasegt.1171370

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 05.09.2022


Kabul Tarihi:26.12.2022

Öz

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinde hazırladıkları etkinlik planlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Çalışma bir devlet üniversitesi eğitim fakültesine devam eden 66 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarından dördü (%6,06) ikinci sınıfa, 62'si (%93,93) üçüncü sınıfa devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 52'si (%78,78) kadın 14'ü (%21,21) erkektir. Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarına yedi hafta boyunca çevre eğitimine yönelik teorik bilgiler verilmiştir. Ek olarak çevre eğitimi etkinlik planlarının nasıl hazırlanması gerektiğini içeren bilgiler de verilmiştir. Araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının farkındalık sahibi olması gereken konular biyoçeşitlilik, kirlilik, geri dönüşüm, enerji ve çevrenin üç temel bileşeni (hava, su ve toprak) olmak üzere beş ana başlık altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarından bu konulara yönelik etkinlik planları hazırlamaları istenmiştir. Adaylar tarafından hazırlanan dokümanlar içerik analizine göre analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planlarında yaptıkları hatalar incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları çevre eğitimi etkinlik planlarının kazanım, öğrenme süreci, değerlendirme bölümleri ve kullandıkları öğretim yöntem, teknik, ilkelere yönelik hataları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çevre eğitimi etkinlikleri, okul öncesi öğretmen adayları, doküman analizi.

¹  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, vatasoy@kastamonu.edu.tr, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

²  Yazar, yüksek lisans öğrencisi, harslan@ogr.kastamonu.edu.tr, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

Giriş

Çevre tüm canlı ve cansız unsurları içerisinde barındıran insan yaşamının temel unsurlarından biridir (Young, 2009). İnsanların deneyim kazanmaları için araç görevi görerek kalıcı öğrenmeyi sağlamada büyük rol oynamaktadır (Bonnet, 2007). İnsanlar tarafından kullanılan çevre zaman içerisinde işlevini kaybetmeye başlamıştır. Tarih boyunca yaşanan gelişmeler ile insanlar çevreye birçok zarar vermiştir. Tüm dünyada yaşanan hızlı nüfus artışı, kentleşme ve sanayileşme sonucu çevrede var olan kaynaklar insanlar tarafından bilinçsizce kullanılarak çevre sorunlarının oluşmasına neden olmuştur (Laza ve ark., 2009). Zaman içerisinde meydana gelen bu çevre sorunlarının daha büyük sorunlara yol açacağı insanlığın geleceği için çalışan “Roma Kulübü” adlı topluluğun dikkatini çekmiştir. Topluluk 1972 yılında dönemin iktisatçıları ve bilim adamları tarafından kurulmuş ve çevre eğitime yönelik yaptıkları çalışmalar sonucunda “Büyümenin Sınırları (The Limits to Growth)” isimli raporu yayınlamıştır (Çabuk, 2021; Jafri, 2021). Yayımlanan bu rapor ile insan kaynaklı çevre sorunlarının dünyanın geleceğini tehlikeye atacağı konusuna dikkat çekilmiştir (Çabuk, 2021). Yapılan bu girişim insan kaynaklı çevre tahribatını açık bir şekilde gözler önüne sererek küresel çapta çevreye gereken önemin verilmesinin başlangıcı olmuştur. Çevre sorunlarının bu şekilde giderek artması çevre eğitime olan ihtiyacı doğurmuştur. Bu sorunların önüne ancak çevre konusunda eğitilmiş bireyler ile geçilebileceği düşünülmektedir (Perrott, 1977; Shonasirova, 2020). Eğitimin amacı bireylerin davranışlarını istedik yönde değiştirmek olduğundan çevrenin önemini farkında olan ve çevreyi koruyan bireyler yetiştirmek de çevre eğitimi ile mümkündür.

Çevre eğitiminin birey için en önemli katkılarının arasında erken yaşta çevre ile ilgili deneyim sahibi olmalarını sağlamak ve insanların çevre sorunlarının önüne geçebilmesini desteklemek olduğu düşünülmektedir. Çevresel sorunların azalmasını eğitimin kalitesi ile ilgili olduğu, daha iyi bir eğitimin çevre dostu davranışları arttıracığı ortaya konmuştur (Tang, Abosendra ve Naghavi, 2020). Aynı zamanda erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yapılan çalışmada çevre eğitiminin çocukların gelişim alanlarını desteklediği görülmüştür (Yıldırım ve Özyılmaz-Akamca, 2017). Bireylerin okul öncesi dönemde doğayı koruma davranışlarının çevre eğitimi sayesinde geliştiği ve çocukların çevreye yönelik olumlu davranışlar sergilediği ifade edilmiştir (Schmitz ve Rocha, 2018). Bu nedenle okul öncesi dönemde aldıkları sağlam temelli çevre eğitimi ile çocukların ilerleyen yıllarda çevre sorunlarına çözüm üretmede başarılı bireyler olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin algılarının en açık olduğu erken çocukluk döneminde çevre sorunlarını çözme becerilerini geliştirmesi konusunda yetişkinlerin müdahalesi ile edindiği deneyimler devreye girmektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde bireylerin edindiği çeşitli deneyimlerin ilerleyen yıllarda sorunları çözme başarısını etkilediğini göstermektedir (Ansari ve ark., 2021; Throndsen ve ark., 2019; Wells ve Lekies, 2006; Zapf, 2019). Buna bağlı olarak çocukların çevre eğitiminde zengin uyarıcılarla donatılmış bir ortamda deneyim kazanmaları çevre sorunlarını çözme becerilerini arttıracığı düşünülmektedir. Bu zengin ortamlar önce ailede daha sonra formal eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim kurumlarında sağlanmalıdır. Giren (2015), okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi kurumlarında çevre eğitiminin zengin uyarıcılar eşliğinde verilmesi noktasında sorumlu kişiler olduğunu belirtmektedir.

Çocukların çevre eğitimi için okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil edilmesi ile öğrenmenin en etkili şekilde gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Muela ve ark., 2019). Öğretmenler çocukların açık olan zihinlerini teorik bilgilerle doldurmak yerine edindikleri deneyimleri içselleştirmelerini sağlamalı ve daha iyisini yapabilmek için gelişime açık olmalıdır (Feriver ve ark., 2015). Tüm yönleri ile iyi bir şekilde hazırlanan nitelikli etkinliklerle çocuklar deneyim kazanarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Kılınc ve ark., 2020). Bu sebeple, Suryani ve arkadaşları (2019) öğretmenin verdiği çevre eğitimin içeriğini önemini vurguladığı görülmektedir. Çevre eğitiminin içeriğine bağlı olarak hazırlanan çevre etkinliklerinin birçok alanda gelişimi desteklemesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Podanyova ve arkadaşları (2020), hazırlanan çevre eğitimi programları ile çocuklara çevre sorunları ile ilgili sürdürülebilir becerilerin kazandırılması gerektiğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. İstenilen becerilerin kazandırılması için etkinliklerinin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı[MEB], 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarını hazırlanırken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik seçtikleri kazanımlara ulaşmak için etkin bir öğrenme süreci

yürütmesi, öğretim yöntemlerinden yararlanması ve değerlendirme yapması gerekmektedir (Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], 2020).

Etkinlik planı için belirlenen kazanımlar ve planlanan öğrenme süreci çocukların gelişim düzeylerine uygun ve birbiri ile ilişkili olmalı, programın çocuk merkezli, esnek, sarmal, eklektik, dengeli ve oyun temelli gibi özellikleri göz önüne alınmalı, değerlendirme soruları çok yönlü olmalı ve aile katılımına yer verilmelidir (MEB, 2013). Hazırlanan çevre etkinlikleri aracılığı ile çocuklar hem eğlenmekte hem de çevrelerini korumayı öğrenmektedir. Çocukların doğada zaman geçirmesi ve bu zaman içerisinde öğretmen rehberliğinde yapılan etkinliklerin çevreyi koruma ve çevre sorunlarının önlenmesi gibi konularda beceri sağlaması gerektiği düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri çevreye karşı olan yaklaşımlarıyla da öğrencilerine örnek olmaktadır (Erten, 2005; Günindi, 2010). Okul öncesi öğretmenlerinin rehber konumunda yürüttüğü etkinliklerin bireysel farklılıklar açısından birçok yöntem kullanılarak hazırlanmasının kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı düşünülmektedir.

Çevre eğitiminin amacına ulaşması ve nitelikli olması için okul öncesi öğretmenlerinin çevre ile ilgili yeterliliğe sahip olması gerekmektedir (Doğan ve Simsar, 2018; Orbanic ve Kovac, 2021). Çevre eğitime yönelik etkinlik hazırlamanın okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik öz yeterliliklerine katkı sağladığı yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Muşlu-Kaygısız ve ark., 2019). Yapılan başka bir çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bir konudaki yeterliliklerini aldıkları eğitimler aracılığı ile geliştirdiği ortaya konmuştur (Lillvist ve ark., 2014). Yükseköğretim kurumlarının okul öncesi eğitim programlarında erken çocukluk döneminde çevre eğitimi dersine yer verildiği görülmüştür. Bercasio (2021) çevre eğitime yönelik uygulamaları devam ettirebilmek için öğretmen eğitimi ile çevre eğitimi programlarının bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin yükseköğretim kurumunda kazandığı mesleki becerilerin, meslek hayatında verdikleri eğitimi etkilediği vurgulanmıştır (Elitok-Kesici, Özdemir ve Coşkun, 2018). Bu nedenle iyi bir eğitim verebilmek için öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Hungerford ve Volk, 1990). Öğretmenlerin kendini geliştirmesi ile verdikleri eğitimin olumlu etkileneceği düşünülmektedir.

Çevre sorunlarının önüne geçmek için öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine olanak tanınması ve bu sayede çevre ile ilgili öğrenmelerini gerçekleştirmesinin öğretmenlerin hazırladığı çevre etkinlik planları aracılığı ile olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin başında olan öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu etkinlik planlarının içeriği gelecek nesillerin çevre eğitimini etkileyeceği öngörülmektedir. Bu nedenle yapılan literatür taramasında okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitime yönelik hazırladıkları etkinlik planlarının içeriğinin incelenmesini içeren yeterince çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersi ve etkinlik planı hazırlama eğitimi kapsamında oluşturdukları etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. “Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planlarının hazırlanmasına yönelik eksiklikleri nelerdir?” cümlesi araştırma problemi olarak belirlenmiştir. Literatüre okul öncesi çevre eğitimi etkinlik planlarının hazırlanması konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki alt araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kavramlarına ait etkinlik planlarının hazırlanmasında kazanımlara yönelik eksiklikleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kavramlarına ait etkinlik planlarının hazırlanmasında öğrenme sürecine yönelik eksiklikleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kavramlarına ait etkinlik planlarının hazırlanmasında değerlendirmeye yönelik eksiklikleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre kavramlarına ait etkinlik planlarının hazırlanmasında kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve ilkelerine yönelik eksiklikleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi basılı veya elektronik ortamlarda yer alan resmi ve özel nitelikte olan kaynakların incelenmesine olanak sağlamaktadır

(Bowen, 2009; Sak ve ark., 2021). Aynı zamanda araştırılan konu ile ilgili belgelerin incelenmesine ve elde edilen verilerin sistematik bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olmaktadır (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2005). Doküman analizinde veriler dokümanlar aracılığı ile toplanmaktadır. Dokümanlar yapılan araştırma için gerekli olan yazılı kaynaklar anlamına gelmektedir (Balci, 2016). Birincil ve ikincil kaynak olmak üzere iki farklı doküman türü bulunmaktadır (Sak ve ark., 2021). Birincil kaynaklar asıl dokümanlar, ikincil kaynaklar ise birincil kaynaklardan üretilmiş dokümanlar olarak tanımlanabilir. Eğitim alanında yapılan doküman analizi çalışmalarında öğrenci veya öğretmenlerin hazırlamış olduğu materyaller birincil kaynak olarak kullanılmaktadır (Sak ve ark., 2021). Eğitim alanında yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladığı çevre eğitimi temalı etkinlik planları doküman olarak kullanılıp analiz edilmiştir. Doküman olarak kullanılan bu planlar birincil kaynak niteliğindedir. Okul öncesi öğretmen adayları tarafından hazırlanan dokümanlar Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Etkinlik Planı Formatı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Planlar incelenerek öğretmen adaylarının çevre etkinliklerinde yaptıkları hatalar ve çevre etkinliklerine ait yönelimlerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılıp yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Bu örnekleme yöntemi araştırmacıların yakın, ulaşabileceği kişiler ile çalışmalarına olanak sağlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Çalışma bir devlet üniversitesi eğitim fakültesine devam eden 66 okul öncesi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcıların 4'ü (% 6,06) 2. sınıfa, 62'si (% 93,93) 3. sınıfa devam etmektedir. Öğretmen adaylarının 52'si (% 78,78) kadın 14'ü (% 21,21) erkektir. Araştırma için oluşturulan gruplar sınıf listesine göre oluşturularak her öğretmen adayının etkin katılım göstermesi sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman analizi yapılırken dikkat edilen aşamalar bulunmaktadır. Bu aşamalar farklı araştırmacılar tarafından incelenerek açıklanmıştır (Sak ve ark., 2021). Bu araştırmacılarından biri olan Merriam (2009) ilk aşamayı uygun dokümanları bulma olarak açıklamıştır. Bu çalışmanın amacına uygun doküman olarak okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk döneminde çevre eğitimi dersinde hazırladığı etkinlik planları kullanılmıştır. Etkinlik planları için 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitimi Programında bulunan Etkinlik Planı Formatından yararlanılmıştır (Ek-1). Çalışmaya başlamadan önce gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarına erken çocukluk döneminde çevre eğitimi kapsamında yedi hafta boyunca çevre konularını içeren teorik bilgiler anlatılmıştır. Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi dersi aracılığı ile öğretmen adayları çevre eğitimi hakkında bilgi sahibi olarak temel kavramları açıklayabilme, çevre eğitiminin önemini açıklayabilme ve öğretmen ile birlikte paydaşların rolünü açıklayabilme kazanımları edinmiştir. Öğretmen adaylarının aldığı yedi haftalık çevre eğitiminden sonra okul öncesi eğitim programı etkinlik planı formatına göre çevre eğitimi etkinlik planlarının nasıl hazırlanması gerektiğini içeren bilgiler de verilmiştir. Akran eğitiminden faydalanmak için sınıf listesine göre altı kişilik 11 grup oluşturulmuştur. Araştırmacılar öğretmen adaylarının ve dolayısıyla okul öncesi öğrencilerinin farkındalık sahibi olması gereken konuları biyoçeşitlilik, kirlilik, geri dönüşüm, enerji ve çevrenin üç temel bileşeni (hava, su ve toprak) olmak üzere beş ana başlık altında toplamıştır. Verilen eğitimlerden sonra veri toplama süresi toplam beş hafta sürmüştür. Her hafta, öğretmen adaylarından belirlenen bir ana başlık altında etkinlik planı hazırlanması istenmiştir. Gruplar içinde buldukları hafta için belirlenen konu ile ilgili birer etkinlik planı hazırlamıştır. Her grup belirlenen ana başlıkların her biri için etkinlik planı formatına uygun beş etkinlik planı oluşturmuştur. 11 grup toplam 55 etkinlik planı hazırlanmıştır. Planların Microsoft Word yazılımı aracılığı ile hazırlanması istenmiştir. Hazırlanan dokümanlar elektronik ortamda toplanmıştır.

Doküman analizi yönteminin ikinci aşamasını dokümanlarının orijinalliğini kontrol etme oluşturmaktadır (Merriam, 2009). Bu aşamada okul öncesi öğretmen adaylarından toplanan dokümanların orijinalliği incelenmiştir. Etkinlik planları hazırlanmadan önce öğretmen adaylarına etik kurallar ve intihal ile ilgili gerekli uyarılar yapılmıştır. Ek olarak dokümanlar toplandıktan sonra iThenticate programı ile taranarak %20 üzerinde alıntı çıkan dokümanların yeniden düzenlenmesi için

geri gönderilmiştir. Verilen süre içerisinde dokümanlar geri toplanmıştır. Aynı zamanda araştırmacılar dokümanın nasıl düzenlenmesi gerektiği ile kendi fikrini belirten herhangi bir geri dönüt vermemiştir. Böylelikle olası yanlışlık ortadan kaldırılmış ve kullanılan dokümanın güvenilirliği artırılmıştır.

Dikkat edilen üçüncü aşama ise kodlama ve kataloglama konusunda bir sistematik oluşturmadır. Araştırmacı bu aşamada kendi sitemini oluşturma konusunda özgürdür (Sak ve ark., 2021). Bu aşamada elektronik ortam aracılığı ile toplanan dokümanlar biyoçeşitlilik, kirlilik, geri dönüşüm, enerji ve çevrenin üç temel bileşeni (hava, su ve toprak) olarak belirlenen ortak konular altında klasörlerde toplanmıştır. Toplam beş klasör oluşturulmuştur. Klasörler aracılığı ile düzenlenen dokümanlara EP 1(Etkinlik Planı 1), EP 2, EP 3, ... gibi adlandırılmalar verilmiştir. Böylelikle etik kuralları göz önüne alınıp öğretmen adaylarının kimlikleri gizlenmiş ve planların adlandırılmalarının kolay olması sağlanmıştır.

Son aşama ise verileri analizi yapma aşamasıdır (Merriam, 2009). Toplanan dokümanlardan detaylı bulgular elde etmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi birbiri ile ilişkili olan verilerin özünü ortaya çıkarıp bir araya getirerek yorumlanmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri kaybını önlemek, geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla planlar iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. İlk olarak her iki araştırmacı içerik analizinin doğasına bağlı kalarak dokümanları tek tek incelemiştir. Ortak fikirleri belirten bulguları bir araya getirerek kodlar atamıştır. Sonrasında bu kodları karşılaştırmış ve araştırmacılar arasında % 90 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliği sağlanamayan kodlar üzerinde tartışmış tartışma sonucu anlaşmaya varılan kodlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Anlaşılmayan kodlar çalışmadan çıkartılmıştır. İkinci adım olarak ortak olan kodlarla kategoriler, üçüncü adım olarak da ortak olan kategoriler ile temalar belirlenmiştir. Dördüncü adım olarak hazırlanan kodlar, kategoriler ve temalarda uzman tarafından incelenerek verilen geri dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak sayısallaştırma işlemleri yapılmış ve kodların frekansları hesaplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla bulguların yer aldığı ifadeler örnek olarak gösterilmiştir.

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın etik onayı Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 04.01.2022 tarihli ve 2022/1-5 sayılı kararıyla alınmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik hazırladıkları etkinlik planlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıda tablolar halinde sunulan bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 1’de öğretmen adaylarının etkinlik planlarında yer alan kazanımlar ve göstergeleri bölümündeki eksikliklerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 1.

Kazanımlara Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	f
Kazanım	Anlatılan konu ile ilgili kazanıma yer vermeme	9
	Öğrenme sürecinde kazanıma yer vermeme	7
	Kazanımda yanlış yargıya yer verme	2
	Bir kazanımda iki yargıya yer verme	1

Etkinlik planlarında yer alan kazanımlara yönelik önemli bulgular saptanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayı tarafından yazılan kazanımlarda bir kazanımda iki yargıya birden yer vermenin en az yapılan hata olduğu görülmektedir ($f= 1$). EP 27’de “Su kirliliğinin nedenlerini bilir ve önlem alır.” kazanımında görüldüğü gibi çevreye yönelik bir kazanımda iki yargıya birden yer vererek hata yaptıkları saptanmıştır. Etkinlik planlarının kazanımları incelendiğinde en fazla yapılan hatanın ise anlatılan çevre konusuna yönelik kazanım yazılmadığına yönelik olduğu görülmüştür ($f= 9$).

Kazanımlara yönelik elde edilen diğer bulgu ise okul öncesi öğretmen adayları tarafından yazılan kazanımda yanlış yargılara yer vermedir ($f= 2$). EP 36’da öğretmen adaylarının yazdığı “Enerji kullanımının önemi kazandırılır.” kazanımı bulunmaktadır. Enerjinin kullanılması ile ilgili olan bu

kazanımında önemi kazandırılır yargısı anlam açısından uygun olmadığı için önemini açıklar yargısının yazılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planlarında yer alan kazanımlara yönelik elde edilen son bulgu ise yazdıkları kazanıma öğrenme sürecinde yer verilmedikleridir ($f= 7$). Tablo 2’de öğretmen adaylarının etkinlik planlarında yer alan öğrenme süreci bölümündeki eksikliklere ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğrenme Sürecine Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	<i>f</i>
Gelişim Düzeyinin Göz Ardı Edilmesi	Ayrıntılı bilgi verme	16
	Soyut kavram ve örneklere yer verme	10
	Tanımlara yer verme	5
	Bilimsel kelimelerin kullanımı	3
	Atasözü kullanımı	1
	Öğrencilerin dikkat süresini göz ardı etme	1
Çevreye Ait Kavram ve Konuların Anlatımı	Başka bir konuya veya kavrama yer verme	9
	Bütünlük sağlamama	6
	Konunun önemini vurgulamama	6
	Kavram yanlışları	4
	Hedeflenen kavrama ve konuya yer vermeme	2
Materyal ve Teknolojinin Kullanımı	Kullanılan materyali açıklamama	6
	Gelişim düzeyine uygunluğun göz ardı edilmesi	3
	Yetersiz materyal ve teknoloji kullanımı	2

Öğrenme sürecine ait üç önemli başlığın ortaya çıktığı görülmüştür. Bunların gelişim düzeyinin göz ardı edilmesi, çevreye ait kavram ve konuların anlatımı, materyal ve teknolojinin kullanımı olduğu belirlenmiştir. Öğrenme sürecine ait önemli bulgulardan biri gelişim düzeyinin göz ardı edilmesidir. Bu bulguya yönelik olarak erken çocukluk dönemi öğrencileri için hazırlanan planlarda çevre konuları ile ilgili farkındalık ve deneyim kazandırmak yerine uzun ve ayrıntılı bilgilere yer verildiği ($f= 16$) saptanmıştır. EP 1’de yer alan “Ak pelikan, beyaz pelikan, pelikangiller ailesinden çok büyük bir su kuşu türüdür. Avrupa'nın güneydoğusundan Asya'ya yayılan bölgede ve Afrika'da bataklıklarda ve sığ göllerde yaşar. Gördüğümüz gibi gagası da oldukça uzundur...” ifadesinde ayrıntılı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Bu bulgu ile ilgili belirlenen eksikliklerden bir diğeri de soyut kavram veya örneklere yer verme ($f= 10$) olduğu belirlenmiştir. EP 41’de “Daha sonra öğretmen yenilebilir ve yenilenemeyen enerji kaynakları hakkında çocukları bilgilendirir. Yenilenemeyen enerji kaynakları ise petrol, kömür, doğalgaz ve nükleer enerjidir...” ifadesinde yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji gibi soyut kavramların bulunduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra etkinlik planlarından birinde atasözü kullanımına yer verilerek gelişim düzeyinin göz ardı edildiği saptanmıştır ($f= 1$). Atasözü kullanımı EP 23’de şu şekilde yer almaktadır:

Daha sonra okula dönülür ve öğretmen sınıfa geldiğinde çocuklara günün önemini anlatan ‘temiz bir çevre istiyorsan önce kendi kapının önünü süpür’ atasözünü söyler. Bunun anlamının insanların temiz bir çevrede yaşaması için önce kendi bulunduğu yeri temiz tutmasını, küçük sorunlar çözülmeden büyük sorunların çözülemeyeceğinin olduğunu açıklar...

Kullanılan atasözü ve deyimlerin somut işlemler dönemindeki çocuklar için uygun olmadığı ve yapılan açıklamalarının bu dönemdeki çocuklar için somut bir şekilde yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle atasözlerinin öğrenme sürecinde kullanımları dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Tek bir etkinlik planında karşılaşılan diğer bulgunun öğrencilerin dikkat süresinin göz ardı edilmesi ($f= 1$) olduğu belirlenmiştir. Geri dönüşüm temalı EP 29’da “Çocuklar alanda doğada bulunması ve bulunmaması gereken maddeleri 40 dakika içerisinde bulmaları için yönerge verilir...” ifadesinden de görüldüğü üzere bir etkinlikte 40 dakikanın öğrencilerin maddeleri bulması için uzun bir süre olduğu ve bu sürede dikkatlerinin dağılacağı düşünülmektedir. Gelişim düzeyine uygunluk açısından bakıldığında etkinliklerin bazılarında bilimsel kelime kullanımının yapıldığı ($f= 3$) tespit edilmiştir. Biyoçeşitliliğin anlatıldığı EP 9’da yer alan “İlk olarak Cetosia cyane (Leopard Lacewin)

adlı bu tür kelebeklerden bahsedeceğiz. Parthenos sylvia (Clipper) bu ikinci sıradaki kelebeğimiz...” ifadesinden bilimsel kelimelerin kullanıldığı açık bir şekilde görülmektedir. Bu bulguya ait önemli son kod ise çevre eğitime yönelik kavramlara ait tanımlara yer vermedir ($f= 5$). Çevre kirliliği teması kullanılarak hazırlanan EP 24’de “Ardından çocuklara ‘çevre kirliliği nedir?’ sorusunu sorar. Çocuklardan yanıtları alır. Öğretmen tarafından ‘evlerimizde bulunan çöplerin ve fabrikalardan çıkan zararlı kimyasal maddelerin denizlere, göllere, okyanuslara atılması sonucunda su kirliliği oluşur.’ tanımı yapılır...” ifadesi kullanılmıştır. Etkinliğin başlangıç kısmında yer alan bu ifadede tanım kullanıldığı açıkça görülmektedir. Öğrencilere sorulan sorunun ardından öğretmen tarafından teorik bir açıklama yapılmaması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrenme sürecine yönelik yapılan incelemeler sonucunda diğer önemli bulguların çevreye ait kavram veya konuların anlatılması ile ilgili olduğu görülmüştür. İncelenen bazı etkinliklerde hedeflenen çevre konusuna veya kavramına değinilmediği belirlenmiştir ($f= 2$). Biyoçeşitlilik konusunun anlatılması gereken EP 10’da aşağıda belirtilen ifadeler göze çarpmaktadır:

Daha sonra çocuklara dönüp ‘Evet, sularımız şu an da nasıl? Temiz mi kirli mi? Hangisinden su içersiniz? Ya da bir balık olsaydınız hangi suda yaşamak isterdiniz?’ sorularını çocuklara sorarak onlarla sohbet edilir. Öğretmen çocuklara şimdi hangi sudan içmek istediklerini, denizde hangi suda yüzmek istediklerini, hangi suyun daha sağlıklı olduğunu ve nedenlerini sorarak çocuklarla sohbet eder. ‘Peki, biz suya attıklarımızı geri temizleyebilir miyiz? Temizleyebilirsek nasıl temizleyebiliriz?’ diye çocuklara sorar...

Burada içerikte yer alması istenen biyoçeşitlilik konusuna herhangi bir şekilde yer verilmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca başka etkinliklerde de süreç içerisinde konunun önemini vurgulanmadığı ($f= 6$) görülmektedir. EP 6’da yer alan “Gezi bittikten sonra öğretmen sınıfta çocuklara kuş seslerine ait kayıtlar dinleterek parktaki kuşlara ait olup olmadıklarını sorar. Çocuklara her yerde farklı farklı kuşların olabileceği söylenir.” ifadesinden de anlaşıldığı üzere yapılan alan gezisi sonunda biyoçeşitliliğin neden önemli olduğunun vurgulanması gerekirken sadece etkinlik hakkında konuşulduğu tespit edilmiştir. Biyoçeşitliliğin çevre için neden önemli olduğu, biyoçeşitliliğin zarar görmesi sonucunda neler olabileceği gibi kısımların eksik kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrenme sürecinde bütünlük sağlamayı da göz ardı ettikleri ($f= 6$) belirlenmiştir. Kirlilik temalı EP 24’te yer alan ifadelerde katı atıkların çevreye zararından su kirliliği ile ilgili deneye direkt geçiş yapıldığı görülmektedir:

... ‘Bu sebeple atıklarımızı geri dönüşüm kutularına çöplerimizi ise çöp kutusuna atmalıyız. Böylece çevremizi temiz tutmuş oluruz. Çevrede yaşayan her canlı da temiz çevrede mutlu bir şekilde yaşar.’ açıklamasını yapar. Ardından öğretmen su kirliliği ile ilgili deney yapacaklarını söyler. Deney öncesi çocuklara ‘su kirliliği deyince aklınıza geliyor?’ sorusu sorulur...

Çevre konu veya kavramlarının anlatımında dikkat çeken diğer önemli nokta ise hedeflenen konunun dışında başka bir konu veya kavrama yer vermedir ($f= 9$). Enerji başlığı altında hazırlanan EP 40 incelendiğinde “Öğretmen panellerin güneşten aldığı enerjiyi biriktirmesi sayesinde ampülü yandırdığını ve güneşin enerji üretebildiği bilgisini verir. Daha sonra öğretmen bu enerjinin neden önemli olduğuna yönelik tasarruf konusunu ele alarak çocuklara tasarrufun ne olduğunu sorar...” enerji dönüşümüne ek olarak enerji tasarrufu konusuna öğretmeye çalıştıkları görülmektedir. Anlatım ile ilgili kodlanan son bulgu öğretmen adaylarının bazı kavram yanlışlarına sahip olmasıdır ($f= 4$). EP 36’da “Günümüzde buna benzer bir sistem ile su enerjisini elektrik enerjisine çevirerek gündelik hayatımızda kullanabiliyoruz...” ifadesi yer almaktadır. Burada bahsi geçen su enerjisi diye bir kavram literatürde yer almamaktadır. Bu bir kavram yanlışlığı olup öğrencilerinde çevre eğitime yönelik yanlış bilgiye sahip olmalarına neden olacağı düşünülmektedir.

Öğrenme sürecine yönelik bulgu olan materyal ve teknoloji kullanımına bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının bazı materyalleri yeterince açıklamadıkları ($f= 6$) belirlenmiştir. EP 18’de “Daha önceden hazırlamış olduğu geri dönüşüm atıklarının olduğu resimleri kartları tek tek göstererek çocuklarla sohbet etmeye başlar. Öğretmen birkaç çocukla daha sohbet ettikten sonra diğer karta geçer. Elindeki kartlar bitene kadar soru-cevap şeklinde çocuklarla sohbet eder...” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadelerden geri dönüştürülebilir malzemelerin olduğu kartların genel özelliklerinin neler olduğu ve bu kartların öğrencilere nasıl tanıtıldığı ile ilgili herhangi bir ek bilgi bulunmadığı

anlaşılmaktadır. Materyal ve teknoloji kullanımına yönelik diğer bir bulgunun yetersiz materyal kullanımı ($f= 2$) olduğu saptanmıştır. EP 14’de “Çöplerin toprağa, suya kısacası doğaya verdiği zararlar hakkında hatırlatmalar yapılır...” ifadesi bulunmakta ve burada yapılan hatırlatmaların teknolojiden yararlanarak yapılmasının ya da sohbede görsel kullanılmasının daha öğretici olacağı görülmektedir. Bu durumun yanı sıra bazı materyallerinde öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı ($f= 3$) tespit edilmiştir. Enerji teması için hazırlanan EP 41 incelendiğinde enerji tasarrufunu anlatmak için video kullanılmıştır. Kullanılan video izlenip incelendiğinde tasarruf ile ilgili hem birden fazla konuya yer verildiği hem de konular arasında çok hızlı geçiş yapıldığı fark edilmiştir. Okul öncesi öğrencilerinin bu geçişler arasında bağlantı kurmaları zor olacağından gelişim düzeylerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.
Değerlendirmeye Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	<i>f</i>
Değerlendirme Sorularının Kullanımı	Gelişim düzeyine uygun olmama	5
	Tek cevaplı soru sorma	4
Soru Türü	Başka soru türlerine yer verme	7
	Tüm soru türlerine yer vermeme	2

Tablo 3’de okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında yer alan değerlendirme bölümündeki eksikliklerine ait bulgular yer almaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında değerlendirmeye yönelik önemli bulgular olduğu görülmüştür. İlk olarak değerlendirme soruları incelendiğinde tek cevaplı soruların sorulduğu ($f= 4$) belirlenmiştir. EP 8’de “Botanik bahçesinde canlıları incelemek hoşunuza gitti mi?” ve EP 15’de yer alan “Çevremizde geri dönüşümle ilgili maddeler bulmakta zorlandık mı?” sorular evet hayır gibi tek cevaplı değerlendirme sorularının kullanıldığına örnek olarak gösterilebilir. Sorularında tek cevaplı soruları kullanma yöneliminin olduğu gibi gelişim düzeyine uygun olmayan soruların sorulduğu da ($f= 5$) tespit edilmiştir. Güneş panelleri kullanılarak enerji dönüşümünün anlatıldığı EP 40’da “Yenilenebilir enerjiyi sayesinde evlerimizde hangi eşyaları çalıştırabiliriz?” değerlendirme sorusu sorulmuştur. Yenilenebilir enerji kavramının soyut bir kavram olması itibarıyla öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Değerlendirme sorularına yönelik önemli diğer bulgu etkinlik planı formatında yer alan değerlendirme sorularının türlerine yöneliktir. Yapılan incelemeler ışığında öğretmen adaylarının bazı etkinliklerde bilişsel, kazanımlara yönelik, duyuşsal ve yaşamla ilişkilendirme soru türlerini karıştırdıkları fark edilmiştir. Değerlendirme soruları incelendiğinde etkinlik planı formatında yer alan bu soru türlerinden birine yönelik yazmak istedikleri sorunun aslında başka bir soru türüne ait olduğu ($f= 7$) belirlenmiştir. EP 47’de öğretmen adayları tarafından yazılan kazanımlara yönelik sorularda “Bugün etkinliğimizde hangi malzemeleri kullandık?” sorusu yer almaktadır ve sorunun kazanımlara yönelik soru olarak değil betimleyici soru olarak yazılması gerektiği görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının soruları uygun kategorilere göre gruplandırma zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının tüm değerlendirme soru türlerine de yer vermedikleri ($f= 2$) yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.
Öğretim Yöntem, Teknik ve İlkelerine Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	<i>f</i>
Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım yöntemi	23
	Alan gezisi yöntemi	11
	Drama yöntemi	6
	Gösterip yaptırma yöntemi	2
	Soru cevap yöntemi	1
	İstasyon tekniği	1
Kullanılan Öğretim Yöntemlerinde Yapılan Hatalar	Kullanılan yöntemi destekleyecek sorulara yer vermeme	14
	Drama yönteminin aşamalarına dikkat etmeme	2

Tablo 4 devamı

Öğretim Yöntem, Teknik ve İlkelerine Ait Bulgular

Kategori	Kodlar	f
Öğrenme Sürecinde Dikkat Edilmeyen Unsurlar	Öğrenme sürecinde yeterince açıklama yapılmaması	9
	Öğrenci merkezli eğitimin yürütülmemesi	4
	Öğrencilerin aktif katılımının sağlanmaması	3
	Öğretmen ve öğrencilerin rolünün karıştırılması	3
	Öğrenme ortamının betimlenmemesi	2
Öğrenme Sürecinde Dikkat Edilmeyen Öğretim İlkeleri	Somuttan soyuta ilkesinin göz ardı edilmesi	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin göz ardı edilmesi	1

Tablo 4’de okul öncesi öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinliklerde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve ilkelerinde yaptıkları hatalara ait bulgular yer almaktadır. Öğretim yöntemleri incelendiğinde genel olarak en fazla kullanılan yöntemin anlatım yöntemi ($f= 23$) olduğu belirlenmiştir. Anlatım yöntemi kullanılan etkinlikler incelendiğinde öğretmen adayları tarafından bu yöntemin kullanıldığı ifade edilmediği tespit edilmiştir. Yani öğrenme süreci içerisinde diğer yöntemlerin kullanıldığı açıkça ifade edilirken anlatım yöntemi kullanılır gibi yöntemi ifade eden bir veri ile karşılaşılmamıştır. Bunun yanı sıra alan gezisi ($f= 11$), drama ($f= 6$), soru cevap ($f= 6$) ve gösterip yaptırma ($f= 2$) yöntemleri ile istasyon tekniğinin ($f= 1$) de kullanıldığı saptanmıştır.

Okul öncesi öğretmen adayların kullanmayı planladıkları öğretim yöntemlerine yönelik hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hatalara bakıldığında kullanılan yöntemi destekleyen ve öğrencileri aktif kılıp düşünmelerini sağlayan sorulara öğrenme süreci içerisinde yeterince yer vermedikleri ($f= 14$) göze çarpmaktadır. Örneğin, EP 1’de yapılan alan gezisi için şu şekilde ifadeler kullanılmıştır:

‘Cüce Karabatak’ın artık az sayıda kalmış olmasına üzuldüm’ der. Öğretmen ise, Cüce Karabatak gibi nesli tükenmekte olan kuşların çeşitliliği olumsuz etkilediğini, bunun önüne geçmek için onlara doğal yaşam alanı sunmamız, yaşam alanlarını kirletmememiz ve onları avlamamaya özen göstermemiz gerektiğini açıklar. Ardından çocuklarla birlikte sınıfa dönülür. Sınıfa döndüğünde öğretmen çocukların her birine tarihi geçmiş gazete kâğıtlarını dağıtır...

Bu etkinlik planında alan gezisi ile ilgili yer alan ifadede görüldüğü üzere yapılan öğrencileri sorgulatmak yerine konu ile ilgili ayrıntılı bilgi verildiği görülmektedir. Bu hatalara yönelik diğer bulgu da drama yöntemini kullanırken drama yönteminin aşamalarına dikkat edilmemesidir ($f= 2$). Drama yönteminin sırayla ısınma, canlandırma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamasının olduğu bilinmektedir. Hava, su ve toprak temalı EP 48’de erozyon konusunu anlatmak için yapılan dramada direkt canlandırma aşaması ile dramaya giriş yapıldığı ve ısınma aşamasının göz ardı edildiği görülmektedir:

Öğretmen, önce iki tane çiftçi ve bir tane yağmur seçer (çiftçi olan çocuklara şapka ve ellerine de tırmık verilir). Çiftçilerden biri, ağaç olarak üç arkadaşlarını seçmesi istenir. Diğer çiftçi ise üç arkadaşını ev (üç çocuk el ele tutuşarak evi oluşturur.) oluşturmak için seçmesi istenir. Çiftçi arkadaşlarına dokunarak diğer çiftçi arkadaşına “bak arkadaşım ben ağaçlarımı diktim ve erozyonu önledim...”

Yapılan canlandırmanın sonunda ise “...‘Artık bahçeni ağaçlandırmanı ihmal etmemelisin’ der. Drama sonunda bütün çocuklar birbirini alkışlarlar ve drama biter.” ifadesine yer verilerek öğretmen adaylarının değerlendirme aşamasını göz ardı ettiği herhangi bir değerlendirme yapmadan dramayı bitirdikleri açıkça görülmektedir.

Öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesinin temel iki unsuru öğrencilerin aktif katılımı ($f= 3$) ve öğrenci merkezli eğitimi ($f= 4$) sağlamaktır. İncelenen planların bazılarında bu iki unsura dikkat

edilmediği görülmüştür. EP 47'ye bakıldığında “Öğretmen suyu ilk önce sadece toprak olan şişeye döker, çocuklar şaşırarak ‘aaaa öğretmenim toprak geliyor’ der. Öğretmen “ evet çocuklar bakın erozyon oluştu ve toprağımız kaydı” der.” cümleleri yer almaktadır. Yapılan deneyde direkt öğretmenin açıklama yapması yerine öğrenmenin daha kalıcı olması için öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak çıkarım yapmalarına olanak tanınmalıdır. Öğrenme sürecinde öğretmenin ve öğrencilerin bir rolü olduğu bilinmektedir. Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri arasında çocuk merkezlidir özelliği yer almaktadır. Bu öğrenme süreci içerisinde mümkün olduğunca öğrencinin merkeze alındığı öğretmenin ise rehber durumunda olması gerektiğini ifade etmektedir. Çevre eğitimi için hazırlanan planların bazılarında öğretmen ve öğrencilerin rolünün karıştırıldığı ($f= 3$) tespit edilmiştir. EP 42'de öğretmenin rehber durumunda olması ve çocukların merkeze alınarak deneyim kazanmaları göz ardı edilmiştir:

Öğretmen çocukları bahçede sebze diktiklerin yanında bulunan yağmur suyu toplama deposunun yanına götürür. Öğretmen, deponun musluğunu açarak hortumla birlikte bahçedeki çiçekleri, ağaçları, meyve ve sebzeleri sular. Çocuklar bunu çok beğenirler. Öğretmen çocuklara haftada bir bu depoda biriken sularla bahçelerini sulamaya çıkabileceklerini söyler...

Aynı zamanda öğrenmenin nasıl bir ortamda gerçekleştiğinin belirtilmediği ($f= 2$) görülmüştür. EP 32'de “Öğretmen çocukları daha önce drama etkinliği için hazırladığı alana götürür.” ifadesinden dramının nerede gerçekleştiği öğrenme ortamının neresi olduğu ile ilgili herhangi bir veri ile karşılaşmamıştır. Etkinlik planlarında öğrenme ortamının nasıl olması ve hazırlanması gerektiğinin açıkça belirtilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretim yönteminde en fazla dikkat edilmeyen unsur öğretmen adayları tarafından öğrenme sürecinde yeterince açıklama yapmamaktır ($f= 9$). Okul öncesi öğretmen adayları genellikle öğretmen açıklar, söyler, bilgilendirir gibi üstü kapalı olarak konuşmanın nasıl gerçekleştiği hakkında bilgi vermeyen ifadelerle sıklıkla yer verdikleri belirlenmiştir.

Hazırlanan etkinlik planları incelendiğinde karşılaşılan son bulgu öğretim ilkelerinin göz ardı edilmesidir. Bunlardan birinin somuttan soyuta ilkesi ($f= 4$) olduğu görülmektedir. Somuttan soyuta ilkesi somut kavramlardan yola çıkarak soyut kavramların anlatılmasını içermektedir. EP 38'de enerjiyi anlatmak için yer alan ifadelerde somuttan soyuta ilkesinin göz ardı edildiğini göstermektedir:

Öğretmen konuyu toparlayarak ‘Enerji, aslında bizim bir şeyler yapmamız için ihtiyacımız olan güçtür çocuklar. Bu aletlerin çalışması için elektrige ihtiyaçları var. Bizim oyun oynamamız için yemek yemeye, su içmeye ihtiyacımız var. Bitkilerin büyümesi için neye ihtiyaçları var sizce? Bitkilerin enerjisi ne olabilir?’ soruları sorulup cevaplar alınır.

Burada soyut bir kavram olan enerjiyi anlatmak için çocukların anlayacağı düzeye uygun daha somut bir anlatımdan yola çıkılması gerektiği düşünülmektedir. Göz ardı edilen diğer ilke ise yaparak yaşayarak öğrenme ilkesidir ($f= 1$). “Bütün atık maddeler bitikten sonra hep birlikte kutuların yanına gidilir ve kontrol edilir, yanlış olan varsa düzeltilir. Ardından çocuklar yere yarım ay şeklinde oturtulur ve günün değerlendirilmesi yapılır.” ifadesinin yer aldığı EP 12'de öğrencilerin yanlışlarını fark etmelerine olanak tanınmadığı anlaşılmaktadır. Bu yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin göz ardı edildiğine örnek olarak gösterilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yürütülen çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinde hazırladıkları etkinlik planlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planlarında yaptıkları hatalar incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları tarafından hazırlanan etkinlik planlarının kazanımlar bölümüne bakıldığında genel olarak anlatılması hedeflenen çevre konusu ile ilgili kazanım yazmanın göz ardı ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Köksal ve arkadaşları (2016) okul öncesi eğitim programına yönelik yaptıkları çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlarken programdaki kazanımlara ek kazanım yazmadıklarını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca kazanım yazma becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi önerilebilir. Okul öncesi dönemde hazırlanan etkinlikler programının temel özelliklerinden biri olan “Esnektir” özelliği göz önüne alınarak hazırlanmalıdır (MEB, 2013). Kazanım ve göstergelerin etkinlik planı hazırlama noktasında öğretmenlere bir yol gösterici olduğu

bilinmektedir (Karadoğan ve ark., 2019). Buna karşılık öğretmen adaylarının programdan seçilen kazanımlara öğrenme süreci içerisinde yer vermeyi göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Özsırkıntı ve arkadaşları (2014) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planlarını hazırlarken okul öncesi eğitimi programından seçilen kazanım ve göstergeleri ile ele alınan kavramla uyumlu olarak hazırlamaları gerektiğini vurgulamıştır.

Hazırlanan etkinliklerde öğrenme süreci içerisinde öğrencilere çevre ile ilgili deneyim kazandırmak yerine ayrıntılı bilgilere yer verildiği görülmüştür. Tuuling ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin çocukların doğada deneyimleyerek öğrenmesi gerektiğini bildiklerini ama bunu uygulamaya dökmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yürütülen çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin merak duygusunu kullanarak bilgiyi kendilerinin keşfetmelerine olanak sağlamaları konusunda eksik oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini desteklenmesi ve deneyim kazanmaları için süreç içerisinde aktif bir şekilde yer alması gerektiği düşünülmektedir (Jirout ve Zimmerman, 2015). Bu nedenle etkinliklerde öğretmenlerin aktif katılımı sağlaması için çaba göstermesi ve rehber konumunda yer alması önemlidir. Ayrıca öğrenme süreci içerisinde tanımların, atasözlerinin, bilimsel kelimelerin, soyut kavram ve örneklerin yer aldığı görülmüştür. İşlem öncesi dönemde olan okul öncesi çocuklarının bunları anlamlandırılmalarının zor olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonuca paralel olarak erken çocukluk döneminde olan çocuklar için etkinliklerde yer alan soyut kavramların anlaşılmasının öğrenciler açısından zor olduğu sonucu görülmektedir (Bilaloğlu, 2005; Şahin, 2016). Bunun için öğretmenlerin etkinlik planlarını hazırlarken ve etkinlikleri uygularken öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önüne almaları veya mümkünse anlatılan konuda uzman birisinden yardım alması önerilmektedir. Öğrenme süreci içerisinde anlatılması hedeflenen çevre kavramı veya konusu dışında başka çevre kavramlarına veya konularına yer verildiği de belirlenmiştir. Etkinlik planlarında hedeflenen çevre konusunun veya kavramının dışında başka bir kavrama daha değinilmesi çocuklarda kafa karışıklığına sebep olacağı için çevre eğitimi temalı etkinlik planı hazırlayan okul öncesi öğretmen adaylarının bu duruma dikkat etmesi gerektiği düşünülmüştür. Hazırlanan çevre eğitimi etkinlik planlarında konunun öneminin vurgulanmadığı ve anlam bütünlüğünün sağlanmadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının çevre ile ilgili bazı kavram yanlışlarına sahip olduğu belirlenmiş ve ilerleyen yıllarda öğrencilerinin de bu yanlışlığa sahip olabileceği öngörülmüştür. Yapılan çalışmada varılan bu sonuç ile alan yazındaki diğer çalışmalarda okul öncesi dönemde kavram yanlışlarının sebeplerinden birisinin öğretmen kaynaklı olduğu sonucu paralellik göstermiştir (Bahça ve ark., 2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının materyal ve teknoloji kullanımlarına bakıldığında ise kullandıkları materyalin nasıl kullanılacağını yeterince açıklamadıkları ve kullanılan bazı materyallerin içeriklerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığı görülmüştür. Hazırlanan etkinlik planlarının başka bir öğretmen tarafından kullanılabilmesi düşünüldüğünde materyallerin açık bir şekilde hangi amaca hizmet ettiği açıklanmalıdır. Zembat ve arkadaşları (2020) okul öncesi dönemde kullanılan materyallerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanması gerektiğini ve öğretmenler tarafından öğrenmede araç olarak kullanılan doğal materyallerin nasıl kullanıldığının önemli olduğunu belirtmiştir.

Etkinlik planlarının değerlendirme bölümünde gelişim düzeyine uygun olmayan ve tek cevaplı sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim programı etkinlik planı formatında yer alan değerlendirme soru türlerini dikkate almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Burgazlı-Osanmaz ve Akman'ın (2018) yaptıkları çalışmadan elde ettikleri okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme sorularını etkinlik planı formatında yer alan soru türlerine göre yazmadıkları ve soruları çocukların gelişim düzeylerine göre hazırlamadıkları sonucu ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planlarında kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine bakıldığında genel olarak anlatım yöntemini kullanma yönelimlerinin olduğu görülmektedir. Chinhara ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada bu sonuca benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldıklarını ve okul öncesi dönem çocukları için uygun olmadığı düşünülen anlatım yöntemini kullandıkları sonucuna varmıştır. Öğretmen adaylarının anlatma yöntemini sıklıkla kullanma eğilimlerinin zaman ve emek tasarrufu sağlama, kolay bir şekilde uygulanma, diğer yöntemlere oranla daha az bir ön hazırlık ve

materyal gerektirme özelliklerinden dolayı tercih ettikleri düşünülmektedir (Demirkan ve Saraçoğlu, 2016). Bu nedenlere ek olarak öğretmenlerin aldıkları eğitimin anlatım yöntemine dayalı olmasının kendilerinin de anlatım yöntemine dayalı eğitim vermelerine sebep olduğu söylenebilir (Kablan, Özdişçi, Özdemir, Özarmut, Erçoban, Daymaz, Aydın, 2019). Erken çocukluk döneminde çocuklar keşfederek öğrenmektedir (Siahaan ve ark., 2021). Bu nedenle öğretmenler ve gelecek yıllarda öğretmen olacak olan okul öncesi öğretmen adayları öğrencileri sordukları sorular aracılığıyla keşfederek öğrenmeye yönlendirmesi gerektiği düşünülmektedir. Deney ve gezi çalışmalarında öğrencilere gözlemleri ile ilgili sorular sorulmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek sorular sormadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bay'ın (2015) ve Bilaloğlu ve arkadaşlarının (2017) çalışmalarından okul öncesi öğretmenlerinin temel düzeyde soru sordukları ve düşündürmeye teşvik etmeyen kapalı uçlu soru sorma eğilimlerine sahip oldukları sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu tercihlerinin soru üretirken kolayca kaçma, sorunun cevabı üzerine az düşünme ve öğrenilen bilgiyi değerlendirmede kolaylık sağlama gibi nedenlerden dolayı olduğu düşünülmektedir (Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2005). Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına soru sorma ile ilgili eğitimler verilerek bu alandaki eksiklikler giderilebilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının kullandıkları drama yönteminin aşamalarına dikkat etmeyerek drama etkinliği hazırladıkları saptanmıştır. Ertürk-Kara ve arkadaşlarının (2018) çevre eğitime yönelik plan hazırlama çalışması okul öncesi öğretmen adaylarının drama aşamaları arasındaki geçişlere dikkat etmedikleri sonucu benzerlik göstermektedir. Lisans eğitimindeki drama dersi ve hizmet içi eğitimler aracılığı ile bu eksikliklerin giderilmesi önerilebilir. Hazırlanan planlarda öğretime yardımcı olan öğretim ilkelerinin kullanımında öğretmen adaylarının somuttan soyuta ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerini göz ardı ettikleri görülmüştür. Öğretme rolünü üstlenen öğretmenlerin öğretim ilkelerini bilip öğrenme süreci içerisinde bunları uygun bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Yeşilyurt, 2020). Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının bu konu kapsamında yetersiz oldukları düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme sürecini betimlerken açıklar, söyler, bilgilendirir gibi anlatılacak olanların içeriğine yönelik olmayan ifadeler kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte öğrenci merkezli eğitimin göz ardı edilerek öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanmadığı belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci merkezli eğitim hakkında bilgilerinin olduğunu ancak öğrenci merkezli eğitime yönelik hazırbuluşluklarının yetersiz olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Maden ve ark., 2011). Çevre eğitime yönelik hazırlanan etkinlik planlarının etkili olabilmesi için öğrenci merkezli olarak hazırlanması gerekmektedir.

Yürütülen çalışmanın sonuçları gelecek yıllarda çevre eğitimi verecek okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planı hazırlama becerilerinin ve yönelimlerinin nasıl olduğunu ortaya koyarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinde çevre eğitimi etkinlik planları incelenerek karşılaşılan eksiklikler hizmet içi eğitimler aracılığıyla tamamlanabilir. Yükseköğretim kurumlarında çevre eğitimi derslerinde okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi etkinlik planları hazırlatılarak yanlış yönelimlerinin düzeltilmesi sağlanacağı düşünülmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 04.01.2022

Etik kurul belgesi savı numarası:2022/ 1-5

Kaynakça

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], (2020). <https://www.acevokuloncesi.org/etkinlikler/etkinlik-uygulamari/etkinlik-uygulamaları/03.11.2022> tarihinde erişilmiştir.
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. E., Vitiello, V. ve Ruzek, E. (2021). Enrollment in public-prekindergarten and school readiness skills at kindergarten entry: Differential associations by home language, income, and program characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 60-71. doi:10.1016/j.ecresq.2020.07.011
- Bahça, L., Şahin, B., Ağırbaş, E., Gündoğdu, Y. ve Süzğün, S. N. (2019). *Okul öncesi dönemde yaygın görülen kavram yanlışlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bay, D. N. (2015). The questionasking skills of preschool teacher candidates: Turkey and america example. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 161-169. doi:10.11114/jets.v4i1.1141
- Bercasio, R. R. O. (2021). Assessment of practices in integrating environmental education in the teacher education program. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2(4), 625-636. doi:10.47175/rielsj.v2i4.359
- Bilaloğlu, R.G. (2005). Erken çocukluk döneminde fen öğretiminde analogi tekniği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 72-77.
- Bilaloğlu, R.G. Aktaş- Arnas, Y. ve Yaşar, M. (2017). Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools. *Teachers and teaching*, 23(2), 211-226. doi:10.1080/13540602.2016.1203773
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi:10.3316/QRJ0902027
- Burgazlı-Osanmaz, M.S. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelemesi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss. 81-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bonnett, M. (2007). Environmental education and the issue of nature. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 707-721. doi:10.1080/00220270701447149
- Chinhara, H., Toyin, A.M. ve Jenney, S. (2017). Nurturing critical thinking in preschool settings: Implications to ecd teaching practices. *PONTE International Journal of Science and Research*, 73(12). doi:10.21506/j.ponte.2017.12.27
- Çabuk, B. (2021). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* (Edt: Kahriman-Pamuk, D.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Doğan, Y. ve Simsar, A. (2018). Investigation of preservice preschool teachers' views on environmental problems and relevant suggestions of solution. *International Elektronik Journal of Elementary Education*, 11(2), 151-159. doi:10.26822/iejee.2019248589
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Ertürk-Kara, H.G., Yılmaz, Z.N. ve Aydın-Şengül, Ö. (2018). Çevresel farkındalık geliştirmede yaratıcı drama yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 348-358.
- Elitok-Kesici, A. E., Özdemir, N. ve Coşkun, B. B. (2018). Öğretmen adaylarına göre yükseköğretimdeki örtük programın niteliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 33(1), 1071-1094. doi:10.14225/Joh1200
- Feriver, Ş., Tuncer-Teksöz, G., Olgan, R. ve Reid, A. (2015). Training early childhood teachers for sustainability: towards a 'learning experience of a different kind'. *Environmental Education Research*, 22(5), 717-746. doi:10.1080/13504622.2015.1027883
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Hungerford, H. R. ve Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The journal of environmental education*, 21(3), 8-21. doi:10.1080/00958964.1990.10753743
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 123-132. doi:10.18069/fusbed.03653
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Tünav Bilim Dergisi*, 3(3), 292-297.
- Jafri, S. H. (2021). Limits to growth: An assessment. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 2(8), 204-207.
- Jirout, J., ve Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years. In Trundle, K. C. & Saçkes, M. (Eds.), *Research in Early Childhood Science Education* (pp. 143-165). Springer.
- Kablan, Z., Özdişçi, S., Özdemir, A., Özarmut, Ş., Erçoban, M., Daymaz, M., ve Aydın, M. (2019). Buluş yoluyla öğrenme yönteminin düz anlatım yöntemine kıyasla rutin olan ve olmayan problem çözmeye etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 83-100. doi: 10.17679/inuefd.360943
- Karadoğan, M., Arapoğlu, Ö., Yakut, E., Çetin, S., ve Öztürk, E. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve göstergelere ilişkin görüşlerin incelenmesi*. 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı, Maltepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Ekinci-Kaynak, K. B. ve Bektaş, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarlama, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya eğitim dergisi*, 11(1), 252-266. doi: 10.24315/tred.700610
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., ve Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 33-39.
- Köksal, O., Balağan-Dağal, A., ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.
- Laza, V., Lotrean L., Pinteau, A. ve Zeic, A. (2009). Environmental risk perception, attitudes, and behaviors and educational strategies to shape friendly environmentally behavior. *5th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies* (pp. 110-116).
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S. ve Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3-19. doi: 10.1080/02607476.2013.864014
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim yönelik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooororam.pdf>. 22.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Muela, A., Larrea, I., Miranda, N., ve Barandiaran, A. (2019). Improving the quality of preschool outdoor environments: Getting children involved. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 385-396. doi:10.1080/1350293X.2019.1600808
- Muşlu-Kaygısız, G., Benzer, E. ve Dilek-Eren, C. (2019). Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı, çevre davranışı ve çevre eğitimine ilişkin öz yeterliklerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 125-141. doi:10.15285/maruaeabd.542612
- Orbanic, N. D. ve Kovac, N. (2021). Environmental awareness, attitudes, and behaviour of preservice preschool and primary school teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 20(3). 373- 388. doi: 10.33225/jbse/21.20.373

- Özsırkıntı, D., Akay, C. ve Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri Adana ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Perrott, E. (1977). Environmental education-key role of the educator. (Edt: Huges-Evens, D.). *Environmental Education*. Pergamon.
- Podanyova, T., Sazonova, N., ve Tokareva, M. (2020). *Formation of the ecological culture basics in preschool childhood*. International Scientific and Practical Conference on Education, Health and Human Wellbeing (ICEDER 2019) (pp. 39-43).
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. doi:10.33400/kuje.843306
- Schmitz, G.L. ve Rocha, J.B. (2018). Environmental education program as a tool to improve children's environmental attitudes and knowledge. *Education*, 8(2), 15-20. doi:10.5923/j.edu.20180802.01
- Shonasirova, Z.Y. (2020). Scientific and theoretical foundations of environmental education of preschool children. *Academic Research in Educational Sciences*, 1(4). 950-958.
- Siahaan, K. W., Haloho, U. N., Raja-Guk-Guk, M. P. A. ve Panjaitan, F. R. (2021). Implementation of discovery learning methods to improve science skills in kindergarten b children. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 8(1), 33-40.
- Suryani, A., Soedarso, S., Saifulloh, M., Muhibbin, Z., Wahyuddin, W., Hanoraga, T., Nurif, M., Trisyanti, U., Rahadiantino, L. ve Rahmawati, D. (2019). Çevresel sürdürülebilirlik eğitimi: Yeşil bir okul gelişimi. *IPTEK Bildiriler Kitabı Serisi*, (6), 65-72.
- Şahin, H. (2016). Okul öncesi fen eğitiminde analogi yöntemi ve analoginin okul öncesi eğitim programlarında yer alma düzeyi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(6), 48-61.
- Tang, C. F., Abosedra, S., ve Naghavi, N. (2020). Does the quality of institutions and education strengthen the quality of the environment? Evidence from a global perspective. *Energy*, 218, 1-10. doi:10.1016/j.energy.2020.119303
- Thronsdon, J. E., Shumway, J. F. ve Moyer-Packenham, P. S. (2019). The relationship between mathematical literacy at kindergarten entry and public preschool attendance, type, and quality. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. doi:10.1007/s10643-019-01014-7
- Tuuling, L., Öun, T. ve Ugaste, A. (2018). Teachers' opinions on utilizing outdoor learning in the preschools of Estonia. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 358-370. doi:10.1080/14729679.2018.1553722
- Wells, N. M. ve Lekies, K. S. (2006). "Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism." *Children, Youth and Environments*, 16(1). 1-24.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev akademi dergisi*, 83, 263-288.
- Yıldırım, G. ve Özyılmaz-Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10. doi:10.15700/saje.v37n2a1378
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. L. (2009). *All education is environmental education*. (Master of Education Thesis). Queen's University.
- Zapf, S. (2019). *The relationship between preschool experiences and attainment of literacy skills in kindergarten*. (Master of Education Thesis). Goucher College.
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N.B. ve Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.

Extended Summary

Introduction

Rapid population growth, urbanization and industrialization along with the developments throughout history have led to the unconscious use of the resources existing in the environment by people and the formation of environmental problems. The increasing number of environmental problems in this way has revealed the need for environmental education. Since the purpose of education is to change the behavior of individuals in the desired direction, it is also possible to raise individuals who are aware of the importance of the environment and protect the environment through environmental education. Among the most important contributions of environmental education for individuals, it is thought that it is to provide them with experience about the environment at an early age and to support people to prevent environmental problems. For this reason, it is thought that the well-grounded environmental education they receive in the preschool period will contribute to the children becoming successful individuals in producing solutions to environmental problems in the following years. The experiences gained through the intervention of adults come into play in order for students to develop their skills in solving environmental problems in early childhood, when their perceptions are the clearest. Accordingly, it is thought that children will gain experience in environmental education in an environment equipped with rich stimulants, which will increase their ability to solve environmental problems. These rich environments, which are decisive for children's lives, are encountered first through the family and then under the guidance of preschool teachers who provide formal education. The person responsible for the education of children after the family, as is known, is their teacher. Through the prepared environmental activities, children both have fun and learn to protect their environment. It is believed that children should spend time in nature, and activities conducted under the guidance of a teacher during this time should provide skills in such issues as protecting the environment and preventing environmental problems. In order to prevent environmental problems, it is thought that students will be allowed to learn by exploring and thus realize their learning about the environment through environmental activity plans prepared by preschool teachers. The skills that children acquire about the environment through these activity plans will allow them to develop more sensitive behaviors towards the environment in the later years of their lives. It is expected that the content of the activity plans prepared by the teacher candidates who are at the beginning of the teaching profession will affect the environmental education of future generations. For this reason, in the literature review conducted, there were not enough studies involving the examination of the content of activity plans prepared by preschool teacher candidates for environmental education. With this study, it was aimed to examine the activity plans created by preschool teacher candidates within the scope of environmental education lesson and activity plan preparation training.

Method

Document analysis method was used in the study. Document analysis allows the examination of documents related to the researched subject and the systematic evaluation of the obtained data. The sample of the study consists of preschool teacher candidates attending a state university. The sample of the study was formed according to the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. This sampling method allows researchers to work with close and reachable people. The study was conducted with 66 preschool teacher candidates attending a state university education faculty. Of the candidates in the study group, four (6.06%) continue to the second year, and 62 (93.93%) to the third year. 52 (78.78%) of the candidates are woman and 14 (21.21%) are man.

Environmental education activity plans prepared by preschool teacher candidates were used as data collection tool. The activity plan used as a document here is the activity plan format included in the 2013 Preschool Education Program of the Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education. First, preservice teachers were given training on theoretical information on environmental issues and preparing an activity plan. After the trainings, the candidates formed a group in order to benefit from peer education. The groups were asked to prepare a total of five activity plans, including each of the topics of biodiversity, pollution, recycling, energy and air, water and soil determined by the researcher. The documents prepared by each group were collected and analyzed

according to content analysis. Content analysis provides the interpretation of the data that are related to each other by revealing and bringing them together. For content analysis, each of the activity plans has been given names such as EP 1, EP 2, Thus, the identities of the candidates were hidden. In order to increase the reliability of the study, the findings obtained from the activity plan are given as examples.

Findings

It has been determined that the important deficiencies regarding the learning process in the prepared activity plans are ignoring the level of development, expression of environmental concepts and issues, and the use of materials and technology. At the same time, it was determined that the plans prepared for early childhood students did not gain awareness and experience about environmental issues. Instead, it was determined that long and detailed information, abstract concepts or examples were included. It was determined that the attention span of the students was ignored, the definition was used and the subject or concept of the targeted environment was not mentioned. Moreover, it has been revealed that there are misconceptions in the study. Considering the use of materials and technology used in activity plans, it was determined that preschool teacher candidates did not adequately explain some materials. At the same time, it was seen that some of the materials they used were not suitable for the development level of the students.

When the evaluation questions used by the preschool teacher candidates were examined, it was determined that they had a tendency to use single-answer questions such as yes - no. When the teaching methods used in the activities were examined, it was determined that the most used method in general was the lecture method. In addition, it was determined that the station technique was used with field trip, drama, question-answer and demonstration methods. Finally, in some of the activities examined, it was seen that the candidates ignored the principle of living by doing, from concrete to abstract.

Discussion, Conclusion and Recommendations

It is known that learning outcomes and indicators guide teachers in preparing the activity plan (Karadoğan et al., 2019). However, it was determined that the candidates neglected to include the gains selected from the program in the learning process. At the same time, it was seen that detailed information was included in the learning process in the activities prepared. It was determined that in the evaluation part of the activity plans, questions that were not suitable for the level of development and with one answer were included. It was concluded that they did not consider the types of evaluation questions in the activity plan format of the preschool education program. It was determined that preservice teachers had some misconceptions about the environment and it was thought that their students might also have this misconception in the coming years. This result in the study showed parallelism with the conclusion that one of the reasons for misconceptions in the preschool period in other studies in the literature is teacher-based (Bağca et al., 2019).

In order for the activity plans prepared for environmental education to be effective, they should be prepared in a student-centered manner. In the early childhood period, children learn by exploring (Siahaan et al., 2021). For this reason, it is thought that teachers and preservice teachers should actively participate in students through the questions they ask and lead them to learning by discovery.

Ek

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI ETKİNLİK PLANI FORMATI (Etkinlik Adı)

Etkinlik Çeşidi :(Uygulama Şekli)

Yaş Grubu : Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ: Çocukların gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak o gün için belirlenen kazanım ve göstergeler arasından o gün için ulaşılması beklenenler gelişim alanları belirtilerek açık olarak yazılır.

MATERYALLER: Öğrenme sürecinde kullanılacak olan materyaller yazılır.

SÖZCÜKLER: Öğrenme sürecinde sözcük dağarcığını zenginleştirecek yeni sözcükler yazılır.

KAVRAMLAR: Öğrenme sürecinde ele alınacak yeni kavramlar kategorileri ile birlikte yazılır.

ÖĞRENME SÜRECİ: Öğrenme süreci belirlenen kazanımlara yönelik olarak açıklanırken;

- Eğitim ortamının nasıl düzenleneceği yazılır.
- Çocukların nasıl yönlendirileceği açıklanır.
- Materyallerin nasıl kullanılacağı yazılır.
- Öğretmenin ve çocuğun süreçteki rolü belirtilir.

DEĞERLENDİRME: Etkinlik sonunda çocuklara aşağıdaki türlerde sorular yöneltilebilir:

- Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesini sağlayıcı sorular sorulur (betimleyici sorular).
- Çocuğun etkinlikle ilgili yaşantı ve duygularını paylaşmasına fırsat verilir (duyuşsal sorular).
- O gün için alınan kazanım ve göstergelere ilişkin açık uçlu sorular sorulur (kazanımlara yönelik sorular).
- Öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanması amacıyla çocuklara etkinlikte yaşadıkları ile kendi yaşantıları arasında ilişki kurabilmeleri için sorular sorulur (yaşamla ilişkilendirme soruları).

Değerlendirme, farklı şekillerde de yapılabilir:

- Çalışma sayfaları/bellek kartları geliştirilip kullanılabilir.
- Resim yapılabilir, afiş/poster hazırlanabilir, etkinlikle ilgili çekilen fotoğraflar çocuklarla incelenebilir.
- Çocuklar etkinlikle ilgili konuşabilir, birbirlerine sunum yapabilirler.
- Sergiler düzenleyebilirler.

AİLE KATILIMI: Ailelerin yapabilecekleri destekleyici etkinlik önerileri yazılır.

(* Her etkinlik için aile katılımı düzenlenmesi gerekmeyebilir.

UYARLAMA: Sınıfta özel gereksinimli bir çocuk bulunması durumunda, bu etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde yapılacak düzenlemeler ile dikkat edilmesi gereken noktalar yazılır.

Opinions of Pre-service Teachers on the Concept of Creativity¹

Zeynep TAŞYÜREK²

To cite this article:

Taşyürek, Z. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramı üzerine görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 982-999. doi: 10.30900/kafkasegt.982382

Research article

Received: 13.08.2021


Accepted: 15.12.2022

Abstract

Creativity is designing a free and original world with one's own sense and imagination. This research aimed to get the opinions of pre-service teachers on creativity and to determine the perception of creativity in schools from the perspective of pre-service teachers. In the research, the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was preferred. The purposive criterion sampling method, which is also known as judgment sampling and regarded as being almost synonymous with the qualitative study method was used in the sample selection process. In order to examine the views of prospective teachers on creativity in detail semi-structured interview form was developed by the researcher and used as a data collection tool. The study group of the research consists of fourth grade prospective teacher studying at the faculty of education, classroom teaching in the 2018-2019 academic year. The participants of the study consisted of 45 students, 28 of whom were girls and 17 were boys. The most common element in the ideal creative school contemplated by the prospective teachers is the presence of designated corners in the classroom created together with students. The second most common element is the integration of nature into the classroom, followed by the presence of classrooms categorized based on the subjects, the presence of playgrounds and workshops in the school and schoolyard, and the presence of organic gardens and libraries. Apart from these, the participants also contemplated that in an ideal creative school, the surroundings of the school are shaped using waste materials, students are trained as individuals, there are no recess periods, class hours and recess periods are carried out in coordination, the name of the school is different and physical education classes are not replaced in favor of mathematics classes. Based on the data obtained, the participants made suggestions such as introducing courses on creativity in universities, designing flexible curricula that encourage creativity, enabling schools and teachers to renew themselves on a contemporary basis, and providing teachers and principals with in-service training programs on creativity.

Keywords: Creativity, Prospective Teachers, School

¹ This study was presented as an oral presentation İn International Social Sciences Congress Gumushane (2019)

²  Corresponding Author, Dr, ztasyurek@bayburt.edu.tr, Bayburt University, Education Faculty, Turkey.

Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Kavramı Üzerine Görüşleri¹ Zeynep TAŞYÜREK²

Atıf:

Taşyürek, Z. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramı üzerine görüşleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 982-999. doi: 10.30900/kafkasegt.982382

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 13.08.2021


Kabul Tarihi: 15.12.2022

Öz

Yaratıcılık, insanın kendi duyuş ve hayal gücü ile özgür ve özgün bir dünya tasarlamasıdır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının yaratıcılık üzerine görüşlerinin alınmasını ve okullardaki yaratıcılık algısının öğretmen adayı gözüyle tespit edilmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Örneklem seçiminde ise katılımcılara, neredeyse nitel araştırma ile eşanlı görülen ve yargısal örnekleme olarak da bilinen amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcılık ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı, eğitim fakültesi, sınıf öğretmenliğinde okuyan dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 28'i kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının hayallerindeki yaratıcı okulda ilk sırada, okulun ve sınıfın öğrenci ile birlikte oluşturulmuş belli köşelerinin olması yer almıştır. İkinci sırada, doğa ile iç içe olması yer alırken, sonrasında ise öğrenciler derslere göre sınıfların olması, okul ve bahçede oyun alanlarının ve atölyelerin olması, organik bahçesinin ve kütüphanesinin olması gibi hayallerindeki okul anlayışına yer vermişlerdir. Verilen tablonun diğer kısmında da atık malzemelerle okul etrafı şekillendirilmeli, insan yetiştirmeli, teneffüs saatleri olmamalı ve ders-teneffüs içi içe koordineli yürümeli, okul ismi farklı ve beden eğitimi dersinde matematik işlenmeyen bir okul olmalı ifadeleri yer almıştır. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adayları okullara ve üniversitelere yaratıcılık ile ilgili dersler konulması ve eğitim programlarının esnek olması ve yaratıcılığı teşvik etmesi, okul ve öğretmenin zamana göre kendilerini yenileyebilmesi, öğretmen adayları, öğretmen ve müdürlere yaratıcılık üzerine hizmet içi eğitim verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Öğretmen Adayı, Okul

¹ Bu çalışma II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi (2019)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²  Sorumlu yazar, Dr, ztasyurek@bayburt.edu.tr, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Yaratıcılık, etimolojik olarak Latince “creare”, İngilizce “create” sözcüğünden meydana gelmekte ve yaratmak, doğurmak, meydana getirmek, bulmak, keşfetmek anlamlarında kullanılmaktadır (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017). Ancak yaratıcılığın tanımı, araştırmacılar arasında anlaşmazlık konusu olmuş ve araştırmacılar çeşitli yollarla bu hususu çözmeye çalışmışlardır. Bir grup araştırmacı yaratıcılığın; ürünlerin, kişilerin veya düşünce süreçlerinin belirli, tanımlanabilir özellikleriyle ifade edilebileceğini söylerken, diğer bir grup ise yaratıcılığın bir ürünün bir gözlemden ortaya çıkan tepkinin kalitesiyle tanımlanmasını önermiştir (Amabile, 2018). Bu sebeple alanyazında yaratıcılığın farklı yanlarına vurgu yapan tanımlara rastlamak mümkündür. Timuçin (2004) yaratıcılığı, özgün bir şeyi doğal gerçekleri kullanarak üretme olarak tanımlarken, Hegarty (2018) arama, araştırma ve kimsenin daha önce gitmediği yerlere yönelme yani bir kâşif gibi daha önce hiç bilinmeyen ve haritalarda bulunmayan yerlere ulaşmayı ümit etme şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca Amabile (1997) yaratıcılığı bilimden sanata, eğitime, iş dünyasına ve günlük hayata kadar insan faaliyetinin her alanında yeni ve uygun fikirler üretmek olarak açıklarken, Fisher (2004) bir şeyi yapmak şekillendirmek ve meydana getirmek; düşüncede, sözde ve eylemde üretken olmak şeklinde ifade etmiştir. Özden (2020) ise yaratıcılığı her düzeyde var olan ve insan yaşamının her evresinde ortaya çıkan bir yeti, gündelik yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan bir sürecin tamamı, tutum ve davranış bütünü olarak tanımlamıştır.

Yukarıdaki tanımlardan yaratıcılık kavramının tek bir tanımı içermediği görülmektedir. Genel anlamda yaratıcılık en geniş ifadesiyle, insanoğlunun zaman içerisinde geliştirdiği bakış açısını kullanarak ve hayal gücünün vermiş olduğu özgürlükle yeni bir dünya algısı oluşturma sürecidir. Tabii ki, yaratıcılık kavramının bu kadar geniş bir anlam yelpazesine sahip oluşu akla “Yaratıcılık niçin önemlidir?” sorusunu getirmektedir.

Yaratıcılık, çıkar çatışmalarını ve tartışmaları yönetmek, başkalarını anlamak ve çatışmayı çözmek için giderek karmaşıklaşmış, değişken ve zorlu bir sosyal ortamda yaşayan tüm insanlar ve özellikle de eğitim sürecinde öğretmenler için oldukça gereklidir. Çünkü yaratıcılık, toplumun ve okulun işleyişini, gelişimini daha iyi kılmanın merkezidir (Fisher, 2004). Bu doğrultuda yaratıcılık olumlu bir hareket ve iyi yönde bir güçtür; zira bireyleri değişime zorlayarak dünyayı daha farklı ve daha ilginç bir açıdan görebilmeyi sağlar (Hegarty, 2018). Nitekim bireylere hangi dağa tırmanacaklarını seçmelerine izin vermenize gerek kalmadan, onlara belirli bir dağa nasıl tırmanılacağına karar verme özgürlüğü verirseniz, insanlar daha özgün ve verimli olacaklardır (Amabile, 1998). Bu bağlamda günümüzdeki okullardan beklenen de yetiştirilen insana bu işlevleri kazandırmak; değişime ayak uydurabilen, teknolojiyi en üst seviyede kullanabilen, sadece var olan bilgiyle yetinmeden yeni bilgiler üreten, ürettiği bilgiyi sorunların çözümünde kullanan, ileriye gören, çok yönlü düşünen, tartışan, sorgulayan, girişimci, yaratıcı bireyler yetiştirmektir (Memduhoğlu, Uçar ve Uçar, 2017). Zaten yaratıcı bireyin özellikleri arasında da geniş hayal gücü ve akıcı, özgün fikir üretebilme yeteneği vardır (Onur ve Zorlu, 2018). Bu bireyler vasıtasıyla okulların yaratıcılık yönünden değişimi ve ilerlemesi beklenirken öğretmenlerin de sınıf içerisindeki rol model olma özellikleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmeleri açısından önem arz eder. Yaratıcı öğretmenler yaratıcı öğrenciler yetiştirir. Öğretmenin kendisi yaratıcı değilse, yaratıcılığı öğretmesi de güçtür (Üstündağ, 2014; Tortop, 2018).

Çağımızda bilgi hızla yayılırken öğretmenlerin imajı da bu hıza bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmen, değişen bilgi karşısında kendini güncellemeli ve yaratıcı düşünceyi aktaracak yeterli donanıma sahip olmalıdır (Balay, 2004). Öğrencilerin toplumda bir yaratıcı bireye dönüşürken, öğretmenlerin onlar için davranış modeli oluşturduğu da unutulmamalıdır. Bu noktada öğretmenin vermiş olduğu bilginin daha ilgi çekici olabilmesi ve gerçek yaşamla bağını kurabilmesi için anlatılacak konuları mizahi yönleriyle ele alacak yaratıcı özelliklere sahip olması beklenir. Yaratıcı öğretmen öğrencileri bir birey olarak kabul ederek hayata hazırlayan bir rehber vasfı taşımalıdır. O, sadece sınıfta değil sınıfın dışında da öğrencilerine zaman ayıran ve kolay iletişim kurma becerisine sahip bulunmalıdır (Sungur, 2001). Ancak bu özellikleri bünyesinde barındıran bir öğretmen, içinde bulunduğu dönemin eğitim anlayışını öğrencilerine aşılayabilir. Yaratıcılığın bireyler, okullar ve öğretmenler için bu derece önemli olması, gözleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarına yöneltmektedir. Bu sebeple araştırmanın öğretmen adaylarıyla yapılmasına karar verilmiştir.

Alanyazında yaratıcılık üzerine okul, öğretmen ve öğrenciyi kapsayan güncel çalışmalar incelendiğinde: Hooijdonk, Ritter, Linka & Kroesbergen'in (2022) creativity and change of context: The influence of object-context (in)congruency on cognitive flexibility; Bloockley'in (2021) Creativity and through nature: Foraged, recycled and nature mixed-media art çalışmalarını, Yeşilyurt'un (2020) yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyi tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derlemesini; Ünveren'in (2020) Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi; İnel Ekici ve Tanır'ın (2020) ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörleri; Gürkan ve Dolapçioğlu'nun (2020) sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık öğretim etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini; Bulut'un (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algısını; Yılmaz ve Güven'in (2019) yaratıcılık ve hoşgörüyü okul öncesi öğretmen adaylarını; Yavuz Açıl ve Kanlı'nın (2018) psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık kavramına ilişkin metaforik algısını; Polat ve Konaş'ın (2018) sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerini; Yuvacı ve Dağlıoğlu'nun (2018) okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisini; Gökalp'ın (2016) çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinliklerinin yaratıcılık ve geliştirilmesi dersine olan etkisini; Bakaç ve Özen'in (2016) öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmalar ile Jurišević'in (2011) postgraduate students' perception of creativity in the research process; Nečka'nın (2011) perception and creativity; Hennessey & Amabile'nin (2010) creativity adlı çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmanın da öğretmenlere ve gelecek araştırmacılara hem kaynak bir çalışma olarak hem de veri olarak ışık tutacağına inanılmaktadır.

Amaç ve Önem

Bu araştırma, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ilişkin bakış açılarının, öğrencilere uygulayacakları etkinliklere yönelik düşüncelerinin neler olduğunu belirlenmesini ve okullardaki yaratıcılık algısının öğretmen adayı gözüyle tespit edilmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının hem staj sırasındaki gözlemlerinden yola çıkarak okulların yaratıcılığa bakış açılarının tespit edilmesinin hem de yaratıcılık ile ilgili görüş ve önerilerinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının ortalama 6-11 yaş aralığındaki son çocukluk dönemine denk gelen öğrencilere hitap edecek olmaları, yaratıcılık kavramını daha da ön plana çıkarmaktadır. Çünkü son çocukluk; sınıf, arkadaş ve oyun içinde bulunarak daha fazla sosyalleştikleri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları bir dönemdir (Yavuzer, 2020; Altınköprü, 2018). Bu dönemi kapsayan eğitim ortamı çocukların kendini özgür hissedeceği bir ortam olmalıdır (Özden, 2020). Bu noktada oldukça önemli olan okul ortamının öğretmen adayları tarafından öğrenci- yaratıcı bağlamında nasıl değerlendirildiği önem arz eder. Özellikle "yaratıcılık ve eğitim" dersi alan öğretmen adaylarının verilen eğitimin ardından gelişen farkındalıkları ile bilgi ve deneyimlerini yansıtmaları sorulara verdikleri yanıtlar üzerinde etkili olacaktır.

Bu amaçlara yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının hayallerindeki yaratıcı okul ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin yaratıcılıklarını hangi etkinlik ve uygulamalarla ortaya çıkaracakları ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının, okullarda yaratıcı etkinliklerin uygulanmasının öğrencilere sağlayacağı faydalar ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Staj okullarında öğretmenlerin ders işleme sürecinin ve yapılan uygulamaların öğrenci yaratıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgili öğretmen adayları görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının, okullarda yaratıcılığın daha etkili uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve veri analizine değinilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, çalışılan alanla ilgili daha fazla bilgi elde etmeyi amaçlamakta (Merriam ve Tisdell, 2016) ve insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle, deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenmektedir (Merriam, 2018). Bu nedenle araştırmada, öğretmen adaylarının hayal dünyalarındaki yaratıcılığı nasıl eğitime aktarmak istediklerini derinlemesine öğrenmek için bu desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarıyla olma sebebi ise 6-11 yaş aralığındaki son çocukluk dönemine denk gelen öğrencilere hitap edecek olmalarıdır. Çünkü son çocukluk; sınıf, arkadaş ve oyun içinde bulunarak daha fazla sosyalleştikleri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları bir dönemdir. Araştırmanın katılımcıları 28'i kız, 17'si erkek olmak üzere toplam 45 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde ise katılımcılara, neredeyse nitel araştırma ile eşanlı görülen ve yargısal örnekleme olarak da bilinen (Palys, 2008) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ve durumlardan oluşturulduğu (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018) ölçüt örneklemin temel anlayışı, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının okullarda staj görmeleri ve yaratıcılık ve eğitim dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan daha detaylı veri elde etmek için ölçüt örnekleme tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma sürecinde alan yazın incelenmiş ve araştırmanın problemi doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soruların kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla hem Sosyal Bilgiler Eğitimi hem de Temel Eğitim alanından dört uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda bazı sorularda değişiklik yapılmış bazı sorular ise araştırmanın amacına uygun olmadığı düşüncesiyle çıkarılmıştır. Sonrasında hazırlanan soruların uygulanabilirliğini tespit etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda bazı soruların daha net ve anlaşılabilir olması yönünde düzeltmeler yapılarak yine uzman görüşü doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Çünkü çalışmaya başlamadan önce görüşmede kullanılacak soruların ve görüşmecinin pilot çalışmaya tabii tutulması araştırmanın güvenilirliği açısından gereklidir (Cansız Aktaş, 2015). Ayrıca güvenilirliğin artırılmasında, araştırmacının notlarını yüksek kalitede bir ses kayıt cihazıyla kaydetmesi ve bunları yazıya aktarması önemlidir (Creswell, 2016). İlave olarak ses kayıtları dinlenerek de soyut genellemeler yapılabilmektedir (Merriam, 2018). Yapılan çalışmada da ses kayıt cihazının kullanımına yer verilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından elde edilen verilerin yazıya aktarımı sağlanmıştır. Verilerin yazıya aktarımı sırasında anlaşılmayan bir durumda tekrar öğretmen adayına başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi etik kurulunun 14.05.2020/ 10063 tarih ve sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmanın verileri nitel araştırma çalışmalarında sıkça kullanılan görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeden önce öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmen adaylarının da uygun gördükleri tarih ve saatte görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu, katılımcılardan alınan nitel veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak tümevarım içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yayınların, söylemlerin veya kayıtların anlaşılması ve karşılaştırılması için kullanılan içerik analizi (Bilgin, 2006), nitel araştırmalar ve sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanıldığı, belirli kurallara dayalı kodlamalarla metnin içeriğinin kategoriler halinde özetlendiği bir tekniktir. Özellikle gözlem ve görüşmelerde elde edilen verilerin analizinde kullanılmakta ve zaman içerisinde meydana gelen değişimler yorumlanmaktadır (Stemler, 2001; Arıkan, 2007; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tümevarım içerik analizini kullanan bir araştırmacı öncelikle açık kodlama, kategoriler oluşturma ve son olarak da özetleme yapmaktadır (Elo ve Kyngas, 2008; Thomas, 2006). Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formlarının analizi sırasında da kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Sonrasında kategorilere son şekli verilerek özetleme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca metinlerin düzenlenmesinde Türkçe dil bilgisi kuralları göz önünde bulundurulmuştur.

Görüşmeler sonucu elde edilen verilerde öğrenci alıntıları kısaltılırken anlam kaybının olması durumunda görüşmecilerin söylemleri aynı olarak verilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından incelendikten sonra kodlar ve kategoriler meydana getirilmiştir. Verilerin sunumunda öğrencilerin görüşlerinden aynen alıntılar yapılarak faydalanılmıştır. Alıntılarda öğrencilerin gerçek kimlikleri gizli tutulmuş olup, bunun yerine Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Öğrencilere kodların verilmesinde herhangi bir özellik (cinsiyet, yaş vb.) gözetilmemiş, görüşme sırasına göre kodlamalar yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler için tablolar hazırlanmıştır. Bu tablolardaki bazı frekans ve yüzde değerler öğrenci sayılarını değil, öğrencinin tek bir soruya verdiği farklı yanıtları da içermektedir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise uzman görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra uzman görüşlerinden gelen dönütler de dikkate alınarak yapılan düzenlemeler sonucunda araştırmanın güvenilirliği (Güvenirlilik Formülü= Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).Yapılan uzman görüşleri sonrasında 8 kategorinin farklı kategori ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu fark, güvenilirlik hesaplanırken göz önünde bulundurularak güvenilirlik, $60/60+8=0.88$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermektedir.

Bulgular

1. Öğretmen Adaylarının Hayallerindeki Yaratıcı Okul İle İlgili Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, hayallerindeki yaratıcı okul ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen nitel bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Hayallerindeki Yaratıcı Okul İle İlgili Görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Okulun ve sınıfın belli noktalarında öğretmen-öğrenci işbirliği ile oluşturulmuş tematik köşeler yer almalı	1,3,4,6,9,10,11,12,13,16,19,20,24,29,30,33,36	17	11.8
Doğa ile iç içe olmalı	3,5,9,10,11,13,15,16,18,22,28,31,32,33,34,38,44	17	11.8
Okulda ders içeriklerine göre sınıflar oluşturulmalı	6,7,8,13,15,19,20,23,26,30,32,37,39,41,43	15	10.4
Okulda ve bahçede oyun alanları olmalı	5,6,8,9,10,21,24,26,30,31,33,42,41,44	14	9.7
Okullarda her dersin özelliğine yönelik atölyeler bulunmalı	4,5,6,10,12,15,17,20,21,22,26,29,40	13	9
Okullarda organik bahçeler yer almalı	1,4,6,10,11,16,22,25,29,37,38,39,43	13	9
Öğrenci okulu kendini geliştirebildiği, yenileyebildiği, eğlenceli bir yer olarak görmeli	9,11,12,13,14,19,21,23,28,42,45	11	7.6
Okulun kütüphanesi olmalı	1,17,25,35,38,39,41,42,43	9	6.2

Tablo 1 Devam ediyor

Okul, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalı	8,10,13,14,15,19,21,28,30	9	6.2
Okulda tiyatro sahnesi olmalı	1,18,24,26,29,32,34	7	4.8
Okul dışı etkinliklere yer vermeli	5,9,16,18	4	2.7
Okul müdürü, yardımcıları ve öğretmenler sert, otoriter bir tavırda olmamalı	13,15,23	3	2
Öğretmen, öğrenci ve veli etkileşimi en üst seviyede olmalı	19,25,33	3	2
Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ara dersler olmalı	9,33	2	1.3
Okul öğrenciye değer vermeli	17,27	2	1.3
Diğer	1,6,7,11	4	2.7
Toplam		143	100

Öğretmen adaylarının hayallerindeki yaratıcı okulda ilk sırada, okulun ve sınıfın belli noktalarında öğretmen- öğrenci işbirliği ile oluşturulmuş tematik köşeler yer almıştır. İkinci sırada, okulun doğa ile iç içe olması yer alırken, sonrasında ise okullarda ders içeriklerine göre sınıfların oluşturulması, okul içinde ve bahçesinde oyun alanlarının ve atölyelerin olması, organik bahçesinin ve kütüphanesinin olması gibi hayallerindeki okul anlayışına yer vermişlerdir. Verilen tablonun diğer kısmında da atık malzemelerle okul etrafı şekillendirilmeli, okullar insani özellikleri yansıtan nesiller yetiştirmeli, teneffüs saatleri olmamalı ve ders-teneffüs iç içe koordineli yürümeli, okul isimlerinin öğrencilerin ruh dünyasını yansıtacak şekilde soyut kavramlardan seçilmeli ve beden eğitimi dersinde matematik işlenmeyen bir okul olmalı ifadeleri yer almıştır. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Yaratıcı bir okul olacaksa her kösesinde bizlerin üretmiş olduğu şeyler olmalı. Masalar, sandalye, tahta vs. bunları biz yaparsak okulumuzun her yerinde yaratıcılığın izi olur. Bu yapılan şeyler sıradan şeyler olmamalı. Bunların nasıl olacağına, ne işe yarayacağına biz kendimiz karar vermeliyiz. Sınıftaki masa, sandalye kaldırılabilir cinsten olmalı. Gerekğinde onları kaldırıp rahatça oyunlar oynanabilmeli. Sınıfın çok boyutlu olması gerek. Sınıf sadece masa ve sandalyelerin kaplı olduğu bir yer olmamalı. Farklı farklı köşeler oluşturulmalı. Mesela müzik köşesinde yaptığımız aletlerle farklı şekillere uyarlanan ders yapabiliriz.” (Ö4)

“Organik bahçemiz olsun. Etrafını çocuklarla beraber çitlerle ya da taşlarla, onların fikirlerini de alarak beraber çeviriyoruz. Bu bahçemize domates, salatalık gibi şeyler ekiyoruz. Bununla çocuklara kendilerinin yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verip, sorumluluk almalarını istiyorum. Farklı düşüncelerini ve farklı bağlantılar kurmalarını istiyorum.” (Ö1)

“Yeni yetişecek bütün zihinlere hitap etmeli. Sadece matematik, Türkçe değil. Beden eğitiminde matematik işlenen okullardan kurtarılacak okullar hayal ediyorum. Okulumun ismi de her okul gibi olmamalı. Benim hayalim, benim dünyam, ben yaparım, ben yazarım olmalı.” (Ö11)

2. Öğretmen Adaylarının, Öğrencilerin Yaratıcılıklarını Hangi Etkinlik Ve Uygulamalarla Ortaya Çıkaracakları İle İlgili Görüşleri

Öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında öğrencilerin yaratıcılıklarını hangi etkinlik ve uygulamalarla ortaya çıkarabilecekleri konusunda görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğu, öğrencilerindeki yaratıcılığı uygulama yapmalarına izin vererek ortaya çıkaracaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları konuları oyunlaştırmak, resim çizmelerini istemek, öğrenci çabasına değer vermek, dersleri müzik eşliğinde işlemek ve öğrencileri doğaya çıkarmak gibi etkinliklerle de öğrencilerindeki yaratıcı duyguları gün yüzüne çıkaracaklarını dile getirmişlerdir. Ek olarak öğrencilerdeki yaratıcılığı ortaya çıkarmak için, öğrencileri müzeye götürmek, onları cesaretlendirmek, onları yargılamamak, onlara merak duygusu aşılacak gibi faaliyetleri de dile getiren öğretmen adayları vardır. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar tablo 2’ nin altında verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının, öğrencilerindeki yaratıcılığı hangi etkinlik ve uygulamalarla ortaya çıkaracakları ile ilgili görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Öğrencinin uygulamasına izin vererek	8,10,11,12,14,15,16,18,19,20 21,24,26,29,39,41,44,45	18	11.5
Konuları oyunlaştırarak	1,3,4,7,11,13,15,17,19,25,27 30,31,32,35,38,40	17	10.8
Resim çizmelerini isteyerek	2,3,5,7,9,10,11,13,16,28,30 32,33,35,36,38	16	10.2
Öğrenci çabasına değer vererek	1,9,10,11,12,13,14,16,17,18 20,21,28,30,42	15	9.6
Dersleri müzik eşliğinde işleyerek	2,3,5,6,10,13,15,17,19,22 25,32,34,38	14	8.9
Öğrencileri doğaya çıkararak	1,3,5,6,7,13,15,16,17,19 20,22,25,30	14	8.9
Öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak	1,2,9,13,15,18,20,23,25 37,40,43	12	7.6
Öğrencilere sorular sorarak ve ödev vererek	1,4,7,8,13,17,22,23,24,44	10	6.4
Öğrencileri müzeye götürerek	1,3,5,6,17,22,25,27	8	5.1
Öğrenciyi cesaretlendirerek	9,12,19,20,21,23	6	3.8
Yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak tartışma ortamları oluşturarak	4,20,28,31,34	5	3.2
Bilim insanları ve hayatları ile ilgili örnekler vererek	1,8,11,20,23	5	3.2
Öğrenciye birçok alanda videolar izlettirerek	6,8,10,20,24	5	3.2
Öğrenciyi yargılamayarak	9,14,19,20	4	2.5
Öğrencinin hayal etmesini sağlayarak	13,21,28,42	4	2.5
Öğrencinin kendisini tanımasını sağlayarak	20,21	2	1.2
Öğrenciye merak duygusu aşılayarak	28	1	0.6
Toplam		156	100

“Öğrencilerime şarkı dinletebilirim, ancak tek bir şarkı değil birçok şarkı. Onların küçük bedeninde ve aslında bizim küçük sandığımız kafalarında apayrı bir dünya var. Öğrencilerimi kesinlikle tek bir kalıba girmekten uzak tutmaya çalışırdım. Onlardan şarkı yazmalarını, dileyenlerin dinledikleri şarkılarla resim yapmalarını, dileyenlerin şiir yahut hikâye yazmalarını isterdim. Seçim onların. Kâğıdın ve kalemin dışına çıkardım. Olabildiğince farklı yaşantı katacak etkinlikler düzenledim. Gece ile gündüz öğreteceksem, sınıfın tavanına birlikte gündüz yapardım. Belki gündüz kavramı çok farklıdır. Belki bulut demek onlar için gündüz, belki sadece bir güneş yahut bir uçurtma. Gündüz onlar için neyse birlikte yapıp sınıfın tavanına asabilirdik.” (Ö3)

“Öğrencilerime resim yaptırırım. Kendi dünyalarındaki kuşları, güneşi, yağmuru, ağacı çizmelerini isterim. Karışmak yok. Eleştirmek yok. Hayal kurdururum. Bunları yazmalarını isterim. Hikâye yazdırır veya bir hikâye anlatırım devamını onların getirmesini isterim.” (Ö28)

“Ben öğrencimi yargılamadan, yaptığı şeylere bir de onun gözünden bakarak ve öğrencimi her açıdan cesaretlendirerek yaratıcılığını ortaya çıkarırım. Mesela dersimde beyin fırtınası tekniğini sık kullanırım. Çünkü çocuğu kısıtlamadan ve baskı yapmadan düşünce üretmesini, problemlere çözüm yolu bulmasını sağlarım. Yine aynı şekilde istasyon tekniğini uygulayarak resim, müzik, afiş hazırlama, şiir yazma, hikâye oluşturma vb. alanlarda çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaya çalışırım.” (Ö9)

“Ben öğrencilerin gerçek hayatta daha çok karşılaşacakları sorunları ele alarak onların yaratıcılıklarına bakardım. Örneğin bir köy okulundaydım ve o köyün geçimi hayvancılıksa onlara daha fazla ve kaliteli süt elde etmek için neler yapılabilir gibi sorular yönelterek, araştırma yapmalarına ve bununla ilgili çalışmalar yapmalarına olanak sağladım. Bunu yaratıcılık aşamalarını kullanarak yaşama dökerdim...” (Ö33)

3. Öğretmen adaylarının, okullarda yaratıcı etkinliklerin uygulanmasının öğrencilere sağlayacağı faydalar ile ilgili görüşleri

Öğretmen adaylarına, okullarda yaratıcı etkinliklerin öğrencilere sağlayacağı faydalar hakkında soru sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının, okullarda yaratıcı etkinliklerin uygulanmasının öğrencilere sağlayacağı faydalar ile ilgili görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Kendilerini değerlendirebilen, yeniliklere açık ve üretebilen nesillerin yetişmesini sağlaması	1,2,3,4,6,9,10,11,13,14,15,17,19,20,21,24,25,27,28,29,30,31,35,37,39,44	26	19.11
Farklı açılardan bakabilen bireylerin yetişmesini sağlaması	1,2,3,4,9,11,15,16,17,18,19,20,21,23,24,26,28,29,30,31,32,35,40,41	24	17.6
Etkili, kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması	6,8,11,12,13,14,18,20,21,22,23,26,27,30,33,34,35,36	18	13.2
Kendilerine güvenen ve fikirlerinin arkasında duran bireyler yetişmesini sağlaması	1,2,3,4,5,8,10,12,16,17,19,28,30,37,41,42,43,44	18	13.2
Öğrenciyi keşfetmeye ve araştırmaya sevk etmeyi sağlaması	4,7,10,11,12,15,16,17,19,20,21,23,25,28,31,32,33	17	12.5
Öğrencinin sosyalleşmesini, saygı duymasını ve alçak gönüllü olmasını sağlaması	1,2,3,5,8,16,25,28,30	9	6.6
Öğrencilerin hayal dünyasını genişletmesi	6,7,9,10,12,13,15,26	8	5.8
İletişim, düşünme ve empati becerisini geliştirmesi	1,5,13,25,30,31,33,35	8	5.8
Derse olan ilgiyi arttırması	12,21,22,23,35	5	3.6
Öğrencinin cesaretlenmesini sağlaması	4,6,10	3	2.2
Toplam		136	100

Öğretmen adaylarının gözünden, yaratıcı etkinliklerin uygulanmasının öğrenciye sağlayacağı faydalarda ilk sırayı, kendilerini değerlendirebilen, yeniliklere açık ve üretebilen nesillerin yetişmesi yer almaktadır. Sonraki sıralarda ise, farklı açılardan bakabilen bireylerin yanı sıra kendilerini daha rahat ifade edebilen, kendilerine güvenen ve fikirlerinin sonuna kadar arkasında durabilen bireyler yetişmesini sağlaması, öğrencinin merak duygusunu arttırarak, öğrenciyi keşfetmeye ve araştırmaya sevk etmeyi sağlaması, iletişim becerisini geliştirmesi, öğrencinin saygı duymasını sağlaması ve öğrencilerin empati yeteneğinin gelişmesini sağlaması gelmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“...Kısacası kendinin farkına varan öğrenci modeli ortaya çıkıyor. Böylelikle kendini gerçekleştirebiliyor. Yaratıcılık herkesin aklına geleni değil, herkesin aklına gelmeyi düşünerek oluyor. Sınırları zorladığımızda ve hayal gücünü kullandığımızda imkânsız denileni yapan bireyler ortaya çıkıyor. Düşünen insanlara ihtiyacımız olduğu için önemli.” (Ö4)

“Öğrencinin olaylara farklı açılardan bakmasını sağlar. Zaten yaratıcılık bir şeye farklı bakış açısından bakmayla ortaya çıkar.” (Ö26)

“Yaratıcılığın uygulanması, kullanılması çocuğu öğrenmeye güdüleyeceği için yaratıcı bir öğretim yapılması hayati bir önem taşımaktadır. Çocuğun kendine özgüvenini artacaktır. Daha girişken ve kendini iyi ifade edebilen bir karaktere sahip olacaktır. Yeni bilgilere açık, araştıran, sorgulayan, azimli ve istekli bir öğrenci olacaktır. Çünkü öğrenmek onun için yeni bir macera, keşfedilmeyi bekleyen bir hazine gibidir.” (Ö17)

“Biz stajyer öğretmen olduğumuz için bize dikkatleri gerçekten çok fazla. Yaratıcılık dersinin etkisiyle, o ders için yaptığımız materyallerle sınıfa girdiğimizde gerçekten dikkatlerini bana yöneltiliyorlardı. Bu da tamamen öğrencilerde kalıcılığı sağlıyordu. Staj okulunda paralarımız konusunu işlerken sınıfa manav yaptım. Çocukların çok ilgisini çekti. Sınıfın çoğunluğu çıkıp oynamıştı. Bir sonraki hafta okula gittiğimde gerçekten öğrenmişlerdi. Akıllarında kalıcı hale gelmişti” (Ö36)

“Farklı, özgün ortaya ürünler koyabilme fırsatı sağlar kendine. Tek bir pencereden, dar bir pencereden hayata bakmayı değil, farklı perspektiflerden bakarak ve ince ayrıntıdaki güzellikleri fark ederek yaşamını sürdürür.” (Ö31)

4. Staj Okullarında Öğretmenlerin Ders İşleme Sürecinin ve Yapılan Uygulamaların Öğrenci Yaratıcılığı Üzerinde Etkili Olup Olmadığı İle İlgili Öğretmen Adayları Görüşleri

Öğretmen adaylarına, staj okullarında derslerin işlenişinin ve yapılan uygulamaların öğrenci yaratıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Staj Okullarında Öğretmenlerin Ders İşleme Sürecinin ve Yapılan Uygulamaların Öğrenci Yaratıcılığı Üzerinde Etkili Olup Olmadığı İle İlgili Öğretmen Adayları Durumları

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Etkili oldu	1,2,3,4,5,6,8,9,12,13,14,18,19,21,22,23 24,27,28,29,30,31,34,38,42,43,45	27	60
Etkili olmadı	7,10,11,15,16,17,25,26,32,33,35,37,39,44	14	31.1
Hem etkili oldu hem de olmadı	20,36,40,41	4	8.8
Toplam		45	100

Tablodan da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının % 60’ı, staj okullarında derslerin işlenişinin ve yapılan uygulamaların öğrenci yaratıcılığı üzerinde etkili olduğunu söylerken, öğretmen adaylarının % 31’i ise etkili olmadığını söylemiştir. Öğretmen adaylarının % 8’i de her ikisini de tercih etmiştir. Staj okullarının yaratıcılık üzerinde etkili olduğunu düşünen öğretmen adayları “Benim staj okulunda tenefüs aralarında fon müzikleri dinletiliyor. Bu fon müzikleri halk müziklerinden oluşuyor. Çocukların daha ilkokuldayken kendi değerlerine aşına olması sağlanıyor. Kendi kültürlerine sahip çıkmalarına ve tanımalarına olanak sağlanıyor” (Ö4), “Çünkü yaratıcılık psikomotor döneminde çocuklarda ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu durumda çocuklar ellerine verilen nesnelere çeşitli şekillere benzetirler ve farklı şekiller ortaya çıkarırlar. Benim gittiğim staj okulunda öğretmen, serbest etkinlik dersinde çocuklardan iğne, iplik ve kumaş istemişti. Çocukların bazıları kumaşın üzerine araba resmi dikmişlerdi. Bunu gören öğretmen: “Neden bunu diktin?” diye sordu. Çocuk ise “Benim büyük bir oyuncak arabam yok, o yüzden en sevdiğim araba bu.” demişti. Öğretmen bir sonraki gün geldiğinde, arkadaşlarının bu çocuğa araba hediye ettiklerini görmüştü. Öğrenci bundan sonraki hayatında o araba şeklini yaptığı için aldığı mutluluğu hiç unutmadan mühendis olup arabalar üretebilir.” (Ö5) gibi düşüncelere yer vermişlerdir.

Staj yaptıkları okullarda derslerin işlenişinin ve yapılan uygulamaların yaratıcılık üzerinde etkili olmadığını düşünen öğretmen adayları “Kimi öğretmenler programların çok ağır olması nedeniyle konuları yetiştirmek için beden eğitimi dersinde matematik dersi işleyerek belki de öğrencinin beden eğitimi dersinde ortaya çıkacak yaratıcılığını engelleyebiliyor. Tüm okullarda olmasa da genel olarak sürekli sunuş yoluyla öğretim yapılırken, öğrencilere söz hakkı fazla düşmüyor ve öğrenciler yaratıcılığını ortaya çıkarmada başarılı olamıyorlar.” (Ö25), “Hayır düşünmüyorum. Gözlemlerim doğrultusunda öğretmenler genelde hep var olan yöntemleri kullanıyorlar ve çocukları kendi beklentileri doğrultusunda yönlendiriyorlar. Bu durum çocukların yaratıcılığını olumsuz etkiliyor.” (Ö39) şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Staj okullarının yaratıcılık üzerinde hem etkili hem de etkili olmadığını düşünen öğretmen adayı (Ö41) ise, “Düşünüyorum, fakat bazı

etkenlerden dolayı tam olarak yarar sağlamadığını da düşünüyorum. Özellikle çevresel faktörler, okulun sahip olduğu imkânlar.” Şeklinde düşüncesini dile getirmiştir.

5. Öğretmen Adaylarının, Okullarda Yaratıcılığın Daha Etkili Uygulanmasına Yönelik Önerileri İle İlgili Görüşler

Öğretmen adaylarına, okullarda yaratıcılığın daha etkili uygulanması için önerilerinin neler olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler aşağıda Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının, Okullarda Yaratıcılığın Daha Etkili Uygulanmasına Yönelik önerileri nelerdir

Görüşler	Katılımcı Kodu	f	%
Okullarda belli bir kalıbın dışında, düşüncelerin rahat ifade edilebileceği bir ortam oluşturulmalı	1,2,4,6,7,8,9,10,15,17,19,21,22,24 26,28,30,31,32,37,38,44	22	17.7
Öğrenci ve öğretmen adayları için yaratıcılık dersleri; Öğretmen ve müdürler içinse yaratıcılık üzerine hizmet içi eğitim ve seminerler verilmeli	3,9, 10,12,13,16, 18, 20,21,23 26,27,28,29, 30, 31,36,40	18	14.5
Okullar ve öğretmenler zamana göre kendilerini yenilemeli	1,2,4,5,14,15,16,17,19,20 22,24,34,41,43	15	12
Okul müdürü, öğretmen, aile ve öğrenci işbirliği içinde olmalı	1,3,17,18,19,20,26,27 28,35	10	8
Okullar, öğrencinin olayları yerinde incelemesine ve yapmasına fırsat vermeli	4,5,8,13,17,18,23,31,37	9	7.2
Okullarda resim, müzik, el işleri gibi sınıflar olmalı ve bunlar öğretmen-öğrenci işbirliği ile oluşturulmalı	3,9,11,15,20,25,29,33,34	9	7.2
Öğrencilerin yaşına uygun oyunlar oynatılmalı	6,19,20,25,29,33,36,44	8	6.4
Okullarda yarışmalar düzenlenmeli ve başarılı öğrenciler ödüllendirilmeli	1,2,4,8,13,17,20,23	8	6.4
Okul bahçeleri elverişli, rahat ve materyal bakımından yeterli olmalı	1,2,11,15,30,39,45	7	5.6
Okuldaki eğitim programları esnek olmalı ve yaratıcılığa teşvik etmeli	1,2,3,6,19,25	6	4.8
Proje ödevleri verilmeli	2,10	2	1.6
Doğa gezileri ve bitki yetiştirme gibi aktiviteler düzenlenmeli	6,19	2	1.6
Öğrencilere önemli simalar rol model olarak gösterilmeli	8,10	2	1.6
Diğer	4,8,11,16	4	3.2
Toplam		124	100

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, okullarda yaratıcılığın daha etkili uygulanabilmesi için düşüncelerin rahat ifade edilebileceği bir ortam oluşturulmasını ve okulların ve öğretmenlerin zamana göre kendilerini yenileyebilmesini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları; öğretmen ve müdürlere yaratıcılık üzerine hizmet içi eğitim, seminer verilebilmesi, okul müdürü, öğretmen, aile ve öğrenci işbirliği içinde olabilmesi, okulların, öğrencinin olayları yerinde incelemesine ve yapmasına fırsat verebilmesi, okullara ve üniversitelere, yaratıcılık ile ilgili dersler konulabilmesi, okullarda öğrencilerin ilgi, yetenek ve gelişim özelliklerine göre resim, müzik, el işleri gibi sınıfların olabilmesi, okul bahçelerinin elverişli, rahat ve materyal bakımından yeterli olabilmesi, okuldaki eğitim programlarının esnek olabilmesi ve yaratıcılığa teşvik edebilmesi, proje ödevleri verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca tablonun diğer kısmında yer alan öneriler ise; öğretmen alımında öğretmenlerin sertifikalı olmasına dikkat edilmesi, öğretmenlerin geleceğe umut aşılayabilecek kişilerden seçilmesi, kitapların sevdirilmesi, sınıflarda dönen panoların olması, öğrenciye vakit ayrılması gibi yaratıcılığın daha etkili uygulanmasına yönelik önerilerde buldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“Sınıf ortamında düşünceleri rahat ifade edebilecek bir ortam oluşturulabilir. Okullara yaratıcılık üzerine dersler konulabilir. Bunun ilköğretimde olması daha etkili olabilir.” (Ö10)

“Çocukların hayal gücünü kısıtlarsak, hayalini keşfedecek olduğu şeyi bu dünyada yaşama geçirmeden önce biz kırmış, yıkılmış olacağız. Onları muhakkak dinleyelim. En küçük fikrini bile cesaretlendirirsek fikrini söylemekten ve uygulamaktan korkmayacaktır. Önce sürü psikolojisinden biz sıyrılmayı öğrenelim, onlar bu psikolojiden sıyrılan idolleri çevresinde fark ederse kendileri de özgün olma arayışına gireceklerdir muhakkak. Dünya'nın her sabah ufuk çizgisiyle uyandığı, her akşam kıvıllığıyla bize göz kırptığı, uyuduğu şu sıra dışı döngüsünde aslında ne kadar sıradan yaşadığımızı fark edip, fark ettirirsek zaten yaratıcılığında tohumlarını etrafımıza saçmış olacağız. Yani ruhumuzda ve fikrimizde diri tuttuğumuz yaratıcılıklar diğerlerine ayna olacak. Bence bundan daha etkili yöntem ne olabilir ki?” (Ö31)

“Okullarda yaratıcılığın faydalı kullanılabilmesi için önce öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerek. Sadece müfredat yetiştirme gayesinde olan hocalardan bir yaratıcılık beklenemez. Önce öğretmenlere önemi anlatılmalı ki, onlar da öğrencilerine uygulayabilsin.” (Ö40)

“Her öğrenci farklı ve bireysel farklılıkları var. Ona göre okulun bir bölümünü öğrencilere ayırmalarını önerirdim. Öncelikle okul bahçesini değiştirmelerini isterdim. Kırık bir potası olan basketbol sahasından ibaret değil de içinde bitkiler, çiçekler, meyveler, hayvanlar olan yer olsun. Öğretmenleri öğrencilere hayatta hata da yapabileceklerini öğretsinler, mükemmeliyetçi yetiştirmesinler.” (Ö11)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının, yaratıcı okulda belli köşelerinin olması, okulun doğa ile iç içe olması, derslere göre sınıflarının olması, bahçesinde oyun alanları ve atölyesinin olması, organik bahçesinin yanı sıra kütüphanesinin olması, kendini yenileyen eğlenceli bir yer olarak görülmesi, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması, idareci ve öğretmenlerinin sert ve otoriter bir tavırda olmaması, öğretmen-öğrenci-veli etkileşiminin en üst seviyede olması gibi özelliklerinin bulunması gerektiğini hayal ettikleri görülmüştür. Fisher (2004, s. 12) bir çalışmada yaratıcılığın; bize sunulduğu şekliyle dünyanın, mümkün olan tek dünya olmadığını, hayal gücümüz aracılığıyla onun diğer olası dünyalar için bir model olarak kullanılabileceğini ve verileni değiştirmek için bir şeyler yapılmasının gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca dünyayı, günümüzün bazı rutin, vasat ve kısır vizyonlarının ötesine taşımak isteyebileceğimizi dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünceler ise bu bağlamda hayalleri ve vizyonları ile yepyeni bir dünya sunmaktadır. Zira öğretmen adayları hayal ettikleri gibi bir okulda çalışmayı ya da çalıştıkları okulu hayal ettikleri gibi yaratıcı bir okula çevirmeyi arzulamış görünmektedir.

Öğretmen adayları öğrencilerindeki yaratıcılığı; konuları oyunlaştırma, öğrencileri doğaya çıkarma ve müzeye götürme, öğrencilerin uygulamasına izin ve çabasına değer verme, resim çizmelerini isteme, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrenciyi cesaretlendirme ve tartışma ortamı oluşturma, bilim insanlarının hayatları ile ilgili örnekler verme, öğrenciyi yargılamama ve hayal etmesini ve kendini tanımasını sağlama, merak duygusu aşılama gibi etkinliklerle ortaya çıkaracaklarını söylemişlerdir. Sönmez de (1993, 150) çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamında yaratıcılığı, öğrencilere öykü, anı anlatarak ya da oyun sunarak geliştirebileceklerini böylece özgün düşüncenin ortaya çıkacağını dile getirmiştir. Benzer düşüncede olan Adams (2005) çalışmada, yaratıcılığı ortaya çıkarma yöntemi olarak açık uçlu sorular, analogiler ve meteforlar kullanmayı, öğrencilerin fikir üretmeleri için bu şekilde fırsatlar sunmayı önemsemiştir. Amabile (1997, s. 43) çalışmada bilişsel esnekliği ve entelektüel bağımsızlığı geliştirmek için öğrenilen ve uygulanan tekniklerin yaratıcılık becerisini arttırabileceğini dile getirmiştir. Shneiderman ve diğerleri (2006, s.66) çalışmalarında yaratıcılığı teşvik eden, hızlandırıcı ve kolaylaştırıcı yaratıcılık destek araçlarına odaklanarak ilerlemeyi önermişlerdir. Kavram haritalama yazılımı gibi görsel beyin fırtınası araçlarının popüler olduğunu ve kullanıcıların ilgi çekici hatta animasyonlu sunumlar yapmalarını sağlamak için slayt sunum yazılımının ötesine geçen, büyüyen bir görsel sunum araçları ailesinin var olduğunu söylemişlerdir. Kılıç ve Tezel (2012) çalışmalarında öğrencilerin imkân sunulan ortamlarda araç gereç kullanım durumuna göre bilimsel yaratıcılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Yaratıcılığı ortaya çıkarmada (Treffinger, Isaksen ve Firestein,1983'ten aktaran Fasko 2001, 319) ise ıraksak fonksiyonlar, karmaşık düşünme ve hissetme süreçleri ve gerçek zorluklarla mücadele etme gibi yaratıcı öğrenme modeli aşamalarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu

düşüncelerden de yola çıkarak anlıyoruz ki öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ancak onları uygulamaya dâhil ederek ortaya çıkarabilir ve oyunlarla yaratıcı düşüncelerini pekiştirebiliriz.

Yapılan görüşme sonucunda öğretmen adayları, öğrencilere uygulanan yaratıcı etkinliklerin farklı açılardan bakabilen, kendilerini değerlendirebilen, yeniliklere açık ve üretebilen, çözümler ortaya koyabilen, kendilerine güvenen ve fikirlerinin sonuna kadar arkasında durabilen bireyler ve nesillerin yetişmesi; öğrencinin sosyalleşmesi, hayal dünyasını genişletmesi, iletişim ve düşünce becerisi ile empati yeteneğini geliştirmesi, saygı duyması, cesaretlenmesi ve alçak gönüllü olmasını sağlaması; onları keşfetmeye ve araştırmaya sevk etmesi, derse olan ilgiyi arttırması gibi yararları olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonuçları öğretmen adayları ya staj gördükleri okullardaki etkinlikleri bizzat kendileri uygulayarak ve öğrenciyi gözlemleyerek ya da staj öğretmeninin yaptığı uygulamalardan yola çıkarak söylemiş olabilirler. Onur ve Zorlu (2018) yaptıkları çalışmada da yaratıcı bireylerin, yüksek hayal güçleri ve özgün fikir üretebilme yetenekleri olan, yeniliklere ve değişimlere açık kişiler olduğunu dile getirmişlerdir. Gürkan ve Dolapçioğlu'nun (2020) yaptıkları çalışmada estetik yaratıcılık öğretim etkinlikleriyle öğrencilerin sorun çözme, hayal kurma, fikir üretme ve espri yeteneklerinin geliştiği üzerinde durmuşlardır. May (1994) ise çalışmasında, yaratıcılıkta cesaretin üzerinde durarak kendi özgün fikirlerini ifade etmeyen ya da kendi varlığını dinlemeyenin kendine ihanet edeceğini, bütüne katkı yapmadığı için de topluluğa ihanet etmiş sayılacağını belirtmiştir (s. 12-13). Böylece söz konusu çalışmalarda özgün fikirlerin ve cesaretin önemini vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adayları, staj okullarında ders işlenişinin ve yapılan uygulamaların öğrenci yaratıcılığı üzerinde %60 oranında etkili olduğunu söylerken, öğretmen adaylarının % 31'i ise etkili olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun nedeni olarak ise bazı derslerin müfredat yoğunluğundan dolayı beden eğitimi gibi derslerde işlenmesi ve genelde öğretmenler tarafından sunuş yolunun tercih edilmesi gösterilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına okullarda yaratıcılığın daha etkili uygulanmasına yönelik önerileri sorulmuştur. Elde edilen veriler sonucunda öğretmen adayları okullara ve üniversitelere yaratıcılık ile ilgili dersler konulması ve eğitim programlarının esnek olması ve yaratıcılığı teşvik etmesi, okul ve öğretmenin zamana göre kendilerini yenileyebilmesi, öğretmen adayları, öğretmen ve müdürlere yaratıcılık üzerine hizmet içi eğitim ve seminer verilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat ve Yaman (2004, s. 113) çalışmalarında öğretmenlerin yaratıcı ve yaratıcı düşünen bireyler oldukları ölçüde öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirebileceklerini, öğretmen adaylarına eğitim sürecinde uygulanan programların yaratıcılığı geliştirecek nitelikte olmasını ve yaratıcılığı geliştirme için gerekli eğitim ortamı düzenleme becerilerinin kazandırılmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca Bonk ve Smith (1998); Yeşilyurt (2020, 3904); Adams (2005) da çalışmalarında benzer düşünceleri ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının düşüncelerin rahat ifade edilebileceği bir ortam oluşturulması, öğrenci yaşına uygun oyunlar oynatılması, okulun öğrenciyi sınırlamaması ve bir kalıbın içine sokmaması, yarışmalar düzenlenmesi ve başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi, doğa gezileri ve bitki yetiştirme gibi aktiviteler düzenlenmesi, sınıflar öğretmen ve öğrenci eliyle oluşturulması gibi önerilerinde buldukları da görülmüştür. Bu öneriler Sönmez'in (1993, s.148) yaptığı çalışmayla da paralellik göstermektedir. Nickerson (1999) ise yaptığı çalışmada, yaratıcılığı öğretmek için motivasyon oluşturma, amaç ve niyet belirleme, temel beceriler geliştirme, keşfetmeye teşvik etme ve ödüllendirme, keşif için fırsatlar sağlama, risk almaya teşvik etme, yaratıcı performansını kolaylaştırmak için teknikler ve stratejiler öğretme gibi önerilerde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının söylemiş olduğu öneriler, staj gördükleri okullarda yapmış oldukları gözlem sonuçlarından ve lisans eğitimi sırasında gördükleri eksikliklerden kaynaklanıyor olabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Araştırma bulgularında, öğretmen adayları okullarda yaratıcılığın daha etkili uygulanmasına yönelik önerilerde bulunurken yaratıcılıkla ilgili derslerin hem okullarda hem de üniversite boyutunda az olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle lisans öğretim programlarına yaratıcılığı okul-öğretmen ve öğrenci kapsamında ele alan dersler eklenmesi,

- Araştırma bulgularında, öğretmen adayları, öğrencilerin okullarda uygulama yapabilmeleri için fırsatlar sunulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerdeki yaratıcılık, sahip oldukları öğretmenin ne kadar yaratıcı olduğuyula ve sunduğu imkânlarla doğru orantılıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarına, öğrencilerine sunabilecekleri ortamlar hazırlayabilmeleri için gerek akademik gerek ise fiziksel ortamların sunulması,
- Öğretmenlerin öğrencilerdeki yaratıcılık potansiyelini ortaya çıkarmalarında okulların sunduğu imkânlar da önemlidir. Bu sebeple çağın ihtiyaçları doğrultusunda okulların gerek teknolojik açıdan gerekse öğretmene sunulan imkânlar açısından yeterli donanıma sahip olması,
- Bu araştırma sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak çalışmaların farklı evren ve örneklem gruplarıyla ve farklı desenlerde tasarlanması önerilebilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 25.03.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 79126184-050.99/E.7905

Kaynakça

- Adams, K. (2005). The sources of innovation and creativity. *National Center on Education and the Economy (NICEE)*.
- Altınköprü, T. (2018). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40(1), 39-58.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*: Sept-Oct.
- Amabile, T. M. (2018). *Creativity in context*. New York, London: Routledge.
- Arıkan, R. (2007). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asıl Yayın.
- Bakaç, E. & Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 41-61.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bloockley, A. (2021). *Creativity and through nature: Foraged, recycled and nature mixed-media art*. London: Batsford.
- Bonk, C. J. ve Smith, G. S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261-293.
- Bulut, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 913-920.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) içinde (ss.337-371). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. Beşir Demir), Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Elo, S. ve Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Emir, S., Ateş, S., Aydın, F., Bahar, M., Durmuş, S., Polat, M. ve Yaman, H. (2004). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 105-116.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 3- 4, 317- 327, doi: 10.1207/S15326934CRJ1334_09.
- Fisher, R. (2004). What is creativity?. R. Fisher and M Williams (Ed.), *Unlocking Creativity içinde* (pp. 6-21). New York: David Fulton Publishers.
- Gökalp, M. (2016). Çocukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinliklerinin “yaratıcılık ve geliştirilmesi” dersinde okul öncesi bölümü öğrencilerine olan etkisi (Samsun eğitim fakültesi örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 25-36.
- Gürkan, B. ve Dolapçioğlu, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık öğretim etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 51-77.
- Hegarty, J. (2018). *Yaratıcılık: Kuralları Boşverin*. (Çev. İ. Büyükdevrim Özçelik), İstanbul: MediaCat.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>.
- Hooijdonk, M. V., Ritter, S. M., Linka, M. & Kroesbergen, E. (2022). Creativity and change of context: The influence of object-context (in)congruency on cognitive flexibility. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 2-12.
- İnel Ekici, D. ve Tanır, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerini etkileyen faktörler üzerine nitel bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 35-50.
- Jurišević, M. (2011). Postgraduate students' perception of creativity in the research process. *Center for Educational Policy Studies (C E P S)*, 1(1), 169-190.

- Kılıç, B. ve Tezel, Ö. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 9(4), 84-101.
- May, R. (1994). *The courage to create*. New York: London
- Memduhoğlu, H.S., Uçar, R. ve Uçar, İ.H. (2017). *Yaratıcı Okul Öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Merriam S. B (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Nęcka, E. (2011). Perception and creativity. *Encyclopedia of Creativity*.216-219.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity içinde* (pp. 392–430). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Onur, D. ve Zorlu, T. (2018). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552.
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Palys, T. (2008). Purposive sampling. Palys, T. In L. M. Given (Ed.) , *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods içinde* (pp. 697-698). Sage: Los Angeles.
- Polat, M. ve Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1702-1721.
- Shneiderman, B., Fischer, G., Czerwinski, M., Resnick, M., Myers, B., Candy, L., Edmonds, E., Eisenberg, M., Giaccardi, M., Hewett, T., Jennings, P., Kules, B., Nakakoji, K., Nunamaker, J., Pausch, R., Selker, T., Sylvan, E. ve Terry, M. (2006). Creativity support tools: Report from a U.S. National Science Foundation Sponsored Workshop. *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 20(2), 61–77.
- Sönmez, V. (1993). Yaratıcı okul, öğretmen, öğrenci. *Yaratıcılık ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(17), 1-6.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tortop, H. S. (2018). *Bilimsel Yaratıcılık (Kuramları, eğitimi, değerlendirmesi, teknikler ve etkinlikler)*. İstanbul: Ezgi Matbaacılık.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 15(21), 378-404.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yavuz Açıl, F. ve Kanlı, E. (2018). Psikoloji bölümü öğrencilerinin yaratıcılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 8(1), 2-11.
- Yavuzer, H. (2020). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları dergisi (OPUS)*, 25, 3874-3915. doi: 10.26466/opus.662721.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, E. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277.
- Yuvacı, Z. ve Dağlıoğlu, H. E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 234-256.

Extended Summary

Introduction

This research aimed to get the opinions of pre-service teachers on creativity and to determine the perception of creativity in schools from the perspective of pre-service teachers. In line with this purpose, it is thought that the determination of the perspectives of schools towards creativity and the views and suggestions of prospective teachers on the concept will contribute to the field.

Method

In the research, the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, is preferred. The basic qualitative study design aims to obtain further information on the field studied (Merriam & Tisdell, 2016, p.3), and is concerned with how individuals interpret their lives, how they construct their world, their experiences and the meanings they attribute to them. The study group consists of senior prospective teachers studying in the department of Classroom Teaching at the Faculty of Education during the 2018-2019 academic year. The participants of the present study consist of 45 students (28 female and 17 male). The purposive criterion sampling method, which is also known as judgment sampling and regarded as being almost synonymous with the qualitative study method (Palys, 2008, p. 697), was used in the sample selection process.

In order to examine the views of prospective teachers on creativity in detail, semi-structured interview form was developed by the researcher and used as a data collection tool. In the preparation of the interview questions, a pilot application was performed based on expert opinion. As a result of the pilot study conducted, it was observed that the students provided mostly similar answers to two of the questions in the form. For this reason, expert opinion was referred to once again and a 5-item semi-structured interview form was created. The qualitative data obtained as a result of the semi-structured interviews were transferred into a digital environment and examined through induction content analysis.

Findings

In case of any loss in meaning in the data obtained as a result of the interviews, the statements of the interviewees were given separately. After the data were examined by the researcher, categories and codes were produced. The views of the students were directly quoted in the presentation of the data.

The most common view of the participants on the benefits of the application of creative activities towards the students is the training of individuals with wide perspectives. This is followed by training individuals who are self-aware, able to evaluate oneself and produce solutions, who are able to express themselves more comfortably, have self-confidence and fully stand by their ideas as well as reinforcing students' sense of curiosity, encouraging them to explore and research, developing their communication skills, instilling a sense of respect in them and improving their ability for empathy.

The most common element in the ideal creative school contemplated by the prospective teachers is the presence of designated corners in the classroom created together with students. The second most common element is the integration of nature into the classroom, followed by the presence of classrooms categorized based on the subjects, the presence of playgrounds and workshops in the school and schoolyard, and the presence of organic gardens and libraries. Apart from these, the participants also contemplated that in an ideal creative school, the surroundings of the school are shaped using waste materials, students are trained as individuals, there are no recess periods, class hours and recess periods are carried out in coordination, the name of the school is different and physical education classes are not replaced in favor of mathematics classes.

As a result of the interviews conducted, the prospective teachers stated that the creative activities applied to students had benefits such as training individuals who fully stand by their ideas, have wide perspectives and self-confidence, who are able to evaluate oneself and produce solutions as well as encouraging them to explore and research, training generations who are productive and open to innovation, enabling students to be socialized, widening their imagination, increasing their interest towards classes, improving their communication, thinking and empathy skills, instilling a sense of

respect in them, motivating them and enabling them to become humble. These results may have originated from the observations made by the prospective teachers during the activities they carried out as part of their job training, or those carried out by internship teachers.

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the present study, the prospective teachers stated that applications related to creativity carried out in internship schools were 60% effective on students. In this direction, the prospective teachers were asked about their suggestions for a more effective implementation of creativity in schools. Based on the data obtained, the participants made suggestions such as introducing courses on creativity in universities, designing flexible curricula that encourage creativity, enabling schools and teachers to renew themselves on a contemporary basis, and providing teachers and principals with in-service training programs and seminars on creativity. In the study conducted by Emir, Ateş, Aydın, Bahar, Durmuş, Polat & Yaman (2004, p. 113), it was reported that teachers can improve the creativity of their students as much as they themselves are creative thinkers, that it is necessary to design the programs applied to prospective teachers during their job training in a way that develops creativity, and that it is necessary to enable prospective teachers to gain the skills of organizing the educational environment necessary for the development of creativity. In the study, it was also observed that the prospective teachers made suggestions such as creating an environment where ideas can be expressed freely, introducing games that are suitable for the students' age, establishing a school environment that does not limit or standardize students, organizing competitions and rewarding successful students, carrying out activities such as nature trips and plant cultivation, and teachers designing classrooms together with students.

In line with the results of the research; the addition of courses that address creativity within the scope of the school-teacher and student for each department is directly proportional to how creative the teacher they have and the opportunities they offer. The creativity of the teacher depends on the environment and opportunities offered to him when he is a teacher candidate. Therefore, it may be recommended that teacher candidates be offered the necessary opportunities by both faculty members and the university to reveal and apply their creative thoughts, and that similar research be carried out with different universe and sample groups and with different model use.

Opinions of Social Studies Teachers on Information Literacy

Tuğba TURGUT¹ Selahattin KAYMAKCI²

To cite this article:

Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1000-1025. doi: 10.30900/kafkasegt.1093563

Research article


Received: 25.03.2022


Accepted: 26.12.2022

Abstract

Information literacy is a versatile type of literacy that includes the ability to acquire, evaluate and use information, which can be described as an individual's information skills. At this point, the necessity for students to have information literacy skills in the social studies course, which is an important primary and secondary school course in raising active citizens, gains importance. It is obvious that social studies teachers have important duties for students to acquire these skills. The aim of this research is to reveal the opinions of social studies teachers about information literacy. In the research, the phenomenology method was used within the scope of qualitative methodology. The study group of the research consists of 44 social studies teachers working in public institutions in the 2019-2020 academic years. In the study, a structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The obtained data were analyzed through content analysis. As a result of the research, it was seen that the participants were theoretically aware of information literacy. In addition, the participants pointed out that the students are insufficient in terms of information literacy and the reason for this situation is the lack of resources and the insufficient physical conditions of the schools, and they emphasized that the school environment should have sufficient equipment in order to raise information literate individuals. Based on the research findings, it is thought that studies examining the information literacy levels of students should be increased in terms of quantity and quality. Research should be conducted on the characteristics that appropriate learning environments should have in order to raise information literate students.

Keywords: Social studies, information literacy, teacher

¹  Corresponding Author, PhD Student, tugbatrgt78@gmail.com, Kastamonu University, Institute of Social Sciences.

²  Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgi Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri

Tuğba TURGUT¹ Selahattin KAYMAKCI²

Atıf:

Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1000-1025. doi: 10.30900/kafkasegt.1093563

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 25.03.2022


Kabul Tarihi: 26.12.2022

Öz

Bilgi okuryazarlığı bireyin bilgi becerileri olarak nitelendirilebilecek bilgi edinme, değerlendirme ve kullanma yetilerini içeren çok yönlü bir okuryazarlık türüdür. Bu noktada etkin vatandaş yetiştirmede önemli bir ilkökul ve ortaokul dersi olan sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olması gerekliliği önem kazanmaktadır. Öğrencilerin söz konusu becerileri kazanmasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevlerin düştüğü aşikârdır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel metodoloji kapsamında olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında resmî kurumlarda görev yapan toplam 44 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların bilgi okuryazarlığı konusunda kuramsal olarak farkındalık sahibi oldukları görülmüştür. Buna ilaveten katılımcılar öğrencilerin bilgi okuryazarlığı açısından yetersiz olduğunu ve bu durumun nedeni olarak da kaynak sıkıntısını ve okulların fiziki şartlarının yetersiz olmasını göstermişler, bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilebilmesi için okul ortamının yeterli donanımına sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerini inceleyen araştırmaların nicelik ve nitelik bakımından artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bilgi okuryazar öğrencilerin yetiştirilmesi için uygun öğrenme ortamlarının sahip olması gereken özelliklerin neler olması gerektiğine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, bilgi okuryazarlığı, öğretmen

¹  Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, tugbatrgt78@gmail.com, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

²  Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.

Giriş

Bilgi kavramı temelde “bir şeyin” bilgisi ya da “bir şeyin bir şey” olarak kavranılmasını ifade etmektedir (Topdemir, 2009). Başka bir ifade ile bilgi; genel anlamda düşünme, yargılama, akıl yürütme, okuma, gözlem ve deney yoluyla elde edilen “düşünsel ürün” ya da “öğrenilen şey” olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamıyla bilgi, belirli bir süreçten geçerek işlenmiş, sahibi için anlamlı olan, yönetsel karar almada stratejik öneme haiz olduğu varsayılan ve gerçek değeri olan veri demektir (Öğüt, 2003, s. 9 akt. Balay, 2004). Dolayısıyla bilginin, bireyin gerçekleştirmiş olduğu eylemlerinin neredeyse tümüne temel teşkil eden geniş bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Geniş içeriği nedeniyle bilgi değişen ve gelişen dünya koşullarında “zamansız” bir kavram halini almış, çağlar boyunca toplumların gelişmesinde ve değişmesinde başlıca etkenlerden biri olmuştur.

Bilgi, insanlığın var oluşundan itibaren dönemsel olarak farklı misyonlar üstlenmiştir. İlk çağlarda çevreyi tanımak için gereksinim duyulan bilgi, daha sonra insanların kendilerini koruma aracı olarak bilgi üretimine dönüşmüş, nihayetinde insanların tabiata egemen olabilmeye ve güçlerini muhafaza edebilmeye kaygısı nedeniyle değerli bir varlık konumuna gelmiştir. Ancak bilgi hiçbir dönemde enformasyon çağındaki kadar hayati öneme sahip olmamıştır (Kavak, 2018). Çünkü 21. yüzyıl teknolojisinin mevcut ilerleme hızında bilgi ve becerilerdeki değişim kısa süre içinde geçerliliğini yitirmektedir (Polat, 2006). Artık bireyler bilgiye çok çeşitli ve son derece etkileyici formlarda ulaşabilmektedir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bu durum doğru ve güvenilir bilginin hangisi olduğuna ve karşılaşılan bilginin günlük hayatta ne işe yarayacağına dair birtakım soruları beraberinde getirmektedir ki bu sorulara doğru yanıtlar bulmanın bireylerin bilgi okuryazarlığı düzeyleriyle doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Bilgi okuryazarlığı kavramı ilk olarak 1970’lerde ortaya çıkmış, 1974 yılında Paul Zurkowski tarafından Ulusal Kütüphaneler ve Bilgi Bilimi Komisyonu’nda kullanılmıştır (Doyle, 1994). Söz konusu kavram bireylerin bir problem durumu karşısında hangi bilgi kaynaklarına erişebileceklerini bilme, eriştiği bilgiyi tanıma, etik kurallar çerçevesinde değerlendirebilme ve nasıl kullanılacağını bilmeye ilişkin hususları içeren bir dizi beceri setini ifade etmektedir (Grassian ve Kaplowitz, 2009; Smith, 2013). Bu açıdan bakıldığında bilgi okuryazarı bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi tanıma, sorunları çözmek için bu bilgileri etkili bir şekilde bulma, değerlendirme, organize etme ve kullanma yetilerine sahip olması gerektiği söylenebilir (Sayers, 2006).

Bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi için öğrencilere bilgi okuryazarlığının öğretilmesi gerekir. Çünkü bilgi okuryazarlığı “*Bilgi biliminin uygulamasıdır.*” (Townsend, Hofer, Hanick ve Brunetti, 2016). Swanson (2004, s. 269), bilgi okuryazarlığı öğretiminin bilginin oluşturulduğu “kara kutuya” ulaşılması ile bilgi ve bilme arasındaki boşluğu doldurma girişimi olduğunu altını çizmiştir. Bu kapsamda öğretim ortamlarının beceri kazandırma sürecini etkili şekilde gerçekleştirilebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim konu hakkında Hancock (1993) eğitim-öğretim faaliyetlerinde bilgi okuryazarlığına dönük ortamların oluşturulmasının öğrencilerin zengin bir bilgi yelpazesi aramasına, içerik anlayışını değiştirmelerine, öğrendikleri içerikler hakkında soru sormalarına, çevreyi ve insanları öğrenmeye yönelik araçları kullanmalarına, böylece öğrenmelerini değerlendirmelerine ve öğrenme sorumluluklarını almalarına fırsat sunacağına altını çizmiştir.

Bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde önemli etkenlerden biri de öğretmenlerdir. Çünkü bilgi okuryazarı öğretmenlerin hem kendilerini sürekli olarak geliştirme potansiyeline hem de değişik öğretim yaklaşımları ve yöntemlerinden, yeni teknolojilerden, değişen kaynak türlerinden öğrencileri için en uygun olanı bulma, seçme ve kullanma potansiyeline sahip olmaları gerekir (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2007). Ancak böylelikle öğrencilerinin eğitimi için gerekli olan bilgi gereksinimini belirleyebilir, hangi kaynağı, nasıl kullanacağını bilebilir ve ulaştıkları bilgileri değerlendirebilir (Kıymacı, 2019).

Bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde dersler de önemli bir yer tutmaktadır. Farklı disiplinlere ait birtakım bilgilerin birleştirilerek öğrenci seviyesine uygun hâle getirildiği, etkin, üretken, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler dersi de bu derslerden biridir. Nitekim 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (SBDÖP) yetkinlikler, özel amaçlar, beceriler, değerler, uygulamada dikkat edilecek hususlar ve öğrenme alanları

kısımlarında bilgi okuryazarlığına dönük ifade ve eylemlere örtük bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Bunlar özetle şöyle açıklanabilir (Turgut ve Kaymakçı, 2020):

2018 SBDÖP'ün Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde bilimsel ve dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler gibi yetkinlikler bulunmaktadır. Sözü edilen yetkinlik alanlarında bilgi ihtiyacını karşılayabilmek için teknolojik gelişmelerin paralelinde bilgiye erişebilme, bilginin etkili şekilde değerlendirilmesine ve bu bilginin yönetilmesine de ihtiyaç vardır. Öte yandan 2018 SBDÖP'ün özel amaçlar kısmındaki 7., 11. ve 12. maddelerde bilgi okuryazarlığına değinilmiştir. Bu çerçevede doğru ve güvenilir bilgiye bilimsel düşünme temelinde nasıl ulaşılabileceğine ve erişilen bilginin kullanılmasında ve üretilmesinde bilimsel ahlakın gözetilmesine vurgu yapılmıştır.

2018 SBDÖP incelendiğinde programda yer alan becerilerin bilgi okuryazarlığı ile dolaylı şekilde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda programda yer alan 27 beceriden 22 tanesi (araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, yenilikçi düşünme vb.) bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilir. Benzer bir durum değerler için de geçerlidir. Programda yer alan değerlerden adalet, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik ve sorumluluk değerlerinin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

2018 SBDÖP'ün, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında yer alan 1., 3., 5., 7., 8., 9. ve 10. maddelerde bilgi okuryazarlığına örtük bir şekilde yer verildiğini söylemek mümkündür. Söz konusu maddeler incelendiğinde ders kapsamında çeşitli disiplinlere yer vermeye, öğrencileri gerçek yaşam problemleriyle karşılaştırmaya, kavram öğretimi, edebi metinler, okul dışı öğrenme ortamları ve aktif öğretim tekniklerinden yararlanmaya vurgu yapılmaktadır. Bu durum, ilgili ifadelerin bilgi okuryazarlığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten programda yer alan öğrenme alanları da bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilir. Programda yer alan 7 öğrenme alanından Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının diğer öğrenme alanlarına kıyasla bilgi okuryazarlığı ile daha fazla irtibatlı olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenme alanında yer alan kazanımlar incelendiğinde telif ve patent hakkının bilginin etik ve yasal kullanımına atıfta bulunduğu, bilimsel araştırma yapma sürecinin anlatımında ise bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve özgün ürünler ortaya koyabilme konularının bilgi okuryazarlığı ile bağlantılı olduğu dikkati çekmektedir.

Görüldüğü üzere 2018 SBDÖP'da bilgi okuryazarlığının temel mantığını yansıtacak bölümler ve ifadeler bulunmaktadır. Öğretim programında yer alan bu niteliklerin öğrencilere etkili şekilde kazandırılabilmesi ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerini bu doğrultuda yetiştirmeleri ile mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığına ilişkin birtakım uygulamalı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Ünal ve Er (2015) araştırmalarında, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamış ve araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgiye erişme, bilgiyi üretme, bilgiyi kullanmada yasal ve etik düzenlemeler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını tespit etmişlerdir. Demir (2017), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf ve mezun olunan okul bağlamında bilgi okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak sınıf düzeyleri arasında anlamlı yönde bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Özgün (2019), 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilgi okuryazarlığına yönelik mevcut durumlarını incelemeyi amaçladığı araştırmasında öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinde yeterli olmadıklarını belirlemiştir. İlgili literatürde tespit edilen bu araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği, buna karşın bilgi okuryazarlığı becerisini öğrencilerine kazandıracak olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin durumunun ne olduğuna yönelik yapılmış araştırmalarda ise nitelik ve nicelik açısından birtakım sınırlılıklar bulunduğu görülmektedir. Oysa bilgi okuryazarlığı becerisini edinebilmek için öğrencilerin bilgiyi nerede ve nasıl bulacağını bilen, bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini etkili bir şekilde değerlendirebilen, bu bilgileri etik ve yasal çerçevede kullanabilen sosyal bilgiler öğretmenlerine ihtiyaçları olduğu aşikârdır. Yapılacak bu araştırmayla ilgili literatürdeki eksiklik giderilecek, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına yönelik farkındalık düzeyleri tespit edilecek, konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve geliştirilecek olan politikalara esin kaynağı olunacaktır.

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yeri hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusundaki mevcut durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarı birey, öğretmen ve öğrencilerin sahip olması gereken özellikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarı birey yetiştirmek için uygun öğrenme ortamının sahip olması gereken özelliklere ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, insanların çeşitli olguları nasıl deneyimlediklerini veya düşündüklerini farklı yollarla araştırır, insanlarla çevrelerindeki dünya arasında var olan ilişkilerle ilgilenir (Marton, 1988, s. 143). Böylelikle insanların tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimledikleri ve nasıl tecrübe ettiklerine yoğunlaşır (Patton, 2014, s.107). Ayrıca olgubilim deseni bireylerin tam anlamıyla yabancı olmadıkları fakat konu hakkında tam anlamını kavrayamadıkları olgulara odaklanarak bu olguların ne anlama geldiğini de araştırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin düşüncelerine ve deneyimlerine odaklanıldığı için bu araştırmada olgubilimden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan toplam 44 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde konu hakkında zengin bilgi kaynağı olabilecek bireyleri örnekleme dâhil etme imkânı tanınması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Bu doğrultuda araştırmacılara kendilerine zengin veri sunabilecek sosyal bilgiler öğretmenleriyle iletişime geçmiş, onların yönlendirmeleri sonucu diğer öğretmenleri sürece dâhil etmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik bilgileri şöyledir:

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	n	%
Kadın	27	61.36
Erkek	17	38.64
Toplam	44	100

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 27'si kadın, 17'si erkektir. Buna göre araştırmada kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 2.

Katılımcıların Öğrenim Durumlarına İlişkin Bilgiler

Öğrenim Durumu	n	%
Lisans	29	65.91
Yüksek Lisans	14	31.82
Doktora	1	2.27
Toplam	44	100

Tablo 2'ye göre 29 katılımcının lisans, 14'ünün yüksek lisans ve 1'inin ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların ağırlıklı olarak lisans mezuniyet derecesine sahip olduğu belirtilebilir.

Tablo 3.
Katılımcıların Görev Yerlerine İlişkin Bilgiler

Görev Yeri	n	%
İstanbul	7	15.91
Şanlıurfa	6	13.63
Ankara	4	9.09
Ağrı	3	6.82
İzmir	3	6.82
Aksaray	2	4.55
Ardahan	2	4.55
Bartın	2	4.55
Gaziantep	2	4.55
Kırıkkale	2	4.55
Konya	2	4.55
Adana	1	2.27
Aydın	1	2.27
Giresun	1	2.27
Kars	1	2.27
Kastamonu	1	2.27
Kütahya	1	2.27
Mardin	1	2.27
Şırnak	1	2.27
Trabzon	1	2.27
Toplam	44	100

Tablo 3'e göre katılımcılardan 7 kişi İstanbul, 6 kişi Şanlıurfa, 4 kişi Ankara, 3'er kişi Ağrı ve İzmir, 2'şer kişi Aksaray, Ardahan, Bartın, Gaziantep, Kırıkkale ve Konya'da görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcılardan 1'er kişi ise Adana, Aydın, Giresun, Kars, Kastamonu, Kütahya, Mardin, Şırnak ve Trabzon'da çalışmaktadır. Buradan, katılımcıların 20 farklı ilde görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.

Katılımcıların Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bilgiler

Mesleki Deneyim	n	%
0-5 yıl	29	65.91
6-10 yıl	12	27.27
11- 15 yıl	2	4.55
16-20 yıl	1	2.27
Toplam	44	100

Tablo 4'e göre katılımcıların 29'u 0-5 yıl, 12'si 6-10 yıl, 2'si 11-15 yıl ve 1'i 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Bu bağlamda katılımcıların genellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme; derinlemesine bilgi edinmek amacıyla tam ve dikkatli bir şekilde hazırlanan soruların belli bir plan dâhilinde önceden kurgulanarak sürecin yürütülmesine olanak sağlaması, önceden detaylı ve belli bir sıraya konularak hazırlanan sorular katılımcılara sorularak ayrıntılı bilgi edinme fırsatı tanınması ve toplanan verilerin daha kolay bir şekilde organize edilmesini mümkün kılması gibi nedenlerle işe koşulmuştur (Patton, 2014).

Veri toplama aracının geliştirilebilmesi sürecinde ilk olarak literatür taraması yapılmıştır. Literatürde konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. İlk hâli 28 sorudan oluşan görüşme formu sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman üç akademisyenin ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında yeniden yapılandırılan form örneklem grubu içerisinde yer almayan beş sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen geribildirim neticesinde veri toplama aracına son hâli verilmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce araştırma uygulama izin süreci başlatılmıştır. Bu doğrultuda Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan gerekli izin alınmıştır. Sonrasında araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar sürecin başında erişim sağlayabildikleri sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılarak araştırmanın amacı, kapsamı ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğuna dair bilgilendirmede bulunmuşlardır. Gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden sosyal bilgiler öğretmenlerinin e-posta adreslerine yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiştir. Öğretmenler e-postalara ortalama iki veya üç gün içerisinde dönüş yaparak doldurdıkları formları araştırmacılara iletmişlerdir.

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada içerik analizi; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmeye ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaya olanak sağlaması (Yıldırım ve Şimşek, 2016) ile hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları olan bir yapıya büründürme imkânı tanınması (Patton, 2014) gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır.

Veri analiz sürecine ilk olarak katılımcıların kodlanması ile başlanmıştır (Ör; K-1 [Kadın], E-2 [Erkek]). Görüşme formunda yer alan her bir soru altına kodlanan katılımcıların görüşleri eklenmiştir. Böylece her bir görüşme sorusu altında tüm katılımcıların görüşlerini bütüncül olarak görmek amaçlanmıştır. Ayrıca veri analizinde kullanılacak bir kavramsal yapı olmadığı için araştırmacılar tarafından tümevarımcı bir yaklaşım ile kodlar oluşturulmuştur. Akabinde birbiri ile ilişkili olan kodlar bir tema etrafında toplanmıştır. Belirlenen temaların frekans ve yüzdeleri ile tablo hâlinde sunularak araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ifadeleri ile desteklenerek açıklanmıştır. Araştırmada her bir araştırma sorusuna ilişkin hazırlanan tablolar farklı frekanslara sahiptir. Bunun temel nedeni öğretmenlerin görüşme formunda yer alan her bir soruya detaylı yanıt vermelerinden kaynaklanmaktadır ki böylelikle araştırmanın verileri zenginleşmiş, bulgular kısmı daha detaylı hâle gelmiştir.

Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık yöntemleri ile sağlanabilmektedir. Miles ve Huberman (2019) nitel araştırmalarda çalışma bulgularının bir anlam taşınması, çalışılan kişilerin okuyucular açısından inanılabilirliği gibi nitel verilerin doğruluk değerine vurgu yaparak inandırıcılığın can alıcı bir soru olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için çeşitleme ve uzman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada farklı bakış açılarının, göstergelerin ve kaynakların ortaya çıkarılmasına odaklanılarak bu farklılıklardan elde edilen veriler bütün zenginliği ile sunulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 279). Bu bağlamda araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin katılması ile konu hakkında farklı bakış açıları elde edilerek çeşitleme yönteminden yararlanılmıştır. Aynı zamanda araştırma hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir alan uzmanının görüşüne başvurularak araştırmanın çeşitli boyutlarıyla incelenmesi için uzman incelemesi gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme yönteminden yararlanılmıştır. Nitekim Creswell (2017) nitel araştırmalarda bulguların derinlemesine betimlenerek zengin kullanımının sağlanmasının sonuçları daha gerçekçi kılacağını ve zenginleştireceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırma bulguları derinlemesine betimlenerek detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için araştırmaya dışardan bir gözle bakılarak araştırmada gerçekleştirilen etkinliklerde tutarlı davranılıp davranılmadığını ortaya koymak amacıyla tutarlılık incelemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 283). Bu doğrultuda veriler alan eğitimi uzmanı bir akademisyen tarafından da incelenmiş ve araştırmanın tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten araştırma verilerinin güvenilirliğini kanıtlamak amacıyla araştırmacı üçgenlemesinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında edinilen veriler sosyal bilgiler eğitimi alanında iki farklı uzman tarafından incelenmiştir. Buna göre Miles ve Huberman'ın (2019) güvenilirlik $[\Delta = C \div (C + \hat{c}) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Formüldeki Δ : güvenilirlik katsayısını, C: üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, \hat{c} : üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Baltacı, 2017, s. 8). Buna göre yapılan hesaplama neticesinde uyuşum yüzdesi

%82,60 çıkmıştır. Buradan hareketle araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmış ve analizlerde ulaşılan hususlara bulgularda yer verilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ve yorumlar aşağıda alt başlıklar hâlinde açıklanmıştır:

1. Bilgi Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorum: Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5.

Katılımcıların Bilgi Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Bilginin kullanılması	16	32.65
Bilgiye ulaşma	13	26.54
Bilgiyi değerlendirme	7	14.29
Bilgiyi anlamlandırma	5	10.20
Araştırma	1	2.04
Bilinç düzeyi	1	2.04
Bilgi amaçlı teknolojiyi kullanma	1	2.04
Beceri alanı	1	2.04
Bilginin alt dallarını bildiren kavram	1	2.04
Bilgiyi yayma süreci	1	2.04
Değişen bilgi dünyasına ayak uydurma	1	2.04
Okunanları anlama yetisi	1	2.04
Toplam	49	100

Tablo 5'e göre katılımcıların bilgi okuryazarlığı kavramını bilginin kullanılması (%32.65), bilgiye ulaşma (%26.54), bilgiyi değerlendirme (%14.29), bilgiyi anlamlandırma (%10.20), araştırma (%2.04), bilinç düzeyi (%2.04), bilgi amaçlı teknolojiyi kullanabilme (%2.04) şeklinde açıklamışlardır. Bunun yanı sıra katılımcıların ilgili kavramı açıklamada beceri alanı (%2.04), bilginin alt dallarını bildiren kavram (%2.04), bilgiyi yayma süreci (%2.04), değişen bilgi dünyasına ayak uydurma (%2.04), okunanları anlama yetisi (%2.04) ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Buradan hareketle katılımcıların söz konusu kavramı açıklarken genellikle bilgi okuryazarlığı becerilerinden bilgi edinme, değerlendirme ve kullanma becerilerine sıklıkla değindikleri söylenebilir.

Katılımcıların %32.65'i bilgi okuryazarlığı kavramını bilginin kullanılması olarak açıklamışlardır. Öğretmenler bilginin kullanılması konusunda bilgiler arasında geçiş yapmaya, çeşitli bilgi kaynaklarını kullanabilme ve hayatta kullanabilmeye dikkat çekmişlerdir. Konu ile ilgili olarak E-2 kodlu öğretmen "*Yalın bilgiyi öğrenmekten ziyade bilgiler arası anlam ve geçiş yapmak*", E-8 kodlu öğretmen, "*Bilgi okuryazarlığı kişinin okuyazarı olduğu dilde kişilerin elde ettiği bilgilerin kaynaklarını bilen ve çeşitli kaynaklar kullanılması*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. E-25 kodlu öğretmen ise bilgi okuryazarlığını "*Kişilerin uslarında olan bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilmesi ve bu konuda farkındalık sahibi olması*" olarak açıklamıştır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bilgi okuryazarlığının salt pasif bilgi alıcısı konumundan öte bilginin aktif kullanıcısı olunmasına dikkat çektikleri görülmektedir ki bilgi kaynaklarını tanıma, farklı bilgi kaynaklarından yararlanma ve bu kaynaklardan edinilen bilgiler arasında geçiş yapabilme ve gerektiğinde günlük yaşamda kullanabilme bu durumu destekler niteliktedir.

Katılımcılardan bilgi okuryazarlığının bilgiye ulaşma olduğunu savunanlar (%26,54) bilgi okuryazarlığının bilgiye ulaşma için çaba gösterme, doğru bilgiye ulaşabilme, bilginin nasıl öğrenileceğine ve bilginin çeşitli kaynaklardan elde edilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Buna göre bilgi okuryazarlığı "*Gerekli bilgiye güvenilir kaynaklardan ulaşarak doğru bilgiyi elde etmek*" (K-1), "*Bilginin elde edilmesi için çaba gösterilmesi*" (K-10), "*Bilginin nasıl öğrenileceğini bilmektir.*" (E-27).

Bilgi okuryazarlığının bilgiyi değerlendirmek olduğunu savunanlara göre (%14,29) bilgi okuryazarlığı bilginin etkili bir şekilde değerlendirilmesi, bilgi kaynaklarının güvenilirliğinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi ve bilginin sentezlenmesidir. Bu kapsamda katılımcı E-7'ye göre bilgi

okuryazarlığı “Elde edilen bilginin etkili bir şekilde değerlendirilme becerileri” iken E-21’e göre bilgi okuryazarlığı “Bilgilerin doğruluğunun araştırılıp kaynaklarının güvenilirliğinin değerlendirilmesi” ve K-29’a göre de “Yaşamda karşılaşılan bilgilerin doğruluğunun değerlendirilmesidir.” Öte yandan K-18 bilgi okuryazarlığını “Tüm bilgileri sentezleyerek ortak yargıda bulunmaktır.” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılardan bilgi okuryazarlığının bilgiyi anlamlandırmak olduğunu savunanlar (%10,20) bilginin yapılandırılabilmesine, okunanları anlama yetisine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan E-3’e göre bilgi okuryazarlığı “Bilgiyi anlamlandırmak”, K-34’e göre “Bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşabilen kendi bakış açısını kullanarak bilgiyi yeniden yapılandırabilen insan” iken K-4’e göre “Okunan öğeleri algılama ve kavrama yetisine sahip olunmasıdır.”

Katılımcıların %2,04’üne göre bilgi okuryazarlığı kavramı araştırmayı ifade etmektedir. Konu hakkında tek görüş bildiren K-15 bu durumu “Her elde ettiğimiz bilgiyi doğru kabul etmeyip araştırmayı ifade eden bir kavram” olarak açıklamıştır.

Katılımcılar (%2,04) bilgi okuryazarlığının bilinç düzeyi olduğunu düşünmektedirler. Bu konuyu K-31 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni “Kaynaklardan elde edilen bilgiye şüpheyle yaklaşarak doğru bilgi elde etmek için sahip olunması gerekir bilinç düzeyi” şeklinde açıklamıştır. Bilgi amaçlı teknolojiyi kullanabilmeye vurgu yapan K-12 düşüncesini “Teknolojiyi etkin bir şekilde bilgi edinme amaçlı kullanabilme yetisi” şeklinde ifade etmiştir. Bilgi okuryazarlığının beceri alanı olduğuna vurgu yapan E-40’a göre kavram; “Bilgiye ulaşma, doğru ve güvenilir bilgiyi diğerlerinden ayırt edebilme, araştırma-inceleme yaklaşımları noktasında bilgiye ulaşma yollarını bilebilme, çeşitli konularda bilgi üretme ve bunları kullanabilme yeterliklerini bünyesinde barındıran bir beceri alanı.” olarak tanımlanabilir.

Katılımcılar (%2,04) bilgi okuryazarlığı kavramını okunanları anlama yetisi olarak ifade etmiştir. K-4 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Okunan öğeleri algılama ve kavrama yetisine sahip olunmasıdır.” Bilgi okuryazarlığı kavramını değişen bilgi dünyasına ayak uydurma olarak açıklayan K-36 “Kişilerin bilgi, bilme noktasında aktif olarak araştırmacı olması ve değişen dünya bilgi dünyasına ayak uydurmasıdır.” demiştir. K-34 bilgi okuryazarlığının “bilgiyi içselleştirerek yayma süreci” olduğunu düşünmekte iken K-11 kavramı “bilginin alt dallarını bildiren bir kavram” olarak ifade etmiştir.

2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabında Bilgi Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: Araştırmanın ikinci sorusunda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının ve ders kitaplarının bilgi okuryazarlığı açısından durumuna ilişkin katılımcıların görüşleri şöyledir:

2.1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin söz konusu dersin öğretim programındaki yerine ve konu hakkında sundukları gerekçelere ilişkin görüşler Tablo 6, 7 ve 8’de açıklanmıştır:

Tablo 6.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığının Yer Alma Durumuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f	%
Yeterli	21	47.73
Yetersiz	12	27.27
Cevapsız	11	25.00
Toplam	44	100

Tabloya göre katılımcıların %47.73’ü sosyal bilgiler öğretim programında bilgi okuryazarlığının yeterli düzeyde yer aldığını söylerken, %27.27’sinin yetersiz bulduğu görülmektedir. Buna karşın katılımcıların %25.00’ı konu hakkında herhangi bir görüş belirtmemiştir. Buradan yola çıkarak katılımcıların genel itibarıyla Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilgi okuryazarlığını yeterli bulduklarını söylemek mümkündür.

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığının Yeterli Düzeyde Yer Aldığını Düşünen Katılımcıların Gerekçelerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Programın öğeleriyle ilişkili olması	11	78.57
Programda konuyla ilgili içeriklerin yer alması	3	21.43
Toplam	14	100

Tablo 7’de katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilgi okuryazarlığının yer aldığı iddialarına ilişkin gerekçeleri gösterilmiştir. Buna göre katılımcılar bilgi okuryazarlığının program öğeleriyle ilişkili olduğunu (%78.57) ve programda konuyla ilgili içeriklerin yer almasını (%21,43) gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılar (%78.57) bilgi okuryazarlığının programın beceri, değer ve yetkinlik gibi öğeleriyle ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bilgi okuryazarlığının diğer okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğunu düşünen katılımcılardan E-41 bu durumu “*Bu okuryazarlık becerileri çevre, hukuk, ekonomi, teknoloji, tarih, medya, harita, coğrafya, eleştirel ve politik okuryazarlıkla ilişkilendirilerek programa aktarılmıştır.*” şeklinde açıklamıştır. Öte yandan K-23; “*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bilgi okuryazarlığına çok önem verildiğini düşünüyorum. Bilgi okuryazarı bir birey yetişmesi için öğretim programında problem çözme becerisi, medya okuryazarlığı becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, kanıt kullanma becerisi, araştırma becerisi, dijital okuryazarlık becerisi bulunmaktadır. Ayrıca dürüstlük-bilimsellik-çalışkanlık-özgürlük gibi birçok değer mevcuttur. Bunlar bilgi okuryazarı bir bireyin sahip olması gereken özelliklerdir.*” diyerek konu hakkındaki görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılara göre (%21.43) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilgi okuryazarlığıyla ilgili konulara yer verilmiştir. Bu hususta K-21; “*Tüm kademelerde öğrencilerin bilimsel etiğe ve bilgiye ulaşma konusunda kazanım elde etmesine yönelik içerikler mevcuttur.*” diyerek düşüncesini açıklamıştır. Öte yandan K-20 ise “*Öğretim programlarında öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerileri kazandırılmak için bu yönde kazanımlara yer verilmiştir.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 8.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Bilgi Okuryazarlığının Yetersiz Düzeyde Yer Aldığını Düşünen Katılımcıların Gerekçelerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Program anlayışı	6	66.67
Programda doğrudan beceri olarak yer almaması	3	33.33
Toplam	9	100

Katılımcıların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilgi okuryazarlığının yetersiz düzeyde yer aldığı iddialarına ilişkin gerekçeleri Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %66,67’si bu durumu program anlayışından kaynaklanan nedenlere bağlamışken, %33,33’ü programda doğrudan beceri olarak yer almamasına işaret etmiştir.

Katılımcılara göre (%66.67) bilgi okuryazarlığının programda dolaylı olarak yer alması ile öğretim programının sadeleştirilmesi ve ezberci anlayıştan kurtulmaması gibi gerekçeleri öne sürmüşlerdir. Bu konuda K-28; “*Programda yer alan beceriler ve değerler dolaylı yoldan bilgi okuryazarlığını destekliyor. Öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarda öğrencinin bilgi okuryazarı olması açısından dolaylı bir yönlendirme var ama sosyal bilgiler programında doğrudan bilgi okuryazarı olmayla ilgili bir durumun olmadığı fikrine sahibim.*” diyerek düşüncesini açıklamıştır. K-17 ise; “*Sosyal bilgiler öğretim programının bilgi okuryazarlığına yeterince yer vermediği, programın sadeleştirilmesi sürecinden sonra program dışına bırakılan doğru bilgiye ulaşma yolları, problem çözme yöntemleri sosyal bilgiler ders kitaplarından çıkarılmasının da bu süreci olumsuz etkilediği kanaatindeyim. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının bilgi okuryazarlığı temelli olmaktan ziyade vatandaşlık temelli hazırlandığını düşünüyorum.*” şeklinde fikrini beyan etmiştir.

Katılımcılar (%33.33) bilgi okuryazarlığının programda doğrudan bir beceri olarak yer almaması nedeniyle programın yetersiz olduğunu düşünmektedirler. K-36’ya göre; “*Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde 27 tane beceri bulunmakta yenilenen öğretim programı içerisinde hukuk*

okuryazarlığı, politik okuryazarlık gibi. Ama bilgi okuryazarlığı diye bir beceri bulunmamakta bu noktada bilgi okuryazarlığı bir beceri olarak öğretim programı içerisine alınabilir.”

2.2. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bilgi Okuryazarlığının Yerine İlişkin Bulgular ve Yorum: Katılımcıların ders kitaplarındaki bilgi okuryazarlığının yerine ve konu hakkında sundukları gerekçelere ilişkin görüşleri Tablo 9,10 ve 11’de gösterilmiştir:

Tablo 9.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bilgi Okuryazarlığının Yer Alma Durumuna İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f	%
Yetersiz	24	54.55
Yeterli	17	38.64
Cevapsız	3	6.81
Toplam	44	100

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların %54.55’i ders kitabında bilgi okuryazarlığının yetersiz, %38.64’ü ise yeterli olduğunu düşünmektedir. Buna ilaveten öğretmenlerin %6.81’inin soruyu cevapsız bıraktıkları tespit edilmiştir.

Tablo 10.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bilgi Okuryazarlığının Yetersiz Düzeyde Yer Aldığını Düşünen Katılımcıların Gerekçelerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Ders kitabı kaynaklı nedenler	11	55
Öğretim programı kaynaklı nedenler	9	45
Toplam	20	100

Katılımcıların sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yetersiz düzeyde yer aldığı iddialarına ilişkin gerekçeleri Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre katılımcılar ders kitaplarında bilgi okuryazarlığına yer verilmemesini %55 oranında ders kitabı kaynaklı nedenlere, %45 oranında ise öğretim programı kaynaklı nedenlere bağlamışlardır.

Katılımcılar (%55) ders kitaplarının hazırlanma tarzından kaynaklı durumlardan ötürü bilgi okuryazarlığının yeterli düzeyde işlenmediğine vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda ders kitaplarının bilgiyi hazır bir biçimde sunması, salt bilgi içermesi, içerik hazırlanırken farklı kaynaklardan yararlanılmaması, konuların soyut, uzun ve dağınık olması gibi hususlara değinmişlerdir. Örneğin E-24 konu hakkındaki görüşünü “*Ders kitaplarımızın tamamında belli ünitelerde doğru bilgiye ulaşma ve bunun yolları konusunda atıflar ve bilgilendirmeler olsa da bilgi okuryazarlığı bir davranış, bir alışkanlık, bir yaşam felsefesi olduğundan temalara sıkıştırılmayacak kadar büyük öneme sahiptir. Kitaplarda bilimsel araştırma basamaklarından, yayınlarda dikkat edilmesi gereken etik ilkeler kadar ya da bilgiye ulaşma kaynaklarından birincillerin neler olduğuna dair (Özellikle devletin resmi kanallarının tanıtılması CİMER, E-Devlet Kapısı, ADNKS, UYAP vb.) tanıtımlarının yapılması, kütüphanelerde sınıflama indeks-künye kullanımı gibi bilgiler yer almaktadır. Fakat bu bilgiler bile bilgi aktarma yoluyla verildiği için kazanımın davranışa dönüşmesini sağlamamaktadır.*” şeklinde ifade etmiştir. K-17 kodlu katılımcı ise “*Ders kitaplarının sorgulayıp araştıran bireyler yetiştirmek yerine bilgiyi hazır sunan bir yöntemle hazırlandığı görüşümdedir. Kitaplarda yer alan değerlendirme sorularının bilgi okuryazarlığını geliştirici olmadığı (hazır sunulmuş bilginin analizini sorgulattığı) ya da ünite hazırlık çalışmalarının bilgi okuryazarlığını geliştirmekten ziyade öğrenmelerden haberdar edici hazırlık çalışmalarına yer verilmiş olmasının bilgi okuryazarlığını olumsuz etkilediği kanaatindeyim.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Katılımcılar (%45) ders kitaplarının bilgi okuryazarlığının yetersiz düzeyde işlenmesinin temel nedeni olarak öğretim programlarını göstermektedir. Çünkü ders kitapları öğretim programları doğrultusunda hazırlanan araçlardır. Bu durumu K-19; “*Sosyal bilgiler kitaplarında bilgi okuryazarlığı konusuna yer verilmediğini düşünüyorum. Türkçe Dersi Öğretim Programında Tema-Konu Önerileri kısmında okuma kültürü alt başlığında bilgi okuryazarlığı yer edinmiştir. Türkçe dersinde daha çok ilgi gördüğünü düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır. Öte yandan K-30; “*Öğretim*

programı değişikliklerinden sebep ders içeriğinde kapsadığı alan azalmış durumda. Öğrenciye bu konuda verilmesi gereken bilgi içeriği de kısıtlı.” demiştir.

Tablo 11.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Bilgi Okuryazarlığının Yeterli Düzeyde Yer Aldığını Düşünen Katılımcıların Gerekçelerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Konu olarak işlenmesi	7	41.18
Etkinliklerin bulunması	6	35.29
Öğretim programında yer alması	4	23.53
Toplam	17	100

Tablo 11’de sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yeterli düzeyde ele alındığını belirten katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre katılımcıların %41.18’i konu olarak işlenmesi, %35.29’u etkinliklerin bulunması ve %23.53’ü öğretim programında yer alması nedeniyle bilgi okuryazarlığının ders kitaplarında yeterli düzeyde yer aldığını ileri sürmüşlerdir.

Katılımcıların %41.18’i ders kitabında bilgi okuryazarlığının konu olarak işlendiğini söylemişlerdir. Konu ile ilgili olarak K-23; “Örneğin; 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının *Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında* “Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular, sanal ortamı güvenli kullanmaya önem gösterir ve yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.” kazanımlarına uygun konu anlatımları mevcuttur. 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının *Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında* “Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar ile telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.” kazanımlarına uygun konu anlatımları mevcuttur. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının *Birey ve Toplum öğrenme alanında* “İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.” İle *Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında* “XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder ve özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.” kazanımlarına uygun konu anlatımları mevcuttur.” demiştir.

Katılımcıların %35,29’u ders kitabında verilen etkinliklerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Özellikle araştırma görevleri ve uygulamaya yönelik etkinlikler üzerinde durmuşlardır. Bu durumu K-11 kodlu katılımcı “Eskiye oranla bilgiye ulaşma yollarına daha çok yer verildiğini görüyorum, çocukları doğru bilgiyi bulmaları için araştırmaya sevk ettiğini düşünüyorum.” şeklinde açıklamıştır. K-36 ise; “Ders kitaplarında bilgi okuryazarlığına yöneltme anlamında sorular mevcut öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular öğrencinin araştırma yapmasını sağlamaktadır.” diyerek görüşünü beyan etmiştir.

Katılımcıların %23,53’ü ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yeterince yer almasını öğretim programına bağlamışlardır. K-11’e göre “Bilgi okuryazarlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının merkezinde yer almaktadır.” Öte yandan E-41 ise; “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrencilerin topluma etkin katılımlarını sağlamak için birçok beceri ve değer kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu yüzden bilgi okuryazarlığına ilişkin konular ders kitaplarında sarmal bir şekilde işlenmiştir.” demiştir.

3. Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Konusundaki Mevcut Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum: Katılımcıların öğrencilerin bilgi okuryazarlığı konusundaki mevcut durumlarına yönelik görüşleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 12.

Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Konusundaki Mevcut Durumlarına İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f	%
Yetersiz	42	95.46
Yeterli	1	2.27
İlgisiz cevap	1	2.27
Toplam	44	100

Tablo 12'ye göre katılımcıların %95,46'sı öğrencilerinin yetersiz olduğunu, %2,27'si yeterli olduğunu düşünmektedir. Öte yandan katılımcılardan %2,27'si ise ilgisiz cevap vermiştir. Buradan hareketle katılımcıların ağırlıklı olarak öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusunda yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 13.

Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Konusunda Yetersiz Olduğunu Düşünen Katılımcıların Gerekçelerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f	%
Öğrenciden kaynaklı nedenler	18	54.55
Ortamdan kaynaklı nedenler	9	27.27
Çevreden kaynaklı nedenler	6	18.18
Toplam	33	100

Öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı konusunda yetersiz olduğunu düşünen katılımcıların gerekçelerine ilişkin görüşler Tablo 13'te gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %54.55'i öğrenciden, %27.27'si ortamdan ve %18.18'i ise çevreden kaynaklı nedenlerden dolayı öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı hususunda yetersiz olduklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar (%54.55) öğrencilerden kaynaklı nedenlerin bilgi okuryazarlığı düzeylerini etkilediğini söylemişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin bilgiyi sorgulamamalarını, ezberlemelerini, tek kaynaktan almalarını, isteksizliklerini ve sınav kaygısı yaşamalarını neden olarak göstermişlerdir. Bu konuda K-20; *“Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı yeterli değil. Günümüzde öğrenciler bilgiye ulaşmada tek bir kaynaktan yararlanıp, bu bilginin doğruluğu hakkında herhangi bir araştırma, karşılaştırma ve değerlendirme yapmaksızın bilgiyi alıp kullanıyorlar.”* demiştir. Katılımcılardan E-26 ise; *“Çalıştığım okullardaki gözlemlerime göre öğrencilerin: %5'i okuryazarlığı uygulamakta, %65'inde potansiyel mevcut, ancak %30'u ise bilgi okuryazarlığına yabancıdır. Bu durum 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe bilgi okuryazarlığının aleyhine değişmektedir. Bilgi okuryazarlığından uzaklaşılma sebebi büyük oranda sınavlardır. Çünkü sınavlar doğrudan cevap beklemektedir. Bu durum da öğrencileri araştırmak yerine net cevap istemeye yöneltmektedir.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcılar (%27,27) ortamdan kaynaklı nedenlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı seviyesini olumsuz yönde değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ortam kapsamında öğretim programı, ders kitabı, araç-gereç ve öğretmen yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasına değinmişlerdir. Bu görüşü savunan katılımcılardan E-13; *“Öğrenciler verilen eğitim kapsamında “bilgi” düzeyinde edinim sağlamaktadır. Zaman yetersizliğinden ve uygulama yapılamadığından dolayı öğrenciler bilgileri günlük hayatla ilişkilendirememekte ve becerinin günlük hayata aktarılmasında sıkıntı yaşayabilmektedirler.”* Öte yandan E-19; *“Öğrencilerimizin bilgi okuryazarlığı konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmadığını düşünüyorum. Bunun başlıca sebeplerinin yukarıdan aşağıya öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenler olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcılar (%18,18) çevreden kaynaklı nedenlerin öğrencilerin bilgi okuryazarlığı seviyesini düşürdüğünü iddia etmişler, bu duruma öğrencilerin sosyo-ekonomik çevrelerini, sosyal medyanın olumsuz etkilerini ve bilgi okuryazarlığı ile geç tanışmalarını gerekçe olarak göstermişlerdir. Konu ile ilgili olarak K-4; *“Çalıştığım okulun çevresinde yaşayan insanların sosyo-ekonomik seviyesi iyi değil. Doğal olarak öğrencilerimiz de yetersizler ancak bunun sorumlusu tek öğrenciler değil mevcut imkânlar da etkili.”* demiştir. K-12; *“Maalesef bu konuda ailelerin de çok büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimin teknolojik araç-gereçleri sadece bir oyun ve aktivite aracı olarak görüyor olmaları onların bu konuda yeterli bilince sahip olmadığını ortaya koyuyor”* diyerek görüşünü beyan etmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlığı Konusunda Yeterli Olduğunu Düşünen Katılımcının Gerekçesine İlişkin Görüş

Görüşler	f	%
Aile etkisi	1	100
Toplam	1	100

Tablo 14’te öğrencilerinin bilgi okuryazarlıklarının yeterli olduğunu düşünen katılımcı görüşüne yer verilmiştir. Bu görüşü ileri süren tek bir katılımcı bulunmaktadır ve ona göre bilgi okuryazarlığı yeterliliğinde en önemli unsur ailenin etkisidir. Bu görüşü savunan K-9; “*Çalıştığım okulda velilerin eğitim düzeylerinin ve maddi kazançlarının iyi olduğu için çocuklarına maddi ve manevi destek olacak imkânları mevcut. Çocukların birçoğu yurt içi ve yurt dışı birçok yeri gezip görmüş. Sanatın ve sporun birçok dalıyla da ilgileniyorlar. Kitap okumayı çok seviyorlar. Araştırmacı kişilik özelliğine sahip birçoğu, bu da akademik başarılarına yansıyor. Ailenin ve okulun sunduğu imkânlar ve öğrenci merkezli yaklaşımın önemli bir payı var. Okulun girişinden itibaren örtük bir öğrenme söz konusu. Kaynaklar da bu doğrultuda hazırlanmış. Görseller, güncel olaylar, öğrencinin üst düzey düşünebileceği sorular, sanal müze linkleri vb. Aslında bu becerinin gelişmesinin takım oyunu olduğunu düşünüyorum. Aile, öğretmen, okul ortamı ve kaynaklar; kısaca her şeyin iyi kurgulanması lazım.*” demiştir.

4. Bilgi Okuryazarı Birey, Öğretmen ve Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum: Bilgi okuryazarı birey, öğretmen ve öğrencilerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin bulgular Tablo 15, 16 ve 17’de açıklanmıştır:

4.1. Bilgi Okuryazarı Bireylerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorum: Katılımcıların bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 15’te açıklanmıştır:

Tablo 15.

Katılımcıların Bilgi Okuryazarı Bireylerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Eleştirel düşünme	14	12.17
Araştırma yapmayı sevme	13	11.30
Bilgi edinme	12	10.43
Bilgiyi değerlendirme	9	7.83
Sorgulama	8	6.96
Bilgiyi kullanma	7	6.09
Etik değerlere sahip olma	6	5.21
Meraklı olma	6	5.21
Nesnel olma	5	4.35
Teknolojiyi kullanma	5	4.35
Yenilikçi düşünme	5	4.35
Metabilîşsel düşünme	4	3.48
Bilgiyi analiz etme	4	3.48
Bilgiyi paylaşma	2	1.74
Bilgiyi düzenleme	2	1.74
Farklı bakış açısına sahip olma	2	1.74
Okuduğunu anlama	2	1.74
Bilinçli olma	1	0.87
Bilimsel verilere önem verme	1	0.87
Dürüst olma	1	0.87
Empatik düşünme	1	0.87
Karar verme	1	0.87
Sabırlı olma	1	0.87
Yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olma	1	0.87
Yeni bilgi oluşturma	1	0.87
Yorumlayabilme becerisine sahip olma	1	0.87
Toplam	115	100

Tabloya göre katılımcılar bilgi okuryazarı bireyin eleştirel düşünme (%12.17), araştırma yapmayı sevme (%11.30), bilgi edinme (%10.43), bilgiyi değerlendirme (%7.83), sorgulama (%6.96), bilgiyi kullanma (%6.09), etik değerlere sahip olma (%5.21), meraklı olma (%5.21), nesnel olma (%4.35), teknolojiyi kullanma (%4.35) yenilikçi düşünme (%4.35) ve metabilîşsel düşünme (%3.48), yetilerine sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Buna ilaveten katılımcıların bilgiyi analiz etme (%3.48), bilgiyi paylaşma (%1.74), bilgiyi düzenleme (%1.74), farklı bakış açısına sahip olma (%1.74) ve okuduğunu anlama (%1.74), bilinçli olma (%0.87), bilimsel verilere önem verme (%0.87),

dürüst olma (%0.87), empatik düşünme (%0.87), karar verme (%0.87), sabırlı olma (%0.87), yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olma (%0.87), yeni bilgi oluşturma (%0.87) ve yorumlayabilme becerisine sahip olma (%0.87) ifadelerine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu (%12.17) bilgi okuryazarı bireyin eleştirel düşünmesi gerektiğini savunmaktadır. Katılımcıların bu konuda bireylerin eleştirel gözle bakış açısı ile hareket etmelerine ve bilgiyi eleştirel gözle değerlendirmelerine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konuda K-11 “*Doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilmeli, eleştirel ve tarafsız olmalı.*” derken, K-43; “*Ulaştığı bilgiye eleştirel gözle bakabilir.*” demiştir.

Katılımcıların %11.30’u bilgi okuryazarı bireyin araştırma yapmayı sevmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca bilgi okuryazarı bireyin bilgi edinme (%10.43) özelliğine sahip olması gerektiğini düşünen katılımcılar konu ile ilgili olarak bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeye, bilgi edinmede çeşitli kaynaklardan yararlanabilmeye, doğru bilgiye nasıl ulaşacağını bilmeye, ihtiyacı olan bilgiyi alabilmeye, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma inancına sahip olmaya dikkat çektikleri görülmektedir. Öte yandan katılımcıların %7.83’ü bilgi okuryazarı bireyin bilgiyi değerlendirebilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda bilgi okuryazarı bireyin karşılaştığı bilgileri çeşitli yönleriyle değerlendirebilen (K-29), doğru ve yanlış bilgiyi ayırt edebilen (K-11) özelliklere sahip olmasına vurgu yapmışlardır.

Katılımcılar (%6.96) bilgi okuryazarı bireyin sorgulama özelliği olması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda K-16; “*sorgulayıcı olmalı*” derken, E-40; “*sorgulama becerisinin yüksek olması*” demiştir. Bilgi okuryazarı bireyin bilgiyi kullanabilme yetisine sahip olmasına da dikkat çeken katılımcılar (%6.09) konu ile ilgili olarak “*elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilmeye*” (E-13) ve “*sahip olduğu bilgiyi doğru yerde kullanabilmeye*” (K-14) dikkat çektikleri görülmektedir. Öte yandan katılımcılara göre bireyler etik değerlere de sahip olmalıdır. Konu hakkında katılımcılar (%5.21) “*bilimsel verilere önem verme*” (E-8) ile “*bilgiyi doğru kaynaklardan edinmeye*” (K-14) vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcıların %5.21’i bilgi okuryazarı bireyin meraklı olması (K-31, K-32) gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Katılımcılar (%3.48) bilgi okuryazarı bireylerin metabilşsel düşünebilme yetisine sahip olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden “*çıkarımda bulunabilen*” (K-32), “*özeleştirici yapabilen*” (E-39), “*eksiklerinin farkında olup bu eksiklerini gidermek için çaba sarf eden*” (K-10) şeklinde metabilşsel düşünen bireylerin özelliklerine dikkat çektikleri görülmüştür. Nesnel olmaya vurgu yapan katılımcılar (%4.35) teknolojiyi kullanmanın önemi üzerinde de durmuşlardır. Benzer şekilde katılımcılar (%4.35) bilgi okuryazarı bireyin yenilikçi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Konu hakkında katılımcıların “*var olan bilgileri geliştirebilmeye*” (E-6), “*yeniliklere açık olabilmeye*” ve “*ön yargılardan uzak durabilmeye*” (E-24) vurgu yaptıkları görülmektedir.

4.2. Bilgi Okuryazarı Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Bulgular ve Yorum: Katılımcıların bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 16’da açıklanmıştır:

Tablo 16.

Katılımcıların Bilgi Okuryazarı Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Eleştirel düşünme	12	11.54
Pedagoji bilgisine sahip olma	10	9.62
Yenilikçi olma	9	8.65
Araştırma yapmayı sevmek	7	6.74
Bilgi edinme	7	6.74
Bilgiyi kullanma	7	6.74
Bilgiyi analiz etme	6	5.77
Güncel konuları takip etme	6	5.77
Sorgulama	6	5.77
Meraklı olma	5	4.81

Tablo 16 Devam ediyor

Teknolojiyi kullanma	5	4.81
Bilgiyi işleme	3	2.88
Okuma alışkanlığına sahip olma	3	2.88
Alan bilgisine hâkim olma	2	1.92
Etik değerlere sahip olma	2	1.92
Geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurma	2	1.92
İletişim becerisine sahip olma	2	1.92
Mantıklı olma	2	1.92
Nesnel olma	2	1.92
Bilimsel düşünme	1	0.96
Çok boyutlu düşünme	1	0.96
Empatik düşünme	1	0.96
Kendini geliştirme	1	0.96
Rol-model olma	1	0.96
Yaşam boyu öğrenmeye istekli	1	0.96
Toplam	104	100

Tabloya göre araştırmaya katılan katılımcılar bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme (%11.54), pedagoji bilgisine sahip (%9.62), yenilikçi olma (%8.65), araştırma yapmayı seven (%6.74), bilgi edinen (%6.74), bilgiyi kullanabilen (%6.74), bilgiyi analiz edebilen (%5.77), güncel konuları takip eden (%5.77), sorgulayan (%5.77), meraklı (%4.81) ve teknolojiyi kullanan (%4.81) bir yapıda olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgiyi işleyebilen (%2.88), okuma alışkanlık edinmiş (%2.88), alan bilgisine hâkim (%1.92), etik değerlere sahip (%1.92), geçmiş ve gelecek arasında ilişki kurabilen (%1.92), iletişim becerisi iyi (%1.92), mantıklı (%1.92), nesnel (%1.92), bilimsel düşünme (%0.96), olaylara çok boyutlu yaklaşabilen (%0.96), empati becerisine sahip (%0.96), kendini geliştiren (%0.96), rol model olan (%0.96) ve yaşam boyu öğrenmeye istekli (%0.96) bir yapıda olmaları gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Katılımcıların %11,54'ü bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Öte yandan katılımcılara göre (%9.62) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagoji bilgileri yeterli olmalıdır. Bu bağlamda katılımcılar; “*öğrencilerin yaşantı oluşturmalarını sağlamaya*” (K-10), “*öğrencilerine yol gösterebilmeye*” (K-32), “*öğrenci özelliklerini bilmeye*” (E-40) ve “*aktif öğrenme yöntemlerini benimsemeye*” (E-26) dikkat çekmişlerdir. E-40 kodlu katılımcı “*Bilgi okuryazarı bir sosyal bilgiler öğretmeni öğrenciye bilgiyi direk vermez. Öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasını ve ulaştığı bilgiye eleştirel gözle bakmasını sağlar.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılara göre (%8.65) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenleri yenilikçi olmalıdır. Konu ile ilgili olarak katılımcılar “*yenilikleri takip etme*” (E-27) ile “*yeniliklere ve değişimlere açık olmaya*” (K-23) vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcıların %6,74'ü bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin araştırma yapmayı seven bir kişiliğe sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda katılımcıların “*araştırmaya meraklı*” (E-13), “*araştırma yöntemlerini bilen*” (E-19), “*araştırma becerileri gelişmiş*” (K-29) ve “*problem çözüme basamaklarını kullanan*” (K-17) ifadelerine sıklıkla yer verdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcılara göre (%6.74) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeni bilgi edinebilme yetisine sahip olmalıdır. Konu kapsamında katılımcılar bilgiyi bulma, doğru bilgiye erişme yollarını bilme, bilgiye kolaylıkla erişme ve bilgiye nasıl ulaşacağına farkında olma gibi hususlara vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcılar (%6.74) bilgiyi kullanabilmenin bilgi okuryazarı öğretmenlerin sahip olması gereken bir özellik olduğunu düşünmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcılar “*bilgi kaynaklarının aktif olarak kullanılması*” (K-20), “*edindiği bilgileri ifade edebilme*” (K-14) ile “*bilgiyi verimli şekilde kullanabilme ve aktarabilme*” (E-40) konularına vurgu yapmışlardır.

Katılımcılara göre (%5.77) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenleri bilgiyi analiz edebilmelidir. Katılımcılar konu ile ilgili olarak özellikle “*analiz ve sentez yeteneği gelişmiş olmaya*” (K-9) üzerinde durmuşlardır. Ayrıca katılımcılar (%5.77) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler

öğretmenlerinin güncel konuları araştırmaları ve takip etmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Benzer şekilde bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olmaları gerektiğine de değinmişlerdir.

Katılımcılar (%4.81) bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin meraklı olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu durumu da “*bilme ve merak duygusu gelişmiş olmalı*” (E-19) ile “*meraklı kişiliği olmalı*” (K-9) şeklinde ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcıların %4.81’i bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi kullanmayı vurgulayarak teknolojik gelişmelerden haberdar olmaya da dikkat çekmişlerdir. K-12 konuyu “*interaktif sistemleri kullanabilme*” olarak ifade ederken, K-15 “*teknolojik gelişmelerden haberdar olmalı*” demiş; E-19 “*teknolojik araçlara hâkim olma*” hususuna değinmiş, E-24 ise “*bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme*” şeklinde görüşünü beyan etmiştir.

4.3. Bilgi Okuryazarı Öğrencinin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin İlişkin Bulgular ve Yorum: Katılımcılara göre bilgi okuryazarı öğrencilerin sahip olmaları gereken özellikler Tablo 17’de açıklanmıştır:

Tablo 17.

Katılımcıların Bilgi Okuryazarı Öğrencinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f	%
Araştırmacı olma	10	16.13
Sorgulama	10	16.13
Meraklı olma	8	12.90
İstekli olma	7	11.29
Eleştirel düşünme	6	9.68
Teknolojiyi kullanma	3	4.84
Bilgiye erişebilme	2	3.23
Bilginin güvenilirliğini teyit etme	2	3.23
Etik değerlere sahip olma	2	3.23
İşbirliğini sevme	2	3.23
Yaşam boyu öğrenme	2	3.23
Bilgi üretebilme	1	1.61
Bilgileri ilişkilendirebilme	1	1.61
Bilgiyi anlamlandırabilme	1	1.61
Bilgiyi değerlendirebilme	1	1.61
Empatik düşünme	1	1.61
Girişken olma	1	1.61
Okuma alışkanlığına sahip olma	1	1.61
Sorumluluk sahibi olma	1	1.61
Toplam	62	100

Katılımcılara göre bilgi okuryazarı öğrenciler; araştırmacı (%16.13), sorgulayan (%16.13), meraklı (%12.90), istekli (%11.29), eleştirel düşünen (%9.68), teknolojiyi kullanan (%4.84), bilgiye erişebilen (%3.23), bilginin güvenilirliğini teyit eden (%3.23), etik değerlere sahip (%3.23), işbirliğini seven (%3.23) ve yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinen bireyler olmalıdır. Bununla birlikte katılımcılara göre öğrenciler bilgi okuryazarlığı becerisini kazanmak için; bilgi üretebilen (%1.61), bilgileri ilişkilendirebilen (%1.61), bilgiyi anlamlandırabilen (%1.61), bilgiyi değerlendirebilen (%1.61), empatik düşünebilen (%1.61), girişken (%1.61), okuyan (%1.61) ve sorumluluk sahibi (%1.61) bireyler olmaya özen göstermelidir.

Katılımcılar (%16.13) bilgi okuryazarı öğrencilerin araştırmacı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak katılımcıların araştırmaya meyilli, araştırma yapmayı sevmeye, araştırma ruhuna sahip, araştırma yapmayı ve bilimsel araştırma yöntemlerini bilmeye dikkat çektikleri görülmüştür. Öte yandan katılımcılara göre (%16.13) bilgi okuryazarı öğrenciler sorgulama yetisine sahip olmalı ve bilgiye şüpheli yaklaşmalıdır. Bu doğrultuda K-14; “*Bilgi edinirken doğruluğunu da test edebilen, yanlış bilgi ile karşılaşması ihtimaline karşı şüpheli bir yaklaşımda bulunup araştırmaya yönelen özelliklere sahip olmalıdır.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcıların %12,90'ı bilgi okuryazarı öğrencinin meraklı olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca onlara göre (%11,29) bilgi okuryazarı öğrenci istekli olmalıdır. Konu hakkında katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bilgi sahibi olma konusunda istekli ve güdülenmiş olmaya vurgu yaptıkları görülmektedir. Buna ilaveten katılımcılar eleştirel düşünme becerisinin de bilgi okuryazarlığındaki önemine ve gerekliliğine işaret etmişlerdir.

5. Bilgi Okuryazarı Birey Yetiştirmeye Uygun Öğrenme Ortamının Özellikleri Hakkındaki Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorum:

Katılımcıların bilgi okuryazarı birey yetiştirmeye uygun öğrenme ortamının sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 18'de açıklanmıştır:

Tablo 18.

Bilgi Okuryazarı Birey Yetiştirmeye Uygun Öğrenme Ortamının Özelliklerine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Görüşler	f	%
Teknolojik açıdan yeterli olmalı	21	38.18
Kütüphanesi bulunmalı	13	23.64
Araştırmaya uygun atölye ve sınıflar olmalı	7	12.73
Etkinlikler düzenlenmeli	5	9.09
Bülten panoları hazırlanmalı	3	5.45
Esnek ders saatleri olmalı	2	3.63
Demokratik okul ortamı tesis edilmeli	1	1.82
Kulüp çalışmaları yapılmalı	1	1.82
Sınıf mevcutları az olmalı	1	1.82
Velilerle nitelikli iletişim kurulmalı	1	1.82
Toplam	55	100

Tabloya göre katılımcılar bilgi okuryazarı birey yetiştirmeye uygun öğrenme ortamının teknolojik açıdan yeterli (%38.18), kütüphanesi olan (%23.64), araştırmaya uygun atölye ve sınıflara sahip (%12.73), etkinlikler düzenlenen (%9.09), bülten panoları hazırlanan (%5.45), esnek ders saatleri olan (%3.63) bir yapı sergilemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bilgi okuryazarı birey yetiştiren öğrenme ortamlarında demokratik okul ortamı tesis edilmesine (%1.82), kulüp çalışmaları yapılmasına (%1.82), sınıf mevcutlarının az olmasına (%1.82) ve velilerle nitelikli iletişim (%1.82) kurulmasına vurgu yapmışlardır.

Katılımcılar (%38.18) bilgi okuryazarı birey yetiştirmenin ön şartlarından biri olarak teknolojiye işaret etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak katılımcılar teknolojik açıdan sınıflarda akıllı tahtaların ve bilgisayar sınıflarının bulunması ve internet erişiminin olması gerektiğine değinmişlerdir. Konuya ilişkin K-14 "*Ülkemizde bulunan tüm sınıflarda etkileşimli yahut akıllı tahtalar kullanılmalı, sınıf oturma planı öğrenmeye uygun hale getirilmeli, edinilen bilgilerin uygulanabilir olmasına fırsat verecek zaman sağlanmalıdır.*" demiştir. K-19 ise "*Öncelikle her okulda bilgisayar laboratuvarı ve internet kaynaklarının öğrencilerin rahatlıkla erişebileceği bir ortamın olması gerektiğine inanıyorum.*" şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Katılımcılar (%23.64) bilgi okuryazarı birey yetiştirmede okulun mutlaka bir kütüphanesi olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu durumu E-40 kodlu katılımcı; "*Okullarda özellikle nitelikli bir kütüphanenin olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum. Bütün bilgi ve veri kaynaklarının içerisinde en çok önem verdiğim öğrenme mekânı kütüphanelerdir. Bireyler zahmet ve emek harcamadan bilgiye ulaşma çabası içerisindeyken oldukça yanlış bilgilere sanal ağ üzerinden ulaşabilmektedirler. Bu yüzden bilgiye ulaşmada ilk adım olarak kütüphanelerde kaynak taramasının ve bilgi depolamanın gösterilmesi, sonrasında ise sanal ağ üzerinde güvenilir bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda okul kütüphaneleri "z kütüphane" özelliğine sahip olmalıdır. Böylelikle öğrencilere aynı ortamda hem kitaplardan hem de sanal kaynaklardan bilgiye ulaşmak öğretilir.*" şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar (%12.73) bilgi okuryazarı birey yetiştirilebilmesi için okullarda araştırma yapmaya uygun atölye ve sınıfların bulunması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda

okulların çeşitli tasarım atölyeleri ve zekâ oyunları sınıfına sahip olmasının önemine vurgu yapmışlardır. Konu ile ilgili olarak E-39; *“Aslında okullarımız bu beceriyi kazandırmak için uygun diye düşünüyorum, müfredat ile yapılan değişikliklerle daha verimli bir öğretim sağlanabileceğini düşünüyorum veya öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için her okula akıl-zekâ oyunları sınıfı açılabilir.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Katılımcılar (%9.09) bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek için okullarda etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. E-21’e göre *“Okulların yapılacak etkinlik ve faaliyetlerde öğrencileri araştırmaya ve sorgulamaya yönelik şekilde planlamalar yapması önemlidir.”* Öte yandan katılımcılar (%5.45) bilgi okuryazarı birey yetiştirmek için öğrenme ortamlarında bülten panolarının bulunmasına işaret etmişlerdir. K-43’ün konuya ilişkin görüşü şöyledir: *“Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri okul ortamında uygulayabilecekleri alanlar yapılmalıdır. Sınıf ve koridorlardaki panolara öğrencilerin bilgiyi nasıl elde edebileceği, hangi kaynakların daha güvenilir olacağıyla ilgili bilgiler asılabilir.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İhtiyaç duyulan bilginin miktarı ve niteliğini belirlemede bilgi okuryazarlığı büyük öneme sahiptir. Bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgiye erişme yollarını bilmesi, eriştiği bilgi kaynaklarının doğruluğu ve güvenilirliği hakkında karar verebilmesi ve bilgiyi gerek günlük gerekse akademik hayatta etkili şekilde kullanabilmesi için bilgi okuryazarı olması gerekmektedir. Bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen ve derslerin önemi büyüktür. Bilgi tüketen değil de bilgi üreten etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen sosyal bilgiler dersinde bilgi okuryazarlığına ilişkin içeriğe yer verilmektedir. Bu bağlamda 2018 SBDÖP’ün yetkinlikler, özel amaçlar, beceriler, değerler, uygulamada dikkat edilecek hususlar ve öğrenme alanları kısımlarında bilgi okuryazarlığının ele alındığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde bilgi okuryazarı bireylerin yetiştirilmesinde öğretim programı kadar öğretmenlere de iş düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaç edinen bu araştırmada ulaşılan bulgular ışığında şu yorumlarda bulunulabilir:

Bulgulardan katılımcıların bilgi okuryazarlığı kavramını bilginin kullanılması, bilgiye ulaşma ve bilgiyi değerlendirme çerçevesinde açıkladıkları görülmektedir. Katılımcılar bilgiye ulaşmak için çaba gösterilmesine, sorgulamadan kabul etmek yerine bilginin eleştirel süzgeçten geçirilerek içselleştirilmesine dikkat çekmişlerdir. Bu durum literatürde bilgi okuryazarlığının tanımına ilişkin verilen ifadelerle örtüşmektedir. Örneğin Smith (2013) bilgi okuryazarlığını bilgiye ihtiyaç duyma, bilgiye nereden hangi yollarla erişilebileceğini, erişilen bilgiyi değerlendirerek etik şekilde nasıl kullanılabileceğini bilme; Johnston ve Webber (2003) ise ihtiyaç duyulan bilgiye çeşitli kanallar aracılığı ile erişmek için uygun davranış biçiminin benimsenmesi olarak tanımlamışlardır. Buradan yola çıkarak katılımcıların bilgi okuryazarlığı hakkında kuramsal açıdan bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

2018 SBDÖP’de bilgi okuryazarlığının yerine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun programda bilgi okuryazarlığının yeterli olduğunu beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Şöyle ki, katılımcılar bilgi okuryazarlığının programın beceri, değer ve yetkinlik gibi öğeleriyle ilişkilendirildiğini belirtmişler, programda konuyla ilgili içeriklerin yer aldığını ileri sürmüşlerdir. Ancak bu durum Turgut ve Kaymakcı’nın (2020) araştırmasıyla tam olarak örtüşmemektedir. Turgut ve Kaymakcı (2020) araştırmalarında SBDÖP’ün içeriğinde bilgi okuryazarlığı konularına değinilmesine karşın programın öğelerinde bilgi okuryazarlığına doğrudan yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, katılımcıların SBDÖP’de bilgi okuryazarlığının yeri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bulgulardan katılımcıların çoğunluğunun sosyal bilgiler ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının yetersiz bir biçimde ele alındığını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar ders kitabında bilginin hazır sunulması, salt bilgi içermesi, konuların soyut, uzun ve dağınık olması ile öğretim programında konunun az yer almasının bu yetersizliğin başlıca nedenleri olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğunluğunun 2018 SBDÖP’de bilgi okuryazarlığına yeterince yer verildiğini söylerken, ders kitaplarında yeterince yer verilmediğini söylemeleri bir tezat oluşturmaktadır. Bu durum katılımcıların öğretim programı ve ders kitaplarında bilgi okuryazarlığının

yer almasına ilişkin farkındalıkları hususunda birtakım belirsizliklere sahip olduklarını doğrular niteliktedir.

Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı açısından yetersiz olduklarını düşünmektedir. Bu duruma gerekçe olarak ise öğrencilerin bilgiyi sorgulamamalarını, ezberlemelerini, tek kaynaktan almalarını, sınav kaygısı yaşamalarını, öğretim programı, ders kitabı, araç-gereç ve öğretmen yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasını, sosyo-ekonomik çevrelerini, sosyal medyanın olumsuz etkilerini ve bilgi okuryazarlığı ile geç tanışmalarını göstermişlerdir. Benzer şekilde Özgün (2019) ve Shannon, Reilly ve Bates (2019)'un araştırma sonuçlarında da öğrencilerin bilgi okuryazarlığı düzeyleri düşüktür. Bu durum öğrencilerin bilgi okuryazarlığına ilişkin farkındalıklarının yetersiz olduğuna işaret etmektedir.

Bulgulardan katılımcıların bilgi okuryazarı birey, öğretmen ve öğrencinin sahip olması gereken özellikleri açıklarken genellikle bilgi okuryazarlığının bilgi edinme, değerlendirme ve kullanma becerilerine değindikleri tespit edilmiştir. Birey, öğretmen ve öğrenci özellikleri ayrı ayrı incelendiğinde katılımcılar bilgi okuryazarı bireylerin eleştirel düşünebilen, araştırma yapmayı seven, bilgiye hangi kaynaklardan doğru ve güvenilir şekilde nasıl ulaşması gerektiğini bilen bir yapıda olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar bilgi okuryazarlığının bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerilerine işaret etmişlerdir ki katılımcıların bu ifadeleri bilgi okuryazarı bireyin sahip olması gereken özellikleri açıklayan Doyle'nin (1992) tespitleri ile örtüşmektedir. Öte yandan katılımcılar bilgi okuryazarı bireylerin yaşam boyu öğrenme becerisine sahip olması gerektiğini de düşünmektedirler. İlgili literatürde bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenmeye dikkat çekilen çalışmaların varlığı (Polat ve Odabaş, 2008; Özgür, 2016; Yasa, 2018) katılımcıların konu hakkındaki görüşlerini destekler niteliktedir. Buradan hareketle katılımcıların bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme ile ilişkisi hakkında farkındalık sahibi oldukları söylenebilir.

Katılımcılar bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin eleştirel düşünmesi becerisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sağlam, Çankaya, Üçer ve Çetin (2017) öğretmenlerin bilgi okuryazarlıklarının gelişmiş olmasının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini de olumlu etkileyeceğinin altını çizmişlerdir. Öte yandan katılımcılar bilgi okuryazarı sosyal bilgiler öğretmeninin pedagoji bilgisine sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmenler öğrencilerinin yaşantı oluşturmasını destekleyici rehber olmalıdır. Aynı zamanda katılımcılar öğretmenlerin yeniliklere açık, araştırmayı seven ve problem çözme basamaklarına hâkim olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Buradan hareketle katılımcıların çağdaş öğretmen özellikleri olarak da bilinen öğrenme-öğretme sürecinde rehber ve değişimlere açık bilgi okuryazarı bir sosyal bilgiler öğretmeni modelini benimsedikleri ileri sürülebilir.

Katılımcılar bilgi okuryazarı öğrencilerin araştırmayı seven, sorgulayan ve meraklı olması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin bilgi üretebilmesinin, bilginin güvenilirliğini teyit etmesinin, eleştirel düşünebilmesinin, etik değerlere ve yaşam boyu öğrenme yetisine sahip olması gerektiğinin de altını çizmişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğrenciler için oluşturulmuş bilgi okuryazarlığı standartları (AASL, 1998) incelendiğinde öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin bu standartlar ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum katılımcıların bilgi okuryazarı öğrencilerin niteliklerine ilişkin farkındalık sahibi oldukları şeklinde açıklanabilir.

Bulgulardan katılımcıların bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek için yeterli imkân ve fırsatların oluşturulması gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmeye uygun öğrenme ortamlarının teknolojik açıdan donanımlı, kütüphanesi bulunan, araştırmaya uygun atölye ve sınıflara sahip olması gerektiğini söyledikleri görülmektedir. Erdem ve Akkoyunlu (2002) da araştırmalarında bilgi okuryazarlığı öğretimi sürecinde öğrencilerin, öğrenme çevresinin ve okulların çeşitli kaynaklara erişim imkanı sağlayan, bilginin günlük yaşamda kullanılabileceği şekilde ve teknolojik alt yapıya sahip oluşturulması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu durumun bilgi okuryazarlığı kazandırmak için ideal öğrenme ortamlarının şartlarının genel olarak benzer şekilde devam ettiği şeklinde yorumlanabileceği gibi katılımcıların öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunabilir:

- Sosyal bilgiler öğretiminde bilgi okuryazarlığını konu edinen çalışmaların nicelik ve nitelik bakımından artırılmalıdır. Özellikle bilgi okuryazarlığının ders kitabındaki yerinin yanı sıra nasıl öğretildiği veya öğretilmeye çalışıldığına ilişkin detaylı araştırmalar yapılmalıdır.
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin farkındalık düzeylerine yönelik yapılan araştırmaların sayısı artırılmalı, örneklem grubu çeşitlendirilmelidir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenebileceği gibi kitapçık, broşür, öğretim paketi veya modülü gibi gerek basılı gerekse dijital materyaller hazırlanabilir.
- Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerini ortaya koyan araştırmaların sayısı ve niteliği artırılmalıdır. Özellikle öğrencilerin yetersiz olmasının nedenleri incelenmeli, bu sorunun giderilmesine yönelik farklı sınıf seviyeleri, konu ve örneklem gruplarında uygulamalı araştırmalar yapılmalıdır.
- Sosyal bilgilerde bilgi okuryazarlığının nitelikli bir biçimde öğrencilere kazandırılacağı öğrenme ortamlarının neler olması gerektiğine dair araştırmalar yapılmalıdır. Bu durumda öncelikle mevcut durum incelenmeli, ona göre ideale doğru bir gelişim seyri planlanmalıdır.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kastamonu Üniversitesi

Etik kurul karar tarihi: 12.10.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 3/24

Kaynakça

- American Association of School Librarians [AASL]. (1998). *Information literacy standards for student learning*. <https://tinyurl.com/576jt5t9> adresinden erişildi.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (S. B. Demir, çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Demir, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Doyle, C. S. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990: Final report of the national forum on information literacy. Summary of Findings*. <https://eric.ed.gov/?id=ED351033> adresinden erişildi.
- Doyle, C. (1994). *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. Washington DC: Syracuse University.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Grassian, E. ve Kaplowitz, J. (2009). *Information Literacy Instruction: Theory and Practice* (2. bs.). New York: Neal Schuman.
- Hancock, V. (1993). *Information literacy for lifelong learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358870.pdf> adresinden erişildi.
- Johnston, B. ve Webber, S. (2003). Information literacy in higher education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335-352.
- Kavak, A. (2018). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: Atatürk Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kıymacı, A. (2019). *Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2007). *Öğretmen eğitiminde bilgi okuryazarlığının önemi*. <http://bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/kurbanoglu-armagankitap.pdf> adresinden erişildi.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Sherman, R. R. ve Webber, R. B. (Eds.), *Qualitative research in education: Focus and methods* içinde (ss.140-160). London and New York: Psychology Press.
- Miles, B. M. ve Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4,5,6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Özgün, M. (2019). *Sosyal bilgilerde bilgi okuryazarlığı: Öğrenci görüşlerine yönelik bir durum çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: Bilgi okuryazarlığı öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf> adresinden erişildi.
- Sağlam, A. Ç., Çankaya, İ., Üçer, H. ve Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31-40.
- Sayers, R. (2006). *Principles of Awareness Raising for Information Literacy: A Case Study*. Bangkok: UNESCO.

- Shannon, C., Reilly, J. ve Bates, J. (2019). Teachers and information literacy: Understandings and perceptions of the concept. *Journal of Information Literacy*, 13(2), 41-72.
- Smith, L. (2013). Critical information literacy instruction for the development of political agency. *Journal of Information Literacy*, 7(2), 15-32.
- Swanson, T. (2004). A radical step: Implementing a critical information literacy. *Libraries and the Academy*. 4(2), 259-273.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? Bilgi nedir?. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 119-133.
- Townsend, L., Hofer, A., Hanick, S. ve Brunetti, K. (2016). Identifying threshold concepts for information literacy: A delphi study. *Communications in Information Literacy*, 10(1), 23-49.
- Turgut, T. ve Kaymakcı, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde şemsiye bir kavram: Bilgi okuryazarlığı. R. Turan ve H. Akdağ (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar IV* içinde (ss. 104-133). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1059-1068.
- Yasa, H. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

Information literacy should be taught to students in order to raise information literate individuals because information literacy is “the application of information science.” (Townsend, Hofer, Hanick & Brunetti, 2016). In order to acquire information literacy skills, it is obvious that students need social studies teachers who know where and how to find information, who can effectively evaluate the accuracy and reliability of information, and who can use this information in an ethical and legal framework. About this benefit agrees to positively influence information literacy about social studies. Courses also play an important role in raising information literate individuals. The social studies course, which aims to raise active, productive, researching and questioning individuals, is one of these courses. As a matter of fact, it is seen that expressions and actions towards information literacy are implicitly included in the competencies, special goals, skills, values, points to be considered in practice, and learning areas of the 2018 Social Studies Lesson Curriculum (SSLC). The aim of this research is to reveal the opinions of social studies teachers about information literacy.

Method

Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 44 social studies teachers working in different provinces of Turkey. Snowball sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used in determining the study group of the research, as it provides the opportunity to include individuals who can be a rich source of information about the subject (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 122). A structured interview form developed by the researchers was used to collect the research data. Before the data were collected, the research application permission process was initiated. In this direction, necessary permission was obtained from Kastamonu University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee. Afterwards, research data started to be collected in the 2019-2020 academic year. In this regard, the researchers reached the social studies teachers they could access at the beginning of the process and informed them about the purpose and scope of the research and that the participation was on a voluntary basis. A structured interview form was sent to the e-mail addresses of social studies teachers who voluntarily agreed to participate in the research. Teachers returned to e-mails within two or three days on average and forwarded the completed forms to the researchers. The data collected in the research were analyzed by content analysis technique. Since there is no conceptual structure to be used in data analysis, the codes were created by the researchers with an inductive approach. Subsequently, the codes that were related to each other were gathered around a theme. The frequencies and percentages of the determined themes were presented in a table and explained by supporting the statements of the social studies teachers who participated in the research. Since there is no conceptual structure to be used in data analysis, the codes were created by the researchers with an inductive approach. Subsequently, the codes that were related to each other were gathered around a theme. The frequencies and percentages of the determined themes were presented in a table and explained by supporting the statements of the social studies teachers who participated in the research.

Findings

Participants use information literacy (32.65%), access to information (26.54%), evaluate information (14.29%), make sense of information (10.20%), research (2.04%), level of consciousness. (2.04%), using information technology (2.04%). In addition, the skill area of the participants (2.04%), the concept describing the sub-branches of knowledge (2.04%), the process of spreading knowledge (2.04%), keeping up with the changing information world (2.04%), It was seen that they used the expressions of ability to understand what is read (2.04%).

While 47.73% of the participants said that information literacy is at a sufficient level in the social studies curriculum, 27.27% of them found it insufficient. Accordingly, the participants stated that the information literacy is related to the program elements (78,57%) and that the content related to the subject is included in the program (21.43%) as the reason. In addition, 54.55% of the participants think that information literacy in the textbook is insufficient, and 38.64% think that it is sufficient. While a significant part of the participants (95,46%) think that their students are insufficient, some of them (2.27%) think that they are sufficient. Finally, the participants of the information literate individual think critically (12.17%), like to do research (11.30%), obtaining information (10.43%), evaluating information (7.83%), questioning (6.96%). , using information (6.09%), ethical values (5.21%), being curious (5.21%), being objective (4.35%), using technology (4.35%), innovative thinking (4.35%) and metacognitive thinking (3.48%) think that they should have the skills. On the other hand, information literate social studies teachers think critically (11.54%), have pedagogical knowledge (9.62%), be innovative (8.65%), love to do research (6.74%), and have knowledge (6%). .74), able to use information (6.74%), analyze information (5.77%), follow current issues (5.77%), question (5.77%), curious (4.81%) and They pointed out that they should be in a structure that uses technology (4.81%). Information literate students; researcher (16.13%), inquiring (16.13%), curious (12.90%), enthusiastic (11.29%), critical thinker (9.68%), technology user (4.84%), There should be individuals who can access information (3.23%), confirm the reliability of information (3.23%), have ethical values (3.23%), love cooperation (3.23%) and aim for lifelong learning.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Participants drew attention to the effort to reach information, to internalize the information by critical filtering instead of accepting it without questioning. This situation coincides with the statements given about the definition of information literacy in the literature. Participants drew attention to the effort to reach information, to internalize the information by critical filtering instead of accepting it without questioning. This situation coincides with the statements given about the definition of information literacy in the literature.

Participants stated that information literacy is associated with the elements of the program such as skills, values and competence, and they claimed that the program includes content related to the subject. However, this situation does not fully coincide with the research of Turgut and Kaymakcı (2020). Turgut and Kaymakcı (2020) stated that although information literacy issues are mentioned in the content of SBDÖP in their research, information literacy is not directly included in the elements of the program.

This finding can be interpreted as the participants do not have enough knowledge about the place of information literacy in SBDÖP. It is a contradiction that the majority of the participants said that information literacy was given enough place in the 2018 SBDÖP, while they said that it was not included enough in the textbooks. This confirms that the participants have some uncertainties about their awareness of the inclusion of information literacy in the curriculum and textbooks. Participants pointed out that the information literate students should be interested in research, inquiring, and curious. When the information literacy standards (AASL, 1998) created for students on the subject are examined, it is understood that the views of the teachers on the subject are compatible with these standards.

It is seen that the majority of the participants said that learning environments suitable for raising information literate individuals should have workshops and classrooms that are technologically equipped, have a library, and are suitable for research. Erdem and Akkoyunlu (2002) also underlined in their research that students, learning environments and schools should be created in a way that provides access to various resources, in a way that information can be used in daily life, and with a technological infrastructure in the information literacy teaching process. This situation can be interpreted as the conditions of ideal learning environments in order to gain information literacy generally continue in a similar way, or it can be interpreted as the participants think that learning environments should be improved.

Based on the research results, the following recommendations can be made:

- Studies on information literacy in social studies teaching should be increased in terms of quantity and quality. In particular, detailed research should be conducted on how information literacy is taught or tried to be taught, as well as its place in the textbook.

- The number of studies on the awareness levels of social studies teachers regarding information literacy should be increased and the sample group should be diversified. Based on the results of the research, trainings for teachers can be organized, as well as printed and digital materials such as booklets, brochures, teaching packages or modules.

- The number and quality of studies revealing the information literacy levels of students in social studies courses should be increased. In particular, the reasons for the inadequacy of students should be examined, and applied research should be carried out in different grade levels, subject and sample groups to solve this problem.

- Researches should be conducted on the learning environments in which information literacy in social studies will be provided to students in a qualified manner. In this case, first of all, the current situation should be examined, and a development course towards the ideal should be planned accordingly.

Parental Views on Digital Gaming Habits of Children in Early Childhood Period¹

Nilüfer YİĞİT² Kazım ALAT³

To cite this article:

Yiğit, N. & Alat, K. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1026-1052 doi:10.30900/kafkasegt.1140899

Research article

Received: 15.07.2022


Accepted: 27.12.2022

Abstract

With the development of technology, the use of mobile tools and technological devices that have been now easily accessible for children is the reason for the increase in population of kids that have been playing digital games. Depending on the habits of the child the effects are known to be different. The best people to evaluate the effects of digital games on children are their own parents. The early childhood effects of games on children and the role parents play is the target research of this project. This research was carried out in 2018-2019 academic year with the parents of the children attending the preschool and first year of primary school in Samsun and surrounding districts. Quantitative research methodology has been chosen to investigate research questions and 590 parents have been surveyed. The target population of the study is in Samsun and surrounding districts. The study sample consisted of parents of preschool and grade 1 children, between 3-7 years of age. To collect data, we used Digital Game Play Survey and Parents Views and Applications Survey prepared by researchers. It was seen that 81,52% of children spent their time playing digital games through portable technology. Another finding of the study is that 77,33% of the children play digital games from the mobile phones of their parents. Parents with lower levels of education expressed that they need more help about digital game playing time, content, and game selection.

Keywords: Digital games, early childhood, parents

¹ This study is published from first author's master's thesis under the supervision of the second author.

²  Corresponding Author, Doctoral student, nilali-yigit@hotmail.de, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey.

³  Asst. Prof., Ege University, Izmir, Turkey.

Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Anne/Baba Görüşleri¹

Nilüfer YİĞİT² Kazım ALAT³

Atf:

Yiğit, N. & Alat, K. (2022). Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1026-1052 doi:10.30900/kafkasegt.1140899

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 15.07.2022


Kabul Tarihi: 27.12.2022

Öz

Teknolojik gelişmeler, mobil aletlerin yaygınlaşmasını ve çocuklar için kolay erişilebilir olmasını beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla dijital oyunlar çocukların hayatlarında önemli bir yer edinmiştir. Erken çocukluk döneminde dijital oyunların etkileri çocukların dijital oyun alışkanlıklarına göre farklılıklar göstermektedir. Çocukların dijital oyun alışkanlıklarını en iyi değerlendirebilecek kişiler anne/babalarıdır. Araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/babaların görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı, Samsun ili ve çevre ilçelerde yapılmış olup, bu ilçelerde yer alan merkez okul öncesi ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların anne/babaları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi seçilerek anket yolu ile toplam 590 anne/babaya ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun il merkez ve ilçelerinde bulunan 3-7 yaş arası çocuğu olan anne/babalar oluşturmaktadır. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Dijital Oyun Oynama Anketi ve Anne/Baba Görüş ve Uygulamaları Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların çoğunluğunun (%81,52) en çok taşınabilir teknolojiler aracılığı ile uzun süre dijital oyun oynadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise çocukların %77,33'ünün anne babalarının cep telefonlarından dijital oyun oynamasıdır. Öğrenim düzeyi düşük olan anne/babaların dijital oyun oynama süresi, içeriği ve oyun seçimi konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Anne/Baba, Dijital Oyun, Erken Çocukluk.

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden, ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmıştır.

²  Corresponding Author, nilali-yigit@hotmail.de, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey.

³  Dr. Öğrt. Üyesi, Ege University, Izmir, Turkey.

Giriş

Dijital oyunlar, konsol oyunları, PC oyunları ve çevrim içi (online) oyunlar olarak farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012). Bunların yanı sıra dijital oyunların cep telefonu ve tablet gibi taşınabilir teknolojiler ile de oynandığı bilinmektedir.

TÜİK (2019), hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre, Türkiye'deki tüm hanelerde cep telefonu (akıllı telefon dâhil) bulunma oranı %98,7'i, taşınabilir bilgisayar (dizüstü, netbook) bulunma oranı %37,9, tablet bilgisayar bulunma oranı %26,72 ve masaüstü bilgisayar bulunma oranı %17,6 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya göre Türkiye'de hanelerde internet erişimi bulunma oranı ise %88,3'tür. TÜİK verilerine baktığımızda hanelerde cep telefonu hariç diğer teknolojilere erişimin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evlerde mobil cihazlar bulunmaktadır ancak halen bu cihazlara erişimi olmayan haneler mevcuttur. PISA (2018) araştırmasına göre Türkiye'de bilgisayara erişimi olmayan öğrencilerin oranı %33,3 olarak belirlenmiştir. Ayrıca hanelerin yaklaşık yarısında tablet bulunmamaktadır. Teknolojik aletlerin, özellikle cep telefonlarının, yetişkinlerin yanı sıra çocuklar için de kolay erişilebilir hale gelmesi, çocukların oyun tercihlerini bu aletler aracılığı ile dijital oyunlardan yana kullanmalarına neden olmaktadır (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Toran, Ulusoy, Aydın, Devci ve Akbulut, 2016; TEDMEM, 2020; TÜİK, 2013a; Söğüt, 2020; Üstündağ, 2019). Çocukların oyun tercihlerini dijital oyunlardan yana yapmalarında teknolojik aletlerin kolay erişiminin yanı sıra çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne/babanın oyun oynama durumu gibi farklı etkenler etki etmektedir. Çocukların dijital oyun oynama yaşının okul öncesi döneme kadar indiği göze çarpmaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012; Gözüm ve Kandır, 2020). Özellikle cep telefonlarının çocuklar için kolay erişilebilir hale gelmesi çocukların bebeklik döneminde dijital oyunlar ile tanışmalarına neden olmaktadır (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Toran ve diğerleri, 2016).

Erken çocukluk döneminde çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını anne/babaları ile geçirmektedirler. Bu dönem çocuklar anne/babalarını rol model alabilmekte, onların konuşmaları ve davranışlarını taklit etmektedirler. Bu durum dijital oyun oynama alışkanlıkları için de söz konusudur. Yapılmış olan araştırmalarda ailelerin bilgisayar oyunu oynama durumları ile çocukların bilgisayar oyunu oynama durumları arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. (Akçay ve Özcebe, 2012; Hoffmann, 2018; Lauricella, Wartella ve Rideout, 2015). Anne/babaların tutumları çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını belirlemektedir (Aküzüm, Baran ve Çelebi, 2022; Karaboğa, 2019). Bu noktada anne/babaların dijital oyunlar hakkında bilinçli olmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu sayede anne/babalar dijital oyunları eğitici hale getirebilmektedir. Anne/babaların kullandıkları arabuluculuk stratejilerinin çocukların dijital oyun seçimi noktasında belirleyici olduğu bilinmektedir (Gözüm ve Kandır, 2021).

Dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde, anne/babaların büyük çoğunluğunun, bu oyunların çocukları üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair görüş bildirdiklerine rastlamak mümkündür (Hazar, Hazar ve Altun, 2016). Oysa dijital oyunların çocuklar üzerinde nasıl bir etki bırakacağı oyunların içeriği, ne zaman ve ne kadar oynandığı ile ilgilidir (Kars, 2010). Bu noktada anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynamasına etki eden bu konular hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları önem taşımaktadır. Anne/babaların dijital oyunlar hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmamaları, dijital oyun oynayan çocukları üzerinde denetimi nasıl sağlayacakları ile ilgili sorun yaşamalarını beraberinde getirmektedir (Toran ve diğerleri, 2016). Oysa son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında, erken çocukluk dönemindeki çocuklar için bilgisayar ve internetin, anne/babaların bu konuda bilinçli davrandıkları durumlarda olumlu yönlerinin olduğunun kabul edildiği görüşü hâkim olmaktadır. (Arslan ve diğerleri, 2014; Gözüm ve Kandır, 2021; Mesman, Kuo Carroll ve Ward, 2013; Söğüt, 2020). Fakat bununla birlikte teknolojinin çocuklar üzerindeki etkileri konusunda çelişkili bulgulara rastlamak mümkündür (İşçibaşı, 2011). Bu konuda özellikle teknoloji ile geçirilen zamanın miktarı önem taşımaktadır. Teknolojinin etkileri ve çocuklar için uygunluğunu belirlerken çocukların teknoloji ile nasıl zaman geçirdikleri konusu da dikkate alınmalıdır (National Association for the Education of Young Children, 2012).

Dijital oyunlar çocuklara sunulurken çocuğa doğru yaşta sunulması, oyun içeriğinin çocuğun yaşına uygun seçilmesi, oyun oynama zamanı ve oyun oynama süresinin doğru belirlenmesi gibi noktalar önem arz etmektedir (Bozkurt, 2014). Belirtilen noktalara dikkat edildiği takdirde dijital oyun

oynamayı çocuklar için fırsat haline dönüştürmek mümkün olacaktır. Buna göre dijital oyunların çocuklar üzerine olumlu etki bırakması için ebeveynlerin kullandıkları yöntemler önemlidir (Nevski ve Siibak, 2016). Dijital oyunların olumsuz etkilerinden çocukları korumak için onlara dijital oyunları yasaklamak, dijital çağın içine doğan ve dijital çağda büyüyen, yeni nesil z-kuşağı diye adlandırılan çocuklar için mümkün olamayacaktır. Dijital oyunların olumlu yönlerinin olduğunu da göz önünde bulundurursak bu doğru bir yaklaşım da olamayacaktır. Bunun yerine anne/babalar çocuklarının dijital oyunların olumlu yönlerinden faydalanmaları açısından ne gibi tedbirler alabileceklerine bakmalı ve kendilerini bu yönde geliştirmelidir (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Kıran, 2011). Dijital oyunların çocuklar için olumsuz etki eden bir eğlence aracı haline dönüşmemesi için özellikle erken çocukluk döneminde anne/babaların kontrolü önemlidir. Nitekim dijital oyunların çocuklar üzerinde olumlu veya olumsuz izler bırakması, oyun içeriği, oyun zamanı ve oyun süresi gibi faktörlere bağlı olmaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012).

Çeşitli teknolojik aletler aracılığı ile sanal ortamda oynanan dijital oyunların kontrolsüz oynandığı durumlarda çocuklarda birtakım sağlık sorunlarına, akademik başarıda olumsuzluklara, davranış bozukluklarına, sosyal gelişimleri, aile içi iletişim, algı ve dikkatleri, konsantrasyon becerileri üzerinde olumsuzluklara neden olduğu belirlenmiştir (Akçay ve Özcebe, 2012; Aydoğdu Karaaslan, 2015; Gözüm ve Kandır, 2020; Hastings ve diğerleri, 2009; Kabakçı Yurdakul, Dönmez, Yaman ve Odabaşı, 2013; Mustafaoglu, Zirek, Yasacı ve Özdiçler, 2018; Toran ve diğerleri, 2016). Dijital oyunlarla geçirilen sürede ise çocuklarını oyunların olumsuz etkilerinden uzak tutmak açısından anne/babaların birer “Dijital Ebeveyn” olmaları önem arz etmektedir.

Dijital çağda yetişen çocukları dijital oyun oynamaktan alıkoymak neredeyse mümkün olamamaktadır. Bu çağa paralel olarak anne/babaların üstlendiği roller de değişmektedir ve anne/babalar çocuklarını dijital ortamın olumsuz etkilerinden korumak durumundadır (Kabakçı Yurdakul ve diğerleri, 2013; Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun, 2020). Dijital oyunların olumsuz etkilerinden çocukları korumak ve dijital oyun oynamayı onlar için olumlu hale dönüştürmek anne/babaların tutum ve davranışları ile belirlenmektedir. Yeni nesil çocukların değişen oyun algısını çocuklar için en iyi şekilde değerlendirmek ve onlar için dijital oyun oynamayı olumlu yönde etkin kılmak için anne/babalara önemli görevler düşmektedir.

Dijital oyunların çocukların hayatlarında önemli bir yer tutması ve çocukların üzerinde ciddi etkilere sahip olması anne/babaların bu konuda daha kontrollü davranmalarını beraberinde getirmektedir. Geleneksel oyunlara kıyasla dijital oyunların çeşitli teknolojik aletlerden oynanabiliyor olması, oyunların çocukların yaşlarına uygun olması, oyun oynanan sürenin ve oyun içeriklerinin denetlenmesi gibi konularda ebeveynlerin daha dikkatli davranmalarını gerektirmektedir (Özhan, 2011).

Problem Durumu

21. yy’da her şeyin dijitalleştiği bir dünyada sadece yetişkinlerin günlük yaşantısında kullandığı araçlar değil çocukların hayatları da bu teknolojik gelişmelerden etkilenerek dijitalleşme yönüne doğru değişim göstermiş durumdadır (Bozkurt, 2014). Özellikle iletişim ve bilgisayar teknolojilerinin gelişimi çocukların oyun alışkanlıklarının değişmesine neden olmuştur (Budak, 2017). Cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerin çocuklar için kolay erişilebilir hale gelmesi ile beraber günümüzde yeni nesil çocuklar bu gibi aletlerden dijital oyunlar oynamaya başlamışlardır.

Dijital oyun oynamanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri büyük ölçüde anne/babaların tutum ve davranışları tarafından belirlenmektedir (Aküzüm, Baran ve Çelebi, 2022; Karaboğa, 2019; Tuğrul, Ertürk, Özen ve Güneş, 2014). Özellikle bu noktada anne/babaların rol model olması, oyun oynama süreleri ve kontrol etme ile ilgili kullandıkları teknikler, dijital oyun içerik seçimi gibi noktalar önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı 3-7 yaş arası çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/babaların görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları nelerdir?
- Çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
- Anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Dijital oyun oynama ile yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunun ilkökul ve daha üstü düzeydeki çocukları kapsadığı öne çıkmaktadır (Aydoğdu Karaaslan, 2015; Hazar, Hazar ve Altun, 2016; Horzum, 2011; Olafsson, Livingstone ve Haddon, 2013; Pala ve Erdem, 2011). Fakat günümüzde dijital oyun oynama yaşının okul öncesi döneme kadar indiğini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu çalışma erken çocukluk dönemine (3-7 yaş) odaklanması açısından önem arz etmektedir. Gelişen teknoloji ile beraber dijital oyunlar taşınabilir teknolojik aletlerle oynamaya başlanmıştır. Öyle ki cep telefonu, tablet gibi taşınabilir teknolojik aletler artık bireyler tarafından bir eğlence unsuru olarak kullanılmaya başlanmıştır (Toran ve diğerleri, 2016). Öncesinde dijital oyunlar evlerde bilgisayarlardan, oyun konsollarından oynanırken günümüzde internet erişiminin kolaylaşması ile beraber ve taşınabilir teknolojik aletlerin kullanımının artması ile beraber dijital oyunların mekâna bağımlı kalmaksızın her yerde oynandığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple araştırmannın tablet, telefon gibi yeni birtakım teknolojileri araştırıyor olması güncellik açısından önem arz etmektedir. Ayrıca çocukların dijital oyun oynaması noktasında anne/babaların tutum ve davranışlarının belirleyici olduğu bilinmektedir (Aküzüm, Baran ve Çelebi, 2022; Karaboğa, 2019; Tuğrul ve diğerleri, 2014). Anne/babaların tutumları onların görüşleri doğrultusunda şekillenmektedir Bu noktada çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/babaların görüşlerinin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Araştırmanın dijital oyun noktasında anne/babaların görüşlerine yönelik çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde Araştırmanın Deseni, Evren ve Örneklem, Veri Toplama Araçları, Veri Toplama Süreci ve Etik Konular başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma deseninde tasarlanmış olup, 2018-2019 eğitim öğretim yılı 1. dönemi içerisinde, Samsun ili ve çevre ilçelerde yer alan okul öncesi ve ilkökul birinci sınıfa devam eden çocukların anne/babaları ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmalar var olan gerçek durumun nesnel olarak gözlenip verilerin toplanmasını, ölçülüp, analiz edilmesini gerektirmektedir. Bu sayede araştırmacının genelleme yapmasının sağlanmasının yanı sıra, tahminlerde bulunmasına ve nedensellik ilişkisini açıklamasına yardımcı olmaktadır. Nicel araştırmalarda çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Araştırmaya katılan anne/babaların görüş ve uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla tarama yöntemi seçilmiştir. Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır. Tarama araştırmaları aracılığı ile var olan durumu saptamak amacıyla bu amaca yönelik sorular sorularak veriler toplanır. Tarama araştırmaları ayrıca araştırmacıya ölçülen değişkenler arasında ilişkileri inceleme fırsatı sunmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Samsun il merkezinde ve çevre ilçelerinde bulunan 3-7 yaş arası çocuğu olan ve çocukları okul öncesi ve ilkökul birinci sınıfa devam eden anne/babalar oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken uygunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamına alınan anne/babaların çocuklarının 3-7 yaş arası olması, okul öncesi veya ilkökul birinci sınıfa devam eden çocuklar olması hedeflenmiştir. Okul seçiminde il merkezi ve çevre ilçelerde mahalle ve semtleri en iyi şekilde temsil edecek okullara ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından il merkezi ve çevre ilçelerdeki anaokulları ve ilkökul birinci sınıflar ziyaret edilerek veri toplama araçları anne/babalara ulaştırılmak üzere dağıtılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama

araçlarını doldurup geri gönderen katılımcıların doldurdıkları veri toplama araçları incelenmiş kayıp veri bulunan veri toplama araçları (24 kişi) çıkarıldıktan sonra toplamda 590 anne/babaya ait veri elde edilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Anne/Babaların Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	436	73,89
	Erkek	154	26,10
Öğrenim düzeyi	İlkokul	103	17,45
	Ortaokul	99	16,77
	Lise	184	31,18
	Üniversite	188	31,86
	Lisansüstü	15	2,54
Çocuk Sayısı	1	104	17,75
	2	304	51,88
	3	145	24,74
	4	28	4,78
	5 ve daha fazla	5	0,85

Katılımcıların %73,89'u kadın, %26,10'u erkeklerden oluşmaktadır. Anne/babaların öğrenim düzeyine bakıldığında çoğunun lise (%31,18) ve üniversite (%31,86) mezunu olduğu görülmektedir. Sahip olunan çocuk sayısı incelendiğinde anne/babaların yaklaşık yarısının (%51,88) iki çocuğa sahip olduğu, %24,74'ünün üç çocuğa sahip olduğu, %17,75'inin bir çocuğa sahip olduğu belirlenmiştir (Tablo 1).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için ölçme araçları geliştirilmiştir. Ankette yer alan madde ve sorular araştırmacı tarafından alan yazında yer alan ilgili araştırmalardan yararlanılmış olup, öncelikle problem durumu tanımlanarak ve ilgili değişkenler belirlenerek geliştirilmiştir.

Veri toplama araçları olarak Anne/Baba ve Çocuk Bilgi Formu, Dijital Oyun Oynama Alışkanlıkları Anne/Baba Anketi Anne/Baba Görüş ve Uygulamaları Anketi olarak üç bölümden oluşan bir ölçme aracı geliştirilerek uygulanmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan madde ve soruların oluşturulması için araştırmacı tarafından önce alan yazında yer alan ilgili araştırmalar incelenmiştir. Hazırlanan taslak anket Samsun Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü öğretim elemanları ile incelenmiş ve uzman görüşüne göre yeniden yapılandırılmıştır. Hazırlanan anket anne/babalara sunularak maddelerin/soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Ayrıca, anketin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yaptıkları eleştiriler ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ankete son hali verilmiş ve ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anketin ilk hali 10 anne/babaya uygulanmıştır. Uygulama sonrasında bazı maddelerin anne/babalar tarafından anlaşılmadığı belirlenmiş olup bu maddelerdeki ifadeler değiştirilmiştir. Daha sonra ölçme aracı 300 anne/babaya uygulanarak veri toplanmış ve anket geliştirme ile ilgili analizler yapılmıştır.

Anne/Baba ve Çocuk Bilgi Formu

Bu formda anne/babalara ilişkin yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, çocuk sayısı, meslekleri ile ilgili maddelere yer verilmiştir. Ayrıca anne/babaların elektronik cihazlar karşısında günde ne kadar süre vakit geçirdikleri, dijital oyun oynayıp oynamadıkları ile ilgili sorular sorulmuş ve oynuyorlarsa hangi dijital oyunu oynadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Çocuklara ilişkin olarak da yaş, cinsiyet, devam ettiği okul türü vb. bilgilere yer verilmiştir.

Dijital Oyun Oynama Anne/Baba Anketi

Anketin ilk bölümünde anne/babalara çocuklarının oyun oynama alışkanlıkları ile ilgili toplamda on beş soru sorulmuştur. Dijital oyun oynama ile ilgili ne tür oyun oynadığı/oyun oynanmadığı, ne ile oynadığı, süresi, oyun oynama zamanı, kiminle oynadığı, dijital oyunlarla kaç

yaşında tanıştığı ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Ayrıca çocuğun kendine ait oyun oynama aracının bulunup bulunmadığı, hangi dijital oyunları oynadığı, anne/babanın cep telefonundan oyun oynayıp oynamadığı ve örnek aldığı kardeşlerinin olup olmadığı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Ölçeğin bu bölümünde anne/babalardan çocukları için en uygun olan şıkların işaretlenmesi istenmiştir. Dijital Oyun Oynama Alışkanlıkları Ölçeği, erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını ve anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıkları hakkında görüş ve uygulamalarını ortaya çıkarmak için geliştirilmiştir.

Çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını ortaya çıkarmak için yirmi maddeden oluşan bir taslak anket geliştirilmiştir. Ankette yer alan maddeler için 1= Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Karasızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5'li Likert türü ölçek ile derecelendirilmiştir. Yirmi maddeden oluşan deneme ölçeği 300 anne/babaya uygulanarak faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi sonuçlarını yorumlamadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi yoluyla örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve normallik varsayımı test edilmiştir. KMO değeri, 901 olup örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. Barlett Küresellik testi ile elde edilen değer ($\chi^2= 3213,87$; $p<0,001$) ise verilerin normallik varsayımını karşıladığını ve faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda Madde 6'nın anketten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Birinci Faktördeki maddelerin yük değerleri, 374 ile 697 arasında değişmektedir. "Denetim" olarak isimlendirilen 1. faktörün açıkladığı toplam varyans %33,381'dir. İkinci faktördeki maddelerin yük değerleri, 456 ile, 799 arasında değişmektedir. Toplam 4 maddeden oluşan ve "Tercihler" olarak isimlendirilen 2. faktörün açıkladığı toplam varyans %6,949'dur. Üçüncü faktördeki maddelerin yük değerleri, 316 ile 715 arasında değişmektedir. "Bağımlılık" olarak adlandırılan bu faktör toplam varyansın %6.413'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktördeki maddelerin yük değerleri, 591 ile 784 arasında değişmektedir. "Sosyal Gelişim ve Saldırganlık" olarak adlandırılan bu faktör toplam varyansın %9,943'ünü açıklamaktadır. Beşinci faktördeki maddelerin yük değerleri ise, 315 ile 684 arasında değişmektedir. "Etkiler" olarak adlandırılan bu faktör toplam varyansın %5,237'sini açıklamaktadır. Böylece 5 faktörün toplam varyansın %57,92'sini açıklamaktadır. Döndürme işlemi sonrasında Madde 6'nın hiçbir faktörün altına yüklenmediği görülmüş olup anketten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin tamamının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,883$ olup faktörlerin güvenilirlik katsayıları ise, 786 ile 625 arasında değişmektedir (Faktör 1/Denetim ($\alpha = 0,741$), Faktör 2/Tercihler ($\alpha = 0,768$), Faktör 3/Bağımlılık ($\alpha = 0,712$), Faktör 4/Sosyal Gelişim ve Saldırganlık ($\alpha = 0,695$), Faktör 5/Etkiler ($\alpha = 0,625$)). Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Tablo 2.

Dijital oyun oynama anne/baba anketi maddelerinin faktör analizi sonucu yük değerleri

		Faktör yükü				
		1	2	3	4	5
Faktör 1 (Denetim)	Madde 18 - Dijital oyunları çocuğum bizim haberimiz olmadan tablete/bilgisayara yüklemekte.	.697				
	Madde 19 - Çocuğumda dijital oyun oynama bağımlılık haline dönüşmüş durumda.	.655				
	Madde 17 - Dijital oyundan dolayı çocuğum görevlerini aksatmakta.	.424	.352	.333		
	Madde 20 - Çocuğum kendi seçtiği oyunları oynuyor.	.392				
	Madde 08 - Çocuğum tek başına oyuncakları ile oynamak yerine dijital oyun oynamayı tercih eder.	.374	.329			

Tablo 2 Devam ediyor

	Madde 06 - Çocuğum dijital oyunu dışarda oyun oynamak yerine tercih eder.		
Faktör 2 (Tercihler)	Madde 02 - Çocuğumun dijital oyun oynamak için yemek yemeyi geciktirir.	.799	
	Madde 03 - Çocuğum dijital oyun oynarken birisi onu başka şeylerle meşgul ettiğinde sinirlenir.	.498	
	Madde 04 - Çocuğum dijital oyun oynarken verilen süreden daha uzun süre oyun oynar.	.401	.465
	Madde 12 - Dijital oyun oynama çocuğumun yemek yeme alışkanlıkları üzerinde etkilidir.	.456	.364
Faktör 3 (Bağımlılık)	Madde 15 - Dijital oyun oynayalı çocuğum hareketsizleşti.		.715
	Madde 14 - Dijital oyun oynayalı çocuğum kilo aldı.		.708
	Madde 16 - Çocuğum dijital oyun oynama ile ilgili yalana başvurabiliyor.	.432	.448
	Madde 13 - Çocuğum dijital oyun oynarken atıştırmalıklar yer.		.316
Faktör 4 (Sos. Gel./ Saldırganlık)	Madde 11 - Çocuğum dijital oyun oynaması onun saldırgan davranışlar sergilemesine neden olur.		.784
	Madde 10 - Dijital oyun oynamak çocuğumun sosyal gelişimini olumsuz etkiler.		.591
Faktör 5 (Etkiler)	Madde 09 - Çocuğum dijital oyunlarda gördüğü karakterler ile kendini özdeşleştirir.		.684
	Madde 07 - Çocuğum günlük yaşamda öğrendiği kavramları dijital oyunlar ile pekiştirir.		.454
	Madde 01 - Çocuğum dijital oyunlarda gördüklerini taklit eder.		.452
	Madde 05 - Çocuğum kaybettiği bir dijital oyunu tekrar oynama ihtiyacı duyar.		.315

Anne/Baba Görüş ve Uygulamaları Anketi

Anne/babaların dijital oyun oynama konusundaki görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla dijital oyun oynama konusundaki görüşleri ile ilgili yirmi sekiz maddeden oluşan bir taslak anket geliştirilmiştir. Anne/babalardan ankette kendileri için en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Yirmi sekiz maddeden oluşan deneme ölçeği 300 anne/babaya uygulanarak faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi sonuçlarını yorumlamadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Barlett Testi yoluyla örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve normallik varsayımı test edilmiştir. KMO değeri .792 olup örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ifade etmektedir. Barlett Küresellik testi ile elde edilen değer ($\chi^2= 4327,59$; $p<0,001$) ise verilerin normallik varsayımını karşıladığını ve faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda Madde 13, 18, 22'nin anketten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Birinci Faktördeki maddelerin yük değerleri, 307 ile 728 arasında değişmektedir. "Fayda/İşlev" olarak isimlendirilen 1. faktörün açıkladığı toplam varyans %15,200'dir. İkinci faktördeki maddelerin yük değerleri, 310 ile 915 arasında değişmektedir. Toplam 6 maddeden oluşan ve "Destek/Endişe" olarak isimlendirilen ikinci. Faktörün açıkladığı toplam varyans %12,204'tür. Üçüncü faktördeki maddelerin yük değerleri, 414 ile 497 arasında değişmektedir. "Kurallar/Denetim" olarak adlandırılan bu faktör toplam varyansın %10,668'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktördeki maddelerin yük değerleri, 591 ile 784 arasında değişmektedir. "Bilgi" olarak adlandırılan bu faktör toplam varyansın %5,530'unu açıklamaktadır. Böylece 4 faktörün toplam varyansın %43,62'sini açıkladığı görülmektedir. Döndürme işlemi sonrasında Madde 13, 18 ve 22'nin hiçbir faktörün altına yüklenmediği görülmüş olup anketten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin tamamının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,704$ olup faktörlerin güvenilirlik katsayıların ise. 644 ile, 811 arasında değişmektedir (Faktör 1/Fayda, İşlev ($\alpha = 0,811$), Faktör 2/Destek, Endişe ($\alpha = 0,800$), Faktör 3/Kural, Denetim ($\alpha = 0,653$), Faktör 4/Bilgi ($\alpha = 0,644$)). Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliği kabul edilebilir değerler içindedir. Ölçeğin devamında ayrıca dijital oyunların yararlı yönlerinin olup/olmadığı, anne/babaların çocukları ile oyun oynayarak vakit geçirip/geçirmediklerini ve dijital oyun oynama konusunda süre kısıtlaması yapıp/yapmadıklarını ortaya çıkarmak için toplamda dört soru sorulmuştur.

Tablo 3.

Anne/baba görüş ve uygulamaları anketi maddelerinin faktör analizi sonucu yük değerleri

		Faktör yükü			
		1	2	3	4
Faktör 1 (Fayda/İşlev)	Madde 11 - Dijital oyunlar çocuğumu rahatlatıyor.	.728			
	Madde 09 - Dijital oyunlar aracılığı ile çocuğum haz duygusunu tatmakta.	.684			
	Madde 08 - Dijital oyunlar aracılığı ile çocuğum stres atmakta.	.677			
	Madde 07 - Dijital oyunların çocuğuma faydaları var.	.625			
	Madde 10 - Dijital oyunlar aracılığı ile çocuğum boş zamanını değerlendirilmekte.	.622			
	Madde 20 - Dijital oyunun sosyal işlevi vardır.	.583			
	Madde 19 - Dijital oyun bir eğitim aracıdır.	.560			
	Madde 21 - Ödevlerin dijital oyunlar aracılığı ile yapılması çocuk için daha eğlenceli olur.	.485			
	Madde 02 - Dijital oyun oynama ödül olarak kullanılabilir.	.358			
	Madde 12 - Dijital oyunların tamamı eğiticiidir.	.335			
Madde 04 - Çocuklar erken yaşta teknoloji ile tanıştırılmalı.	.307				
Faktör 2 (Destek/Endişe)	Madde 27 - Dijital oyun oynama süresi konusunda bir uzmandan destek almam gerektiğini düşünüyorum.		.915		
	Madde 28 - Dijital oyun içerikleri konusunda bir uzmandan destek almam gerektiğini düşünüyorum.		.885		
	Madde 26 - Dijital oyun türleri konusunda bir uzmandan destek almam gerektiğini düşünüyorum.		.824		
	Madde 16 - Çocuğumun dijital oyun oynaması ile ilgili endişelerim var.		.525		
	Madde 06 - Dijital oyun oynamanın çocuğumda bağımlılık haline dönüşmesinden endişeleniyorum.		.387		
	Madde 17 - Çocukların dijital oyun oynamasını doğru bulmuyorum.		.310		
Faktör 3 (Kurallar/Deneti)	Madde 03 - Oyun içerikleri hakkında çocuk ile konuşulmalı.			.497	
	Madde 05 - Oyun tercihlerinde veliler çocuklarını yönlendirmeli.			.497	
	Madde 01 - Dijital oyun oynama ile ilgili bir süre belirlenmeli.			.490	
	Madde 23 - Dijital oyun oynarken çocuğa kural koymak ve çocuğun denetlemek önemli.			.441	.427
	Madde 14 - Dijital oyunlar tercih edilirken oyunların içeriklerine dikkat edilmeli.			.414	.394
Faktör 4 (Bilgi)	Madde 24 - Çocuğumun oynadığı oyun türleri ile ilgili bilgi sahibiyim.				.651
	Madde 25 - Çocuğumun bulunduğu yaşta süre olarak ne kadar dijital oyun oynaması konusunda bilgi sahibiyim.				.542
	Madde 15 - Dijital oyunlar tercih edilirken oyunları türlerine dikkat edilmeli.			.421	.449
	Madde 24 - Çocuğumun oynadığı oyun türleri ile ilgili bilgi sahibiyim.				.651
	Madde 13 - Dijital oyunların tamamı şiddet unsurları içerir.				
Madde 18 - Dijital oyunlar aracılığı ile çocuklara belli mesajlar iletilmekte.					
Madde 22 - Veliler çocuklarına dijital oyun oynama konusunda rol modeli olurlar.					

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasında kullanılacak olan anketlerin uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli izin alınmıştır. Anketler okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek dağıtılmıştır. Anne/babalara anket ile ilgili gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Anketler çocukları okul öncesi ve ilkökula devam eden gönüllü anne/babalara uygulanmıştır.

Anne/babaların ankette yer alan soruları rahatlıkla cevaplamaları için onlara gizlilik ile ilgili bilgi verilmiştir. Anketler ulaşılamayan anne/babalara ise öğretmenler aracılığı ile dağıtılmıştır. Anketlerden çıkan sonuçlar SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce toplanan anketler tek tek kontrol edilerek, boş bırakılan yerlerin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen 590 anket numaralandırılıp veriler SPSS paket programına girilmiştir. Daha sonra kayıp verilerin olup olmadığı tespit edilmiştir. Kayıp verilerin olduğu değerler için sık kullanılan bir yöntem olan yerine koyma (replace with mean) işlemi kullanılmıştır. Daha sonra t-testi ve varyans analizleri yapılmıştır.

Etik Kurul İzni

Araştırma için etik kurul onayı Samsun Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 11.20.2018 tarih ve 2018/312 karar sayısı ile alınmıştır. Araştırma kapsamında gönüllü anne/babalar ile çalışılmıştır. Anne/babaların veri toplama araçlarını rahatça cevaplayabilmeleri için gizlilik ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu kısımda elde edilen veriler doğrultusunda araştırmannın bulgularına yer verilmiştir.

Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çocukların dijital oyun oynama durumları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Araştırmaya katılan çocukların oyun oynama durumları

		f	%
Dijital oyun oynama durumu	Oynayan	481	81,52
	Oynamayan	109	18,47
Dijital oyun oynama araçları	Cep Telefonu	344	71,49
	Tablet	234	48,63
	Bilgisayar	69	8,71
	PlayStation, Xbox vb.	11	2,27
Dijital oyun oynama sıklığı	Haftada birkaç kez	195	40,54
	Her gün	184	38,25
	Haftada bir	69	14,34
	Ayda birkaç kez	33	6,86
Dijital oyun oynama süresi	0-1 Saat	272	56,54
	1-2 Saat	136	28,27
	2-3 Saat	55	11,43
	3 Saatten fazla	18	3,74
Dijital oyun oynama zamanı (Hafta içi)	Gün içinde	207	43,03
	Akşam	202	41,99
	Hiçbiri	56	11,64
	Sabah kalkınca	16	3,32
Dijital oyun oynama zamanı (Hafta sonu)	Gün içinde	348	72,34
	Akşam	78	16,21
	Sabah kalkınca	32	6,65
	Hiçbiri	23	4,78

Çocukların %81,52’inin (n=481) dijital oyun oynadığı, sadece %18,47 (n=109) dijital oyun oynamadığı anne/babalar tarafından belirtilmiştir. Dijital oyun oynama araçları incelendiğinde, çocukların %71,49’unun (n=344) dijital oyunları en çok cep telefonu ve %48,63’ünün (n=234) tablet aracılığı ile oynadığı belirlenmiştir. Çocukların oyun oynama sıklıkları incelendiğinde ise, çocukların %78,79’ünün en sık haftada birkaç kez veya her gün dijital oyun oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların oyun oynama süreleri incelendiğinde, çocukların büyük bölümünün (%84,81) 0-2 saat arası dijital oyun oynadığı ve çocukların hafta içi en fazla gün içinde okuldan gelince ve akşam

(%85,02) dijital oyun oynadıkları anne/babalar tarafından belirtilmiştir. Hafta içi dijital oyun oynamayan (%11,64) çocukların oranı ise azınlıktadır. Hafta sonu çocukların %72,34'ünün dijital oyunları en fazla gün içerisinde oynadıkları belirlenmiştir. Oyun oynamayan çocukların oranı ise sadece %4,78'dir (Tablo 4).

Tablo 5.

Çocukların dijital oyun oynadıkları mekânlar, oyun oynadıkları ortam ve oyun oynanan kişi

		f	%
Dijital oyun oynanan mekân	Ortak Mekân	428	88,94
	Kendi Odasında	82	17,01
	Diğer	16	3,30
	Komşuda	7	1,43
Diğer oyun ortamı	Yakın akrabaların yanında	3	0,46
	Ev içerisinde	2	0,33
	Gittiğimiz her yerde	2	0,33
	Dışarıda	1	0,16
Oyun oynanan kişi	Yalnız	300	62,34
	Kardeşleri ile	195	40,52
	Anne/Baba ile	114	23,68
	Arkadaşları ile	36	7,48

Oyun oynanan mekâna bakıldığında çocukların %88,94 (n=428) gibi büyük bir çoğunluğunun dijital oyunları ortak mekânda (salon vb.) oynadıkları anne/babalar tarafından belirtilmiştir. Ortak mekândan sonra çocukların en çok dijital oyun oynadığı mekânın kendi odaları (%17,01, n=82) olduğu saptanmıştır. Çocukların %62,34 (n=300) gibi büyük çoğunluğunun dijital oyunları yalnız oynadığı göze çarpmaktadır. Anne/babalar çocuklarının %40,52'sinin (n=195) dijital oyunları kardeşleri ile oynadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 5).

Tablo 6.

Çocukların dijital oyunlar ile tanışma ve oynamaya başlama yaşları

		f	%
Dijital oyun ile tanışma yaşı	2 yaş	37	7,69
	3 yaş	107	22,24
	4 yaş	175	36,38
	5 yaş	117	24,32
	6 yaş ve üstü	45	9,35
	Dijital oyun oynamaya başlama yaşı	2 yaş	17
3 yaş		87	18,08
4 yaş		173	35,96
5 yaş		144	29,93
6 yaş ve üstü		60	12,47

Gerek anne/babası, gerekse kardeşleri vs. dijital oyun oynarken tanışma yaşına bakıldığında çocukların %82,94 oranla büyük çoğunluğunun 3-5 yaş arası dijital oyunlar ile tanıştıkları göze çarpmaktadır. Buna karşın dijital oyun oynama yaşı çocukların %65,89'unda 4-5 yaş arası olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 6).

Tablo 7.

Dijital oyun oynama araçları

		f	%
Dijital oyun oynama aracına sahip olma	Evet	181	37,62
	Hayır	300	62,37
Dijital oyun oynama araçları	Tablet	161	89,42
	Bilgisayar	16	8,88
	Telefon	16	2,70
	PlayStation	6	3,32

Evinde kendi dijital oyun oynama aracı bulunan çocuklar %37,62 (n=181) ve bulunmayan çocuklar ise %62,37'yi (n=300) oluşturmaktadır. Evde bulunan dijital oyun oynama aracının en fazla tablet (%89,42) olduğu anne/babalar tarafından belirtilmiştir (Tablo 7).

Tablo 8.

Oynanan dijital oyun türleri

	f	%
Spor/Araba Yarışı	226	46,90
Eğitsel Oyunlar	210	43,57
Giydirme/Makyaj/Evcilik	197	40,89
Savaş/Dövüş	75	15,53
Yapı/İnşaa	15	3,07
Aksiyon/Macera	9	1,86
Zekâ/Kelime	9	1,81
Diğer (hayvanlar, resim süsleme vs.)	4	0,64

Çocukların Spor/Araba Yarışı (%46,90), Eğitsel Oyunlar (%43,57) ve Giydirme/Makyaj/Evcilik (%40,89) türündeki oyunları neredeyse aynı oranda oynadıkları anne/babalar tarafından belirtilmiştir. Savaş/Dövüş (%15,53) ve Yapı/İnşaa (%3,07) türündeki oyunlar çocuklar tarafından daha az oynanmaktadır. Anne/babalar çocuklarının %77,33'ünün bu oyunları anne/babalarının cep telefonundan oynadıklarını belirtmişlerdir (Tablo 8).

Çocukların Dijital Oynama Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Anne/babaların öğrenim düzeyi ile çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Dijital oyun oynama alışkanlıkları anketi toplam puan ve alt faktörlerinin anne/babaların öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	İlkokul (n=84)		Ortaokul (n=77)		Lise (n=158)		Üniversite ve üzeri (n=162)		f	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Denetim)**	12,40	4,49	13,32	4,54	11,62	4,10	11,67	4,06	3,51	0,01
Faktör 2 (Tercihler)	11,10	4,50	11,22	3,83	10,97	4,11	10,60	3,85	0,54	0,65
Faktör 3 (Bağımlılık)	8,17	3,67	9,04	3,34	7,97	2,97	8,03	2,83	2,31	0,07
Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık)	5,77	2,38	5,67	2,18	5,61	2,21	5,60	2,22	0,13	0,94
Faktör 5 (Etkiler)	10,09	3,90	10,54	3,03	10,46	3,43	10,76	3,36	0,70	0,55
Toplam	47,53	15,20	49,80	12,89	46,65	12,86	46,65	12,47	1,19	0,31

** $p < .01$

Anne/babaların öğrenim düzeyi eğitim düzeyi ile çocukların oyun oynama alışkanlıklarını karşılaştırmak amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir. Analiz sonuçlarına göre anne/babaların öğrenim eğitim düzeyi ile çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları toplam puanlarının arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(4,476) = 1,19, p > 0,05$). Fakat Faktör 1 (Denetim) alt faktör puanına baktığımızda anne/babaların öğrenim düzeyi ile çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F(4,476) = 3,51, p < 0,05$). Öğrenim düzeyi düşük olan anne/babaların Faktör 1 (Denetim) puan ortalamaları daha yüksektir (İlkokul; $\bar{x} = 12,40, S = 4,49$; Ortaokul; $\bar{x} = 13,32, S = 4,54$). Yani öğrenim düzeyi düşük olan anne/babaların dijital oyunların denetimi konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 9).

Anne/babaların dijital oyun oynama durumlarını çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları ile karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Dijital oyun oynama alışkanlıkları anketi toplam puan ve alt faktörlerinin anne/babaların oyun oynama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Evet (n=97)		Hayır (n=384)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Denetim)	11,87	4,20	12,09	4,28	0,46	0,64
	Evet (n=97)		Hayır (n=384)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 2 (Tercihler)	10,68	3,60	10,97	4,15	0,62	0,53
Faktör 3 (Bağımlılık)	7,87	2,82	8,28	3,18	1,17	0,24
Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık) *	5,22	2,04	5,75	2,27	2,07	0,03
Faktör 5 (Etkiler)	10,77	3,31	10,44	3,46	0,83	0,40
Toplam	46,41	11,48	47,53	13,58	0,75	0,45

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre anne/babaların oyun oynama durumları ile çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(479) = 0,75, p > 0,05$). Alt faktör puanları incelendiğinde Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık) ($t(479) = 2,07, p < 0,05$) anne/babaların oyun oynama durumu ile çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bilgisayar oyunu oynamayan anne/babaların çocuklarının Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık) puanları ($\bar{x} = 5,75, S = 2,27$) diğerlerine göre ($\bar{x} = 5,22, S = 2,04$) daha yüksektir (Tablo 10).

Tablo 11.

Dijital oyun oynama alışkanlıkları toplam puan ve alt faktörlerinin çocukların yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	4 Yaş ve altı (n=49)		5 Yaş (n=119)		6 Yaş (n=191)		7 Yaş ve üstü (n=122)		f	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Denetim) *	10,31	3,45	12,53	4,29	12,15	4,15	12,11	4,56	3,32	0,02
Faktör 2 (Tercihler)	9,57	3,66	11,39	4,17	10,85	4,03	11,07	4,03	2,43	0,06
Faktör 3 (Bağımlılık)	7,10	2,41	8,49	3,14	8,07	3,06	8,56	3,33	3,04	0,02
Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık)	6,10	2,42	5,74	2,08	5,42	2,23	5,70	2,29	1,38	0,24
Faktör 5 (Etkiler)	11,14	3,66	10,74	3,25	10,24	3,48	10,45	3,43	1,13	0,33
Toplam	44,22	11,27	48,89	12,95	46,73	13,10	47,90	14,10	1,67	0,17

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre toplam puana bakıldığında farklı yaş gruplarındaki çocukların yaşları ile dijital oyun oynama alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(3,477) = 1,67, p > 0,05$). Alt faktörler incelendiğinde Faktör 1 (Denetim) ($F(3,477) = 3,32, p < 0,05$) ve Faktör 3 (Bağımlılık) ($F(3,477) = 3,04, p < 0,05$) açısından farklı yaş grupları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. 5-7 yaş arası çocukların Faktör 1 (Denetim) puanları (5 yaş: $\bar{x} = 12,53, S = 4,29$; 6 yaş: $\bar{x} = 12,15, S = 4,15$; 7 yaş: $\bar{x} = 12,11, S = 4,56$) 4 yaş grubu çocukların puanlarına göre ($\bar{x} = 10,31, S = 3,45$) daha yüksektir. Yine 5-7 yaş çocukların Faktör 3 (Bağımlılık) puanları (5 yaş: $\bar{x} = 8,49, S = 3,14$; 6 yaş: $\bar{x} = 8,07, S = 3,06$; 7 yaş: $\bar{x} = 8,56, S = 3,33$) 4 yaş grubu çocukların puanlarına göre ($\bar{x} = 7,10, S = 2,41$) daha yüksektir. Yani çocukların yaşlarının büyümesi ile beraber anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıkları üzerinde denetimin azaldığını ve çocuklarda dijital oyun oynamanın daha çok bağımlılığa dönüşme olasılığının arttığını söylenebilir (Tablo 11).

Tablo 12.

Dijital oyun oynama alışkanlıkları anketi toplam puan ve alt faktörlerinin çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Kız (n=227)		Erkek (n=254)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Denetim)	11,74	4,10	12,31	4,38	1,46	1,43
Faktör 2 (Tercihler)	10,56	4,21	11,22	3,87	1,76	0,07
Faktör 3 (Bağımlılık)	8,16	2,95	8,23	3,26	0,22	0,81
Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık)	5,52	2,26	5,75	2,21	1,09	0,22
Faktör 5 (Etkiler)	10,28	3,56	10,71	3,30	1,37	0,31
Toplam	46,28	13,30	48,22	13,04	1,61	0,10

Analiz sonuçlarına baktığımızda çocukların cinsiyet ile dijital oyun oynama alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(479) = 1,61, p>0,05$) (Tablo 12).

Tablo 13.

Dijital oyun oynama alışkanlıkları anketi alışkanlık toplam puan ve alt faktörlerinin çocukların gittikleri okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Okul Öncesi (n=225)		İlkokul (n=256)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Denetim)	12,02	4,41	12,07	4,13	0,11	0,91
Faktör 2 (Tercihler)	11,01	4,29	10,82	3,82	0,53	0,59
Faktör 3 (Bağımlılık)	8,17	3,18	8,22	3,06	0,15	0,87
Faktör 4 (Sosyal Gelişim ve Saldırganlık)	5,77	2,27	5,53	2,19	1,20	0,22
Faktör 5 (Etkiler)	10,81	3,15	10,25	3,34	1,79	0,73
Toplam	47,80	13,76	46,88	12,66	0,76	0,44

Analiz sonuçları incelendiğinde çocukların gittikleri okul türü ile dijital oyun oynama alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(479) = 0,76, p>0,05$) (Tablo 13).

Tablo 14.

Dijital oyunların yararları, çocuk ile oyun oynayarak vakit geçirme ve dijital oyun süre kısıtlaması

		f	%
Dijital oyunların yararlı yönleri	Evet	307	63,82
	Hayır	114	36,17
Dijital oyunların yararlı yönleri	Öğrenmeyi kolaylaştırıyor	199	64,36
	Yaratıcılık	191	61,77
	Kritik düşünme	74	23,90
	Motivasyon	71	17,77
Kontrol için süre kısıtlaması	Evet	451	93,76
	Hayır	30	6,23
Oyun oynayarak (evcilik, masa oyunları, oyuncakları vb.) vakit	Evet	441	9,68
	Hayır	40	8,31

Anne/babaların dijital oyunların yararlı yönlerinin olup olmadığı konusundaki verdikleri cevaplar incelendiğinde, anne/babaların %63,82'sinin dijital oyunların yararlı yönlerinin olduğu görüşüne sahip oldukları görüşünü bildirmişlerdir. Dijital oyunların en çok öğrenmeyi kolaylaştırdığı (%64,36) ve yaratıcılığı geliştirdiği (%61,77) düşünülmektedir. Süre kısıtlaması yapılması gerektiği konusunda anne/babaların yaklaşık tamamının (%93,76) hemfikir oldukları belirlenmiştir. Anne/babalar %91,68'i çocukları ile oyun oynayarak vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir (Tablo 14).

Anne/Babaların Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıklarına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini karşılaştırmak amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Anne ve babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşlerini karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Anne (n=359)		Baba (n=122)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Fayda/İşlev)	27,50	7,24	28,18	6,76	0,90	0,34
Faktör 2 (Destek/Endişe)	17,52	5,21	17,00	4,64	0,96	0,33
Faktör 3 (Kurallar/Denetim)	21,97	2,82	21,54	3,10	1,42	0,15
Faktör 4 (Bilgi)	12,58	2,14	12,22	2,14	1,60	0,10
Toplam	79,57	9,57	78,95	8,80	0,63	0,52

Analiz sonuçlarına baktığımızda, anne ve babalar arasında çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(479) = 0,63$, $p>0,05$) (Tablo 15).

Tablo 16.

Dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş toplam puan ve alt faktörlerinin anne/babaların öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	İlkokul (n=84)		Ortaokul (n=77)		Lise (n=158)		Üniversite ve üzeri (n=162)		F	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Fayda, İşlev)	26,54	7,30	28,29	6,84	27,68	7,03	27,99	7,03	1,13	0,33
Faktör 2 (Destek, Endişe)***	19,01	4,49	17,97	4,92	17,45	5,29	16,20	4,96	6,33	0,00
Faktör 3 (Kural, Denetim)***	20,83	3,24	21,47	3,03	22,06	2,81	22,39	2,57	6,24	0,00
Faktör 4 (Bilgi)*	11,94	2,35	11,93	2,06	12,84	1,97	12,69	2,15	5,63	0,01
Toplam	78,23	10,04	79,67	8,59	80,05	10,30	79,29	9,38	0,71	0,54

*** $p<0,001$, ** $p<0,01$

Analiz sonuçları, anne/babaların öğrenim eğitim düzeyi ile ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri toplam puanlarının arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F(3,477) = 0,71$, $p>0,05$). Fakat Faktör 2 (Destek, Endişe) alt faktör puanına baktığımızda, anne/babaların öğrenim düzeyi ile ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F(3,477) = 6,33$, $p<0,05$). Öğrenim düzeyi düşük olan anne/babaların Faktör 2 (Destek, Endişe) puan ortalamalarının öğrenim eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlere kıyasla daha yüksektir (İlkokul: $\bar{x} = 19,01$, $S = 4,49$; Ortaokul: $\bar{x} = 17,97$, $S = 4,92$; Lise: $\bar{x} = 17,45$, $S = 5,29$). Diğer bir deyişle, anne/babaların öğrenim düzeyinin düşük olması onların dijital oyun konusunda desteğe ihtiyaçlarının olduğunu ve endişelerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Faktör 3 (Kural, Denetim) ($F(3,477) = 6,24$, $p<0,05$) ve Faktör 4 (Bilgi) ($F(3,477) = 5,63$, $p<0,05$) alt puanlarına baktığımızda anne/babaların öğrenim düzeyi ile çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim düzeyi düşük olan anne/babaların Faktör 3 (Kural, Denetim) (İlkokul: $\bar{x} = 20,83$, $S = 3,24$; Ortaokul $\bar{x} = 21,47$, $S = 3,03$) ve Faktör 4 (Bilgi) (İlkokul: $\bar{x} = 11,94$, $S = 2,35$; Ortaokul: $\bar{x} = 11,93$, $S = 2,06$) ortalama puanlarının öğrenim düzeyi yüksek olan anne/babalara göre düşük olduğu görülmektedir (Tablo 16).

Öğrenim düşük anne/babaların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş puanlarına ilişkin ortalamaları daha düşük bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bu anne/babaların kural veya denetime gerek olmadığını düşündükleri ve dijital oyunlar (süre, tür) hakkında bilgilerinin düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 17.

Dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş toplam puan ve alt faktörlerinin anne/babaların oyun oynama durumlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Evet (n=97)		Hayır (n=384)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Fayda, İşlev) *	29,01	6,75	27,33	7,18	2,07	0,03
Faktör 2 (Destek, Endişe) *	16,35	4,95	17,65	5,07	2,27	0,02
Faktör 3 (Kural, Denetim)	22,37	3,01	21,73	2,85	1,92	0,05
Faktör 4 (Bilgi)	12,85	1,96	12,39	2,18	1,87	0,06
Toplam	80,58	8,53	79,12	9,57	1,37	0,17

* $p < .05$

Analiz sonuçlarına göre, anne/babaların oyun oynama durumları ile çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(479) = 1,37, p > 0,05$). Alt faktör puanları incelendiğinde, Faktör 1 (Fayda, İşlev) ($t(479) = 2,07, p < 0,05$) anne/babaların oyun oynama durumu ile çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bilgisayar oyunu oynamayan anne/babaların Faktör 1 (Fayda, İşlev) puanları ($\bar{x} = 27,33, S = 7,18$) diğerlerine göre ($\bar{x} = 29,01, S = 6,75$) daha düşüktür. Yani bilgisayar oyunu oynayan anne/babaların dijital oyunların faydalı ve işlevsel olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Alt faktör puanları incelendiğinde, Faktör 2 (Destek, Endişe) ($t(479) = 2,27, p < 0,05$) anne/babaların oyun oynama durumu ile çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bilgisayar oyunu oynamayan anne/babaların Faktör 2 (Destek, Endişe) puanları ($\bar{x} = 17,65, S = 5,07$) diğerlerine göre ($\bar{x} = 16,35, S = 4,95$) daha yüksektir. Yani bilgisayar oyunu oynamayan anne/babaların dijital oyun konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını düşündüklerini ve endişelerinin olduğunu söyleyebiliriz (Tablo 17).

Tablo 18.

Dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş toplam puan ve alt faktörlerinin çocukların yaşlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

	4 Yaş (n=49)		5 Yaş (n=119)		6 Yaş (n=191)		7 Yaş (n=122)		F	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Fayda, İşlev)	26,73	7,76	27,92	7,20	27,89	7,00	27,46	6,99	0,42	0,73
Faktör 2 (Destek, Endişe)	18,42	5,29	17,78	4,99	16,94	4,93	17,27	45,24	1,43	0,23
Faktör 3 (Kural, Denetim)	22,34	2,31	21,76	3,32	21,92	2,80	21,68	2,82	0,68	0,56
Faktör 4 (Bilgi)	12,73	2,19	12,39	2,25	12,46	2,15	12,53	2,03	0,31	0,81
Toplam	80,24	8,03	79,87	9,85	79,21	8,90	78,95	10,10	0,34	0,79

Analiz sonuçlarına göre toplam puana bakıldığında, farklı yaş gruplarındaki çocukların yaşları ile anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F(3,477) = 0,34, p > 0,05$) (Tablo 18).

Tablo 19.

Dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş görüş toplam puan ve alt faktörlerinin çocukların cinsiyetlerin göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Kız (n=227)		Erkek (n=254)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Fayda, İşlev)	27,76	7,26	27,59	7,00	0,25	0,79
Faktör 2 (Destek, Endişe)	17,04	4,90	17,70	5,20	1,41	0,15
Faktör 3 (Kural, Denetim)	21,67	2,90	22,03	2,89	1,36	0,17
Faktör 4 (Bilgi)	12,59	2,20	12,39	2,09	1,00	0,31
Toplam	79,07	9,86	79,72	8,94	0,76	0,44

Analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların cinsiyeti ile anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t(479) = 0,76, p>0,05$) (Tablo 19).

Tablo 20.

Dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüş toplam puan ve alt faktörlerinin çocukların gittikleri okul türüne göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

	Okul Öncesi (n=225)		İlkokul (n=256)		t	p
	\bar{x}	S	\bar{x}	S		
Faktör 1 (Fayda, İşlev)	27,56	7,57	27,76	6,70	0,31	0,75
Faktör 2 (Destek, Endişe)	17,69	5,09	17,12	5,04	1,22	0,22
Faktör 3 (Kural, Denetim)	21,97	2,98	21,76	2,82	0,76	0,44
Faktör 4 (Bilgi)	12,47	2,29	12,50	2,01	0,18	0,85
Toplam	79,70	9,59	79,17	9,20	0,61	0,53

Analiz sonuçları incelendiğinde, çocukların gittikleri okul türü ile anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(479) = 0,61, p>0,05$) (Tablo 20).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemi çocuklar için oyun çocukların en önemli uğraşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Değişen oyun algısı ile beraber çocukların oyun oynama alışkanlıklarının da değiştiği görülmektedir. Çocuklar oyun oynamayı artık kapalı alanlarda ekran karşısında vakit geçirmek olarak algılamaktadır (Kaya, 2019). Araştırma bulgularında çocukların okul öncesi döneme denk gelen dönemde dijital oyunlar ile tanıştıkları ve bu dönemde dijital oyun oynamaya başladıkları sonucuna varılmıştır. Çocukların dijital oyunlar ile tanışma yaşının ve dijital oyun oynama yaşının bebeklik dönemine denk gelen çok erken yaşlara kadar indiği bilinmektedir (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Common Sense Media ve Rideout, 2013; Toran ve diğerleri, 2016). Yapılan araştırmanın sonucuna göre 3-7 yaş arası oyun çağındaki çocukların %81,52 gibi büyük çoğunluğunun dijital oyun oynayarak vakit geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, alan yazında 4-6 yaş arası çocukların önemli bir kısmının dijital oyun oynayarak vakit geçirdikleri belirtilmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Darga, 2021; Gözüm ve Kandır, 2020; Gözüm ve Kandır, 2021; Toran ve diğerleri, 2016; TÜİK, 2013a). Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında, aynı şekilde çocukların büyük çoğunluğunun dijital ekran karşısında vakit geçirdiklerini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Cristia ve Seidl, 2015; Ofcom, 2018; Papadakis, Gözüm, Kalogiannakis, Kandır, 2022). Mobil aletlerin çocuklar için de artık kolay erişilebilir olmasının sonucu olarak daha önce yapılan araştırmaların bulgularında olduğu gibi (Akçay ve Özcebe, 2012; Aral ve Doğan Keskin, 2018; Common Sense Media ve Rideout, 2013; Küçükali, 2015; Toran ve diğerleri, 2016; TÜİK, 2013a) bu çalışmada da çocukların dijital oyunları en fazla cep telefonu ve tablet aracılığı ile oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sadece dijital oyunlar karşısında her gün veya haftada birkaç kez oldukça uzun süreler vakit geçirdikleri göze çarpmaktadır. Yaşları okul öncesi döneme denk gelen çocuklar ile yapılan araştırmalara bakıldığında benzer bulgulara rastlamak mümkündür (Akçay ve Özcebe, 2012; Budak, 2017). Toran ve diğerlerinin (2016) 5 yaş grubu çocukları olan anneler ile yapmış oldukları çalışmada ise, anneler çocuklarının dijital oyunlar karşısında uzun süreler vakit geçirdiklerini, annelerin buna engel olamadıklarını ve

dijital oyun oynama süresi konusunda bir zaman dilimi belirtmedikleri göze çarpmaktadır. Dijital oyun oynama sürelerinin çocukların yaşlarının büyümesi ile artış gösterdiğini kanıtlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008; Hastings ve diğerleri, 2009). Bu nedenle çocukların yaşlarının büyümesi ile beraber dijital oyunlar karşısında daha uzun süre vakit geçirebilmeleri durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmaya katılan çocuklar eğitim kurumuna devam eden çocuklar olduğundan hafta içi okuldan gelince ve hafta sonu ise gün içerisinde oyun oynama fırsatı buldukları düşünülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların hafta sonu daha uzun süreler dijital oyun karşısında vakit geçirdikleri belirlenmiştir. Akçay ve Özcebe'nin (2012) yapmış oldukları çalışma bulgularına bakıldığında, çocukların hafta sonu, hafta içine kıyasla daha uzun süreler oyun oynadıkları sonucuna varılmıştır.

Çocukların dijital oyunları oynarken genellikle ortak mekânda oyun oynadıkları fakat oyun oynarken ebeveynlerinin gerekli kontrolü sağlamadıkları ve dijital oyun oynarken çocuklarını denetlemedikleri önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurtdışında yapılan bir araştırmada günümüzde çocukların kendilerine ait odalarının olması ve dijital oyunları kendi odalarında oynamalarının ebeveynlerin dijital oyunlar noktasında denetim sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Wagner, Gebel ve Lampert, 2013). Anne/babaların çocuklarının dijital oyun oynarken karşılaşabilecekleri riskler veya dijital oyunların çocukları üzerinde ne gibi etkilere sahip olduğu konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları bu sebepten çocuklarının yalnız oyun oynamalarına izin verdikleri düşünülmektedir. Bu noktada ebeveynlerin dijital oyunlar hakkındaki görüşlerinin çocuklarının oyun oynama alışkanlıkları üzerinde ne denli etkili olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada çocukların dijital oyunları annelerinin kontrolünde oynamadıkları ortaya konulmuştur (Toran ve diğerleri, 2016). Çocukların yaşlarının büyümesi ile beraber dijital oyun aracına sahip olma durumları artacaktır ve çocukların dijital oyunları ev ortamı dışında (akraba/arkadaş ortamı, arabada vs.) oynama durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Hugger, Tilmann, Bader, Cwielong ve Kratzer, 2013).

Bu araştırmanın bulgularında da olduğu gibi çocukların dijital oyunları en çok anne/babalarının cep telefonundan oynadıkları öne çıkmaktadır (Hugger ve diğerleri, 2013; TÜİK, 2016). Sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun artık evlerde en az bir tane cep telefonu bulunmaktadır. Çocukların kendi dijital oyun oynama araçlarına sahip olma durumlarına baktığımızda, evinde dijital oyun oynama aracı bulunan çocukların azınlıktadır. Bunun sebebinin araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyinin alt/orta seviyede olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre çocukların cinsiyetlerinin oynanan oyun türü üzerinde önemli olduğu belirlenmiştir. Kız çocukları bebeklere evcilik oyunlarına ilgi duyarken, erkek çocukların arabalar daha çok ilgisini çekmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında, spor/araba yarışı ve giydirme/makyaj/evcilik oyunlarının yanı sıra eğitsel oyunların hemen hemen aynı oranlarda oynandığı görülmektedir. Çocukların oyun seçimleri okul öncesi dönemden başlayarak cinsiyetleri doğrultusunda farklılık gösterdiğinden (Olafsson ve diğerleri, 2013), çocukların erkek çocuklarına hitap eden spor araba yarışı gibi oyunları ve kız çocukları için daha cazip olan evcilik oyunları gibi oyunları aynı oranda oynadıkları düşünülmektedir.

Anne/babaların öğrenim düzeyinin düşük olmasının çocuklarının oynadıkları dijital oyunların denetimini gerektiren alışkanlıklarına olumsuz yönde etkilemektedir. Anne/babaların çocukları dijital oyun oynarken onlara rehberlik etme konusunun ne denli önemli olduğu konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Çocukları oyun oynamaya başlamadan önce dijital oyun seçiminin bir ebeveyn eşliğinde olması gerektiği ve ebeveyn olarak süre kontrolünün ne denli önemli olduğu konusunda ebeveynlerin bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Benzer şekilde yapılan bir başka çalışmada, öğrenim düzeyi düşük olan anne/babaların dijital oyun konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları kanısına varılmıştır (Hazar ve diğerleri, 2016). Bir diğer çalışmada ise, annelerin dijital oyun konusunda uzman desteğine ihtiyaçlarının olduğu kanıtlanmıştır. Öğrenim düzeyi düşük olan annelerin dijital oyunlar hakkında daha az bilgi sahibi olduklarını ve bu oyunların etkileri konusunda da yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları bulunmuştur. Ayrıca, çocuklarının dijital oyun oynamalarının denetimi konusunda sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Toran ve diğerleri, 2016). Bir başka çalışmada ise öğrenim düzeyi yüksek olan anne/babaların öğrenim düzeyi düşük olan

anne/babalara kıyasla çocuklarına daha az dijital oyun oynamalarına izin verdikleri sonucuna varılmıştır (Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2019).

Araştırma bulgularına göre, dijital oyun oynamayan anne/babaların çocuklarının sosyal gelişiminin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun araştırılmaya açık bir konu olduğu düşünülmektedir. Çocuğun yaşının büyümesi ile beraber oyun seçimi ve süre ile ilgili konularda çocukların dijital oyun tercihlerini kendilerinin yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin çocuk yaşı büyüdükçe kendisi dijital oyunları yükleyebilmekte ve dijital oyunları oynamayı yapması gereken başka sorumlulukları yerine tercih etmektedir. Çocuğun yaşının büyümesi ile beraber çocuk artık teknolojik aletler üzerinden oyun yükleme konusuna daha hâkim olabilmektedir. Çocuk okuma yazma bilmese bile oyunun sadece ilk harflerini ezberleyip arama motoruna yazdığında oyun karşısına çıkabilmektedir. Okula başladığında ise okuma yazmayı öğrenen çocuk artık oyunların isimlerini ebeveyn yardımı olmadan arama motoruna yazabilme yetisine sahip olmaktadır. Yapılan araştırmalarda çocuğun yaşının büyümesi ile beraber dijital oyunlar üzerinde ebeveynlerin denetiminin azalacağı konusuna vurgu yapılmıştır (Akçay ve Özcebe, 2012; Özsoy ve Atılğan, 2018). Bu noktada çocukların sekiz yaşından itibaren dijital teknolojiye ilişkin tercih ve alışkanlıklarının değiştiği ve çocuklarının ilgilerinin daha çok bilgisayar ve internete yöneldiği göz önünde bulundurulmalıdır (Gutnick ve diğerleri, 2011).

Araştırma bulgularına göre öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynler, dijital oyun süresi, içerik seçimi, oyun türü gibi konularda desteğe ihtiyaçlarının olduğu görüşündedirler. Yurtdışında yapılan bir araştırmada öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının dijital ekran karşısında uzun süre vakit geçirdikleri belirlenmiştir (Kakuschke, 2021; Nikken ve Schols, 2015). Belirtilen bu konularda ebeveynlerin bilinçli olması önem taşımaktadır. Yapılan bir araştırmada sağlık sorunlarının yanı sıra uzun süreler dijital oyun oynayan çocukların okul başarısının düştüğü ve çocukların saldırgan davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada ebeveynlerin içerik konusunda bilinçli davrandıkları durumlarda çocukların şiddet içerikli oyunları oynaması olasılığının azaldığı belirlenmiştir (Hastings ve diğerleri, 2009). Ayrıca araştırma bulgularına göre ebeveynlerin dijital oyun konusunda endişelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin ebeveynlerin dijital oyun türleri, içerikleri ve süre ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıklarından dolayı olduğu düşünülmektedir. Nitekim ebeveynler ancak bu konulardaki bilgileri doğrultusunda çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin kurallar belirleyebilir ve denetim sağlayabilirler. Bu doğrultuda araştırma bulgularına bakıldığında, öğrenim düzeyi düşük olan ebeveynlerin kural ve denetim ile ilgili sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, dijital oyun oynayan anne/babaların dijital oyunların faydalı ve işlevsel olduğu kanısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anne/babalar kendileri dijital oyunlarla vakit geçirdiklerinden dolayı dijital oyunların faydalı ve işlevsel olduklarını düşünmektedirler. Dijital oyunları çocukları için ne zaman faydalı ve işlevsel olduğu konusunda bilgilerinin olup olmadığı tartışma konusudur.

Dijital oyunlar karşısında vakit geçirmeyen anne/babaların ise, dijital oyun konusunda desteğe ihtiyaç duydukları ve endişelerinin olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin anne/babaların dijital oyun konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan birçok araştırmada ebeveynlerin dijital oyun konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu kanıtlanmıştır (Budak, 2017; Kırık, 2014; Özsoy ve Atılğan, 2018; Toran ve diğerleri, 2016).

Araştırma bulgularına göre, çocukların devam ettikleri okul türü ve dijital oyun oynama alışkanlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan bir çalışmada da çocukların oyun oynama durumları ve okul yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Akçay ve Özcebe, 2012).

Araştırma bulgularına göre, okul öncesi eğitim kurumlara devam eden ve ilkokula devam eden çocuklar arasında, diğer bir deyişle yaşça daha küçük ve büyük çocuklar arasında dijital oyun oynama alışkanlıkları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani her iki gruba ait çocuklar da benzer oyun oynama alışkanlıklarına sahiptir. Öte yandan yapılan bir başka çalışmada çocukların oyun oynama durumları ile okul yaş aralıkları arasında anlamlı bir fark olduğu ve çocukların yaşlarının artması ile birlikte dijital oyun oynama alışkanlıklarının da yükseldiği belirtilmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012).

Yapılan araştırmada çocukların yaşları ve dijital oyun oynamama alışkanlıklarının arasında fark bulunmamasının nedeni, günümüzde önceki yıllara kıyasla hanelerde internete bağlı taşınabilir mobil aletlerin sayısının artmasının (TÜİK, 2013b) ve bu sebeple yaşları çok küçük olsa bile çocukların özellikle cep telefonlarından dijital oyunlara maruz bırakılması olarak görülmektedir.

Çocukların dijital oyun oynamalarına ilişkin ebeveyn görüşlerinin alındığı bir çalışmada ebeveynlerin çoğunluğunun dijital oyunların çocuklarının gelişimleri üzerine olumsuz yönde etki ettiği sonucunun aksine (Hazar ve diğerleri, 2016) yapılan bu araştırmanın bulgularına göre anne/babaların çoğunluğu dijital oyunların yararlı yönlerinin olduğu görüşüne sahip oldukları ve en çok öğrenmeyi kolaylaştırdığını, yaratıcılığı geliştirdiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde yurtdışında yapılan bir araştırmada anne/babalar dijital oyunların çocuklarının eğitsel becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Dijital oyunlar anne/babalar tarafından öğrenme aracı ve çocukları için eğlence aracı olarak görülmektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve diğerleri, 2019). Araştırma bulgularına göre, anne/babaların yaklaşık tamamının süre kısıtlaması yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca anne/babaların hemen hemen hepsi çocukları ile oyun oynayarak vakit geçirdiklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak günümüzde teknolojinin hâkim olduğu bir çağda bulunmaktayız. Özellikle çocuklar için artık oyun oynama algısının dijital oyun oynama olarak algılandığı düşünüldüğünde onları teknolojik gelişmelerden alıkoymak mümkün olmamaktadır. Dijital oyunların çocuklar için yararlarını göz önünde bulundurduğumuzda onları teknolojik gelişmelerden alıkoymak yerinde de olmayacaktır. Çocukların teknoloji kullanımına ilişkin yapılmış olan çalışmalarda, çocukları teknoloji ile tanıştırmaya gerekliliğine vurgu yapılmakta (İrion, 2021; İşçibaşı, 2011) ve teknolojinin doğru kullanılmasına ve çocukların gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulması konusuna dikkat çekilmektedir (Sayan, 2016). Bu noktada anne/babalara önemli görevler düşmektedir. Günümüzde artık yeni nesil z-kuşağı diye adlandırdığımız çocuklara sahip olan anne/babaların teknolojik gelişmeler ile dijital oyunlar hakkında bilgi sahibi olmaları ve güncel bilgileri takip etmeleri onların sorumlulukları haline gelmiş durumdadır. Çünkü özellikle erken çocukluk döneminde çocukların dijital medyaya karşı tutumları anne/babaların tutumları ile yakından ilişkilidir (Aufenanger, 2014). Bu nedenle anne/babalara kamu spotları ile öncelikle bu sorumlulukları hakkında farkındalık yaratmak önemlidir.

Çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını değerlendirirken anne/babaların dijital oyunlara ilişkin görüş ve uygulamalarını da bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu sebeple anne/babaların dijital oyunlara karşı olan tutumları önem taşımaktadır. Anne/babaların tutum ve davranışlarının, çocuklarının oyun oynama alışkanlıkları üzerinde önemli derecede etkili olduğu vurgulanmalıdır. Nitekim anne/babaların bakış açılarının çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarına etki ettiği bilinmektedir (Özsoy ve Atılgan, 2018). Bu zamana kadar yapılmış olan birçok araştırmada gösterildiği üzere (American Academy of Pediatrics, 2011; Budak, 2017; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Toran ve diğerleri, 2016) anne/babaların artık dijital oyunlara bakıcı görevini veya çocuğu oyalamak için kullanılan bir araç olarak görmekten vazgeçip dijital oyunları çocukları için yararlı birer eğitim aracına dönüştürmenin yollarını aramaları gerekmektedir. Bunun için dijital oyun oynama süre, içerik, tür gibi konulara dikkat etmelidirler. Arslan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada vurguladıkları üzere, çocuklar belirli bir yaş ve olgunluğa gelene kadar onları dijital oyun konusunda denetlemek ve dijital oyun konusunda gerekli sorumluluğu kazandırmak önemlidir. Günümüzde çocukların hemen hemen hepsinin okul öncesi dönemden başlayarak dijital oyun oynadığını göz önünde bulundurduğumuzda ilerleyen zamanda yapılacak olan çalışmaların gerek eğitim kurumlarında gerekse medya aracılığı ile dijital oyunlar konusunda anne/babaların yanı sıra çocukların bakımından sorumlu kişilerin bu konuda bilgilendirmek için ne yapıldığını, eksikliklerin olup olmadığını araştırmak yerinde olacaktır. Anne/babaların ve çocukların bakımından sorumlu kişilerin dijital medyanın yanı sıra dijital oyunlar hakkında bilinçlendirilmesinin ve çocukların da küçük yaşlardan itibaren oyunlar aracılığı ile dijital medya ile tanıştırmak önem kazanmış durumdadır.

21. yüzyılda her şeyin dijitalleştiği dünyamızda çocukların teknolojik aletler ve dolayısıyla dijital oyunlar ile tanışmaları kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Dolayısıyla çocuklar için bu durumu eğitsel bir süreç haline getirmek için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu sebeple eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından çocuklara bu konu ile ilgili bir içerik sunulup sunulmadığı

konusu araştırmacılar tarafından ele alınması gereken bir konu olduğu düşünölmektedir. Ayrıca gelecekte yapılacak olan araştırmaların çocukların yanı sıra anne/babaların dijital oyunlar konusunda hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirlemenin yerinde olacağı düşünölmektedir. Ancak bu sayede dijital oyunları eğitsel oyunlara dönüştörmek mümkün olacaktır. Yapılmış olan araştırma Samsun ili ile sınırlıdır. Bu sebepten yapılacak olan araştırmaların farklı illerde yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmada erken çocukluk dönemi çocukların anne/babaları ile sınırlıdır. Araştırma farklı kademelerdeki öğrenciler ile yapılması önerilmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararları

Etik kurul karar tarihi: 20.11.2018

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2018/312

Kaynakça

- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71. <https://doi.org/10.5222/j.child.2012.066> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aküzüm, C., Baran, E., ve Çelebi, S. (2022). Okul öncesi dönemde ebeveyn tutumları ile dijital oyun bağımlılığı eğilimi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 17(3), 427-458.
- American Academy of Pediatrics, (2011). Council on Communications and Media. Policy statement: Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-1753>
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta*, 5(2), 317-348. <https://www.addicta.com.tr/Content/files/sayilar/17/2.pdf> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, E., Bütün, P., Doğan, M., Dağ, H., Serdarzade, C. ve Arıca, V. (2014). Çocukluk çağında bilgisayar ve internet kullanımı. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 4(3), 195-201. doi:10.5222/buchd.2014.195
- Aufenanger, S. (2014). Digitale medien im leben von kindern und herausforderungen für erziehung und bildung. *Frühe Kindheit*, 6, 8-18. https://www.erzieherin.de/files/forschung/fK_0614-Art_Aufenanger.pdf adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Aydoğdu Karaaslan, İ. (2015). Dijital oyunlar ve dijital şiddet farkındalığı: Ebeveyn ve çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 806-818.
- Bozkurt, A. (2014). Homo ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/317342269_Homo_Ludens_Dijital_oyunlar_ve_egitim adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Budak, O. (2017). Dijital çocuk oyunlarına çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin bakış açısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 158-172. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1505> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Common Sense Media, & Rideout, V. (2013). Zero to eight children's media use in America. *Common Sense Media*. <https://www.commonsensemedia.org/zero-to-eight-2013-infographic> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cristia, A. & Seidl, A. (2015). Parental reports on touch screen use in early childhood. *Plos One*, 10(6), 1-20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128338> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Darga, H. (2021). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların evde oynadıkları dijital oyunlar ve ebeveynlerin davranışlarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 447-479.
- Erbay, F., ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2012). Altı Yaş Çocuklarının Günlük Yaşantılarında Oyunun Yeri ve Annelerin Oyun Algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Gözüm, A. İ. C., ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 82-100.
- Gözüm, A. İ. C., ve Kandır, A. (2021). Digital games pre-schoolers play: parental mediation and examination of educational content. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3293-3326.
- Gutnick, A. L., Robb, M., Takeuchi, L., & Kotler, J. (2011). Always connected: The new digital media habits of young children. In New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- Gürçan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. (2008). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara*. <https://docplayer.biz.tr/438885-Dijital-oyunlar-ve-cocuklar-uzerindeki-etkileri.html> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A. & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649. <https://doi.org/10.1080/01612840903050414> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hazar, Z., Hazar, M. ve Altun, M. (2016). 6-14 yaş çocukların dijital oyun oynamalarına ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 40-67. DOI: 10.17361/UHIVE.20161222013
- Hoffmann, B. (2018). Medienkompetenz von Eltern im System Familie. *Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche*, 71.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 56-68. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/268/238> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hugger, K. U., Tillmann, A., Bader, J., Cwielong, I. & Kratzer, V. (2013). Kids mobile gaming: Mobiles spielen bei kindern im alter von 6 bis 13 jahren. Diskurs kindheits-und jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 8(2), 205-222. <https://elibrary.utb.de/doi/epdf/10.3224/diskurs.v8i2.07> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I. & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131-142. https://www.researchgate.net/publication/325403975_Do_Parents_Prefer_Digital_Play_Examination_of_Parental_Preferences_and_Beliefs_in_Four_Nations adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- İrion, T. (2021). Digitale Bildung in der Grundschule: Nicht ob, sondern wie. *Kinderschutz aktuell*, (4), 10-12.
- İşçibaşı, Y. (2011). Bilgisayar, internet ve video oyunları arasında çocuklar. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(1), 122-130. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423911803.pdf> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kabakçı Yurdakul, I. K., Dönmez O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896. <https://www.acarindex.com/pdfler/acarindex-3490-9358.pdf> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kakuschke, R. (2021). Die Chancen und Risiken im Umgang mit digitalen Medien in der frühen Kindheit.
- Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2040-2073.
- Kars, G. B. (2010). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi. (Yayın No. 267092) [Yüksek lisans tez, Ankara Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 11.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, İ. (2019). X, Y, Z Kuşaklarının Çocukluk Oyunlarının İncelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (14), 313-326.
- Kıran, Ö., (2011). Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri (Samsun Örneği). (Yayın No. 286750) [Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde internetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337-347.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-14 <https://dergipark.org.tr/en/pub/erzisosbil/issue/6042/80932> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Lauricella, A. R., Wartella, E. & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397314001439> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mesman, G. R., Kuo, D. Z., Carroll, J. L., & Ward, W. L. (2013). The impact of technology dependence on children and their families. *Journal of Pediatric Health Care*, 27(6), 451-459. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22742822/> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerinde olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- National Association for Education of Young Children (2012). Technology media as tools in early childhood programs serving children from birth through age8. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_technology.pdf adresinden 11.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0–3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early years*, 36(3), 227-241 <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Nikken, P., ve Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423-3435.
- Ofcom. (2018). Children and parents: media use and attitudes report. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2018> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Olafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2013). Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base. EU Kids Online network. <http://eprints.lse.ac.uk/60221/> adresinden 17.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özhan, S. (2011). Dijital oyunlarda değerlendirme ve sınıflandırma sistemleri ve Türkiye açısından öneriler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 25(25), 21-33. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198034> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özsoy, D. ve Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96-125. <https://doi.org/10.18094/josc.415323> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Pala, F. K., ve Erdem, M. (2011). Dijital oyun tercihi ve oyun tercih nedeni ile Cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenme stili arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 53-71.
- Papadakis, S., Gözüm, A. İ. C., Kalogiannakis, M. ve Kandır, A. (2022). A Comparison of Turkish and Greek Parental Mediation Strategies for Digital Games for Children During the COVID-19 Pandemic. In *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education* (pp. 555-588). Springer, Singapore.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Söğüt, F. (2020). Dijital ebeveynlerin dijital oyunlar ve şiddet ilişkisine yönelik algıları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (51), 79-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1109927> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Thomas, R. M. (1998). Conducting educational research: A comparative view. Greenwood Publishing Group. DOI:10.5860/choice.36-4628
- Toran M., Ulusoy Z., Aydın B., Deveci T. ve Akbulut A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/309207> adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013a). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2013-13569) adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013b). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> adresinden 16.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2016-21779](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2016-21779) adresinden 10.11.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019) Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30574> adresinden 16.12.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Üstündağ, A. (2019). 4-6 yaş arası çocuklar tarafından tercih edilen dijital oyunlar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Wagner, U., Gebel, C., & Lampert, C. (2013): Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie. Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 72. Berlin: Vistas.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö., ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social Sciences*, 15(4), 2245-2265.

Extended Summary

Introduction

In a 21st century world where everything is digitized, not only the tools used by adults in their daily lives, but the lives of children have also changed towards the direction of digitalization by being affected by these technological developments (Bozkurt, 2014). The development of communication and computer technologies, in particular, caused the game habits of children to change (Budak, 2017). With the technological devices such as mobile phones, tablets, computers became easily accessible for children, today, new generation children have started to play digital games from these devices. The age of children playing digital games decreased to preschool age (Akçay and Özcebe, 2012). Especially, the easy accessibility of mobile phones causes children to get acquainted with digital games as early as possible (Aral and Doğan Keskin, 2018; Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci and Akbulut, 2016). Depending on the habits of the child the effects are known to be different. The best people to evaluate the effects of digital games on children are their own parents. Parents' behaviors determine how to protect children from the negative effects of digital games and make digital games positive for them. Parents have an important role in evaluating the changing perception of the games for these new generation of children and enabling them to play digital games positively. This study aims to reveal the views of parents about the digital game playing of their children.

Method

This research was carried out with the parents of the children attending the preschool and first year of primary school in and surrounding districts. In order to find out the digital gaming habits of children and their parents' views on digital gaming, a total of 590 parents have been surveyed. The study sample consisted of parents of preschool and grade 1 children, between 3-7 years of age. To collect data we used Digital Game Play Survey and Parents Views and Applications Survey prepared by researchers. The obtained results were analyzed with the SPSS package program. Explanations pertaining the ethics committee document should be included in the method part and on the last page of the article.

Findings

The findings of this research showed that 81.52% of the children play digital games. The most-used digital game playing tools of the children were mobile phones (71.49%) and tablets (48.63%). In terms of frequency of playing digital games, it was found that 78.79% of children played digital games several times a week or on a daily basis. Analyses revealed that most of the children (84.81%) spend 0-2 hours with playing digital games. 65.89% of the children who play digital games are 4-5 years old. Another interesting finding of the study is 77.33% of the children play digital games from the mobile phones of their parents.

When factors affecting children's digital gaming habits are compared, it is seen that there is a significant difference among the education levels of the parents. It is seen that the parents with low education level have higher Factor 2 (Support, Concern) average scores compared to the parents with high education level. Similarly, the average scores of Factor 3 (Rule, Control) of the parents with lower education levels are lower than the parents with higher education levels. In addition, the Factor 1 (Benefit, Function) scores of the parents who do not play computer games are lower than the others.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The research findings show that the majority of children aged 3-7 years of age spend time playing digital games. As a result of the fact that mobile devices are now easily accessible for children, in this study, as in the findings of previous studies (Akçay and Özcebe, 2012; Aral and Doğan Keskin, 2018; Common Sense Media and Rideout, 2013; Küçükali, 2015; Toran et. al., 2016; TÜİK, 2013), it was concluded that children play digital games mostly through mobile phones and tablets.

Another result from the research is that children between the ages 4-5 play more digital games compared to younger children. The results from another research in Turkey shows that most of the children play digital games between 5-6 years (Akçay and Özcebe, 2012). Because almost every

household contains digital devices, especially mobile phones (Hugger et. al., 2013; TÜİK, 2016), children play digital games most from their parents' mobile phones.

Parents with lower levels of education expressed that they need more help about digital game playing time, content and game selection. In a recent study, it was found that children of parents with lower education spend longer time in front of the screen (Nikken and Schols, 2015). Parents who play digital games themselves think that digital games are helpful and functional. On the other hand, parents who do not play digital games themselves think that they need help with digital games and that they are worried about their children's gaming habits. Similar research has shown that parents of young children have little information about digital games (Budak, 2017; Kırık, 2014; Özsoy and Atılğan, 2018; Toran et. al., 2016).

Nowadays, it is their responsibility for parents, who now have children, which we call the new generation Z-generation, to learn about digital games with technological developments and to follow up-to-date information. While evaluating children's digital game habits, it is necessary to evaluate parents' views and practices regarding digital games as a whole. Therefore, the attitude of parents to digital games is important. It should be stressed that parents' attitudes and behavior have a significant impact on their children's playing habits. In fact, it is known that parents' perspectives influence their children's digital playing habits (Özsoy ve Atılğan, 2018). As many studies have shown so far (AAP, 2011; Budak, 2017; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Toran et al., 2016), parents need to stop seeing digital games as a babysitter or distraction tool and look for ways to make digital games useful learning tools for their children. As Arslan et al. (2014) emphasize in their study, it is important for parents to supervise the digital play habits of children up to a certain age and maturity and to teach them with skills to responsible digital gaming. The study was limited to Samsun province It is recommended to do the study in other provinces.

Perceptions of Candidate Classroom Teachers Towards Gifted Students

Enver TÜRKSÖY¹ Rıdvan KARABULUT²

To cite this article:

Türksoy, E. ve Karabulut, R. (2022). Perceptions of candidate classroom teachers towards gifted students. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1053-1070. doi: 10.30900/kafkasegt.1063064

Research article

Received:25.01.2022


Accepted:17.12.2022

Abstract

In educational life, the diagnosis of giftedness is made in primary school. The nomination process is carried out by classroom teachers. Considering the role of novice classroom teachers, who have just started their teaching career, in the nomination process, it is thought to be important to determine their perceptions of gifted students. The aim of this research is to determine the perceptions of the novice classroom teachers towards gifted students through metaphors. The research was structured using the phenomenological research method, one of the qualitative research methods. The main phenomenon of the research is the “gifted student”. Within the scope of the research, 49 classroom teachers who were appointed as classroom teachers but who were in the candidacy process were interviewed. In the interviews, a metaphor form consisting of three metaphors and a question with explanation was used. The main purpose of including three metaphor expressions in the research is both to determine the consistency of the expressed metaphor and to determine the consistency between metaphors in general. Research data were analyzed using content analysis technique for descriptive explanations for metaphors. In the findings obtained, an inductive method was followed due to the nature of metaphor research. Six sub-categories were obtained around the main theme of gifted students. In the results obtained, it was seen that gifted students were accepted as normal individuals and the importance of education was emphasized. In addition, there are metaphors about precious metals that emphasize the value of students, and there is a significant expression for the sensitivity that should be shown in the processing of these metals.

Keywords: Candidate classroom teacher, gifted student, phenomenology.

¹  Corresponding Author, Asst. Prof, enverturksoy@gmail.com, Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Health Sciences.

²  Associate Professor Doctor, Kayseri University, Faculty of Health Sciences.

Aday Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Algısı

Enver TÜRKSOY¹ Rıdvan KARABULUT²

Atıf:

Türksoy, E. ve Karabulut, R. (2022). Perceptions of candidate classroom teachers towards gifted students. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1053-1070. doi: 10.30900/kafkasegt. 1063064

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi:25.01.2022


Kabul Tarihi:17.12.2022

Öz

Eğitim hayatında üstün yetenek tanısı ilkökulda konulmaktadır. Aday gösterme süreci sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Öğretmenlik hayatına yeni başlayan aday sınıf öğretmenlerin aday gösterme sürecindeki rolü dikkate alındığında üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma yöntemi kullanarak yapılandırılmıştır. Araştırmada *Üstün yetenekli öğrenci* fenomen olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni olarak ataması yapılmış fakat adaylık sürecinde olan 49 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmelerde üç metafor ve açıklamasını içeren sorudan oluşan metafor formu kullanılmıştır. Araştırmada üç metafor ifadesine yer verilmesinin temel amacı hem ifade edilen metaforun kendi içinde tutarlılığın belirlenmesi hem de genel olarak metaforlar arası tutarlılığın tespitidir. Araştırma verileri metaforlar için betimsel açıklamalar için içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda metafor araştırması doğası gereği tümevarımcı bir yöntem izlenmiştir. Üstün yetenekli öğrenci ana teması etrafında altı alt kategori elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda üstün yetenekli öğrencilerin normal bir birey olarak kabullenilmesi yanı sıra eğitiminin önemine vurgu yapıldığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin değerliliğini vurgulayan kıymetli madenler ile ilgili metaforların olması bu madenlerin işlenmesinde gösterilmesi gereken hassasiyete yönelik önemli ölçüde ifade yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Aday sınıf öğretmeni, fenomenoloji, üstün yetenekli

¹  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, enverturksoy@gmail.com, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

²  Yazar, Doç. Dr., Kayseri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi

Giriş

Geçmişten günümüze zekâ ve yetenek kavramları üzerine birçok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde zekâ; insanın düşünme, gerçekleri algılama, akıl yürütme, yargılama ve sonuca varma yeteneklerinin tamamı iken yetenek bireyin herhangi bir şeyi yapabilme ya da anlama durumudur (www.sozluk.gov.tr). Zekâ bireydeki zihin sisteminin ve beynin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan birden fazla yönü olan olgu (Ataman, 2012); yetenek, kişinin herhangi bir konuda potansiyel olarak iyi yapabileceği becerileri ifade eder (Altınöz, 2009).

Alışlagelmiş anlayışta üstün yetenek/zekâ; standardize edilmiş testlerin sonucunda belli bir zekâ puanının (130 ve üzeri IQ) üstü kabul edilmiştir (Çitil ve Ataman, 2018). Nitekim ülkemizde üstün zekâlılarla ilgili ilk tanım 1974 yılında özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliğinde yer almıştır. Bu tanıma göre IQ' sü 130 ve üzeri olan üstün zekâlı, 120 ve üstü olanlar ise üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir (MEB, 1974). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre; *“zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.”* (ÖEHY, 2006).

Üstün yetenekli bireylerle ilgili son tanım 2019 yılında güncellenmiştir. Bu tanıma göre; özel yetenekli birey yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen, özel akademik yeteneğe sahip olan, sanat, yaratıcılık ve liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, soyut fikirleri anlayabilen özerk hareket etmeyi seven ve akranlarına nazaran yüksek seviyede performans gösteren bireydir (MEB, 2019). Detaylı bir tanım olarak bakıldığında özel ve üstün yeteneklilik; bireyin kalıtsal özelliklerle var olan ve dış uyarıcılarla gelişen fiziksel gelişim ve büyüme, motor gelişimi, algı- dikkat kontrolü, sentez, analiz, problem çözme gibi zihinsel gelişim, alıcı ve ifade edici dil becerilerinde ilerleme gibi dil gelişim, duygusal, sosyal ve estetik gelişim alanlarından birinde ya da birkaçında veya tümünde farklı ölçme araçları ve gözlemle alanındaki uzmanlar tarafından ölçülebilir ve gözlenebilir, akranlarından ileride olması durumudur (Baykoç Dönmez, 2009). Yeryüzü kaynaklarımız hatta topluma bir armağan olarak nitelendirilen üstün yetenekli/ zekâlı çocukların (ÜYÇ) doğru tanılanmaları eğitimle potansiyellerinin desteklenmesini önünü açar (Tanık Önal, 2019).

ÜYÇ Özellikleri

ÜYÇ ihtiyaçları ve özellikleri yönünden akranlarından farklılık gösterirler (Bekiroğlu ve Levent, 2013). Bu bakımdan üstün yetenekli bireylerin özellikleri; Bilişsel gelişim, Sosyal duygusal gelişim, kişilik gelişimi ve fiziksel gelişim başlıkları altında incelenmiştir. ÜYÇ bilişsel özellikleri dikkate alındığında bu çocuklarda uyarıcılara karşı aşırı duyarlılık söz konusudur. Bununla beraber dikkatli ve detaylı gözlem yeteneği, sorgulayıcı ve meraklı bir tutum, yüksek hayal gücü (Baykoç Dönmez, 2009), hızlı ve kolay öğrenme (Çitil ve Ataman, 2018), öğrenmek için sürekli arayış ve geniş kelime dağarcığı söz konusudur. Son olarak kuvvetli bir belleğe sahip oldukları için kolay ezberler zor unuturlar (Çağlar, 2019).

ÜYÇ sosyal duygusal özellikleri Baykoç Dönmez, (2009) tarafından, adaletsizlik karşısında fazla tahammülsüzlük ve aşırı tepki gösterme, başarılarından zevk alma, İş bilirliliği kurma becerisi yüksek ve organizasyon yeteneği ileride olma, diğer bireylerle kolaylıkla iletişim kurma, Kendinden büyük bireylerle arkadaşlık ve başkalarının yaşamına karşı duyarlılık (Çağlar, 2019) sosyal duygusal gelişim özellikleri arasındadır. Kişilik özellikleri, liderlik, meraklılık, kendine has olmak, üretkenlik, otoriterlik, kibar olma (Çağlar, 2019), mükemmeliyetçilik (Çitil ve Ataman, 2018), kitaplara ve okumaya karşı düşkünlük (Baykoç Dönmez, 2009), öz güvenli ve bağımsızlık, kararlılık ve sabır (Çağlar, 2019) şeklinde ifade edilebilir.

Son olarak çocukların fiziksel özellikleri, güzel veya yakışıklı bir fiziki yapıda olma (Ataman, 2004; Çağlar, 2004; Enç, 2005), Denge gerektiren işlerde yüksek başarı oranı (Davaslıgil, 2004). akranlarıyla kıyaslandıklarında daha ileri gelişim özellikleri, erken yürüme ve konuşma, (Çağlar, 2019) şeklinde sınırlanabilir.

ÜYÇ Tanılama Süreci

Akranlarından farklı özelliklere sahip bu bireylerin tanımlaması büyük önem arz etmektedir. Tanımlamanın iki amacı vardır. Bireyin özelliklerine uygun eğitim vererek bireyin yararına olması ve bireyle beraber toplumun yararını sağlama (Sak, 2012). Ancak tanılama yaparken dikkat edilmesi gereken ilkeler vardır. Bunlar Sak (2012)' a göre; yararlılık, eşitlik, kapsamlılık, erken tanı, uygun araç kullanımı, süreklilik ve ortak karardır.

Ülkemizde ÜYÇ Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kapsamında değerlendirilmektedir. Tanılama uygulaması BİLSEM Yönergesinde (MEB, 2007) belirtilen esaslara göre sürdürülmektedir. Bu esaslar:

- Başvuru Aşaması
- Aday Gösterme Aşaması
- Ön Değerlendirme
- Test Etme Aşaması
- Karar verme Aşaması başlıkları altında toplanabilir.

ÜYÇ tanımlamasın da değerlendirme ölçekleri, grup zekâ testleri, yaratıcılık testi, grup başarı testi ve bireysel zekâ testleri kullanılabilir (Tanık Önal, 2019). Ülkemizde bir kurumda eğitim gören bireylerin tanımlamasında il ve ilçelerde bulunan RAM (Rehberlik Araştırma Merkezi) tarafından uygulanan zekâ testi ve genel yetenek alanındaki değerlendirmelere yer verilir. Zekâ testi olarak çoğunlukla WISC-R, yetenek testi olarak Kaufman Brief-2 kullanılmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, 2016). Grup tarama ve bireysel incelemeden sonra tanı alan ve BİLSEM e kayıt yaptırmaya hak kazanan birey sırasıyla; uyum, destek eğitimi, bireysel yeteneklerini fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarını almaktadır. İlkokuldan liseye kadar devam etmektedir (MEB, 2019).

ÜYÇ değerlendirilmesinde 0-18 yaş dönemine yönelik lisans eğitimi almış uzman çocuk gelişimcilerin görevleri arasında aile kayıtları ve bilgileri, öğretmen gözlem ve bilgilerinin, arkadaş bilgilerinin alınması ve bireysel çalışmalar ile gözlemlerle beraber ölçekler, standardize edilmiş testler ve performans testleri ve davranış ölçekleri doğrultusunda tanılamada desteklenmesi için yer almalıdır (Baykoç ve Dönmez, 2009).

ÜYÇ Çocukların Sınıflandırması

Dünyada ve ülkemizde üstün yeteneklilerin genel nüfus içindeki oranları %2 olarak tahmin edilmektedir. Üstün yetenekli/zekâlı çocuklar farklı zamanda farklı kişilerce sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1 ve Tablo 2 bu sınıflandırmalardan bazılarıdır.

Tablo 1.

Üstün Yetenekliler Sınıflandırması

Sınıflandırma	IQ Puanı	Yaygınlık
Hafif Düzeyde Üstün Yetenekliler	115-129	1:40
Normal Düzeyde Üstün Yetenekliler	130-144	1:40-1:1000
Çok Üstün Yetenekliler	145-159	1:1000-1:10000
Olağanüstü Düzeyde Üstün Yetenekliler	160-179	1:10000- 1:1milyon
Dahi Seviyesinde Üstün Yetenekliler	180 ve üzeri	1:1 milyondan daha az

*(Gross, 2000)

Tablo 1 incelendiğinde üstün yetenekli bireyler beş kategoride değerlendirilmektedir. Bu tasnifte 40 bireyde bir olan hafif düzey üstün yetenekli bireylerin IQ puan aralığının 115-129 arasında olduğu ve oransal olarak en çok karşılaşılan üstün yetenekli birey tipi olduğu görülmektedir. buna karşın tasnifte 1000.000 bireyden daha az karşılaşılan ve IQ puanı 180 üzeri olan dahi seviyesinde üstün yeteneklilerin ise en az oranda karşılaşılan bireyler olduğu görülmektedir. yukarıda yer alan Tablo 1 üstün yetenekli bireylerin sınıflandırmasına yöneliktir. Aşağıda yer alan Tablo 2 Standfort- Binet zekâ bölümüne göre sınıflandırmayı içermektedir.

Tablo 2.
Standfort- Binet Zekâ Bölümüne Göre Sınıflandırma

	IQ puan aralıkları	
Normalin altı zekâ puan aralığı	<70	Zihinsel Yetersizlik
	70-80	Tutuk Zekâ
	80-90	Tutuk Normal Zekâ
Normal zekâ puan aralığı	90-110	Normal Zekâ
	110-120	Üstün Zekâ
Normal üstü zekâ puan aralığı	120-140 Z.B.	Çok Üstün Zekâ
	>140	Deha ve Deha Çevresinde Olanlar

Tablo 2’de yer alan Standfort- Binet zekâ bölümü sınıflandırmasına göre bütün bireyler üç ana kategoride sınıflandırılmıştır. Sınıflamada normal zekâ ya sahip bireyler 90-100 Iq puan aralığındadır. Üstün yetenekli bireyler ise üstün zekâ, çok üstün zekâ ile deha ve deha çevresinde olanlar şeklinde üç alt grupta toplanmıştır. Bu sınıflamada 110-120 IQ puan aralığında olan bireyler üstün zekalı, 120-140 çok üstün zekalı ve 140 üzeri bireyler ise Deha olarak nitelendirilmektedir.

ÜYÇ Çocukların Eğitimi

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün Ek-1: Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında (2013) “Temel amacın, Türkiye’nin üstün yetenekli bireylerin eğitim ve istidam edilmesi konusunda önde gelen ülkeler arasında olmasıdır. Bu amaç doğrultusunda üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim felsefesinin yenilenmesi, bu konuda topluma yenilikçi bir anlayış geliştirmede yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Ayrıca yürütülen çalışmaların hayat boyu öğrenme ve rehberlik ilkesi temelinde sürdürülmesi planlanmaktadır. Son olarak uygulama planında bireyler arası fırsat eşitliğinin sağlanması ve uygulamaların sürekliliği vurgulanmaktadır..

Eğitim Modelleri

Okulöncesi Döneminde ÜYÇ Eğitimi

Bireyler yetenekli olduğu alanlarda “Aile Eğitim Programları” ile BİLSEM ve RAM ile işbirliği içerisinde sunulacak hizmetler ile çocuğun yetenekleri desteklenir. Bu dönemde ki bireyler zekâ testlerinden çok gelişim testleri ile tanılanmalıdır. Testler sonucunda bireylere zayıf ve güçlü yönlerine yönelik eğitim verilmelidir.

İlkokul Döneminde ÜYÇ Eğitimi

Bu dönemdeki bireyler akranlarından ayrılmaması kendi okullarında hafta sonu ve içi yeteneklerine yönelik destek eğitimleri almaları ve bu çocuklara yönelik “Üstün Seçki Dosyası” hazırlanması gerekmektedir. Bu bireyler destek eğitim odalarında, türdeş yetenek, hafta sonu programları ve kaynaştırma eğitiminde BİLSEM’lerde eğitimler yürütülmektedir. Üstün yetenekli bireyler gelişim alanları bütünsel olarak değerlendirilmektedir.

Ortaokul Döneminde ÜYÇ Eğitimi

İlkokul dönemindeki bireylere verilen fırsatlar dışında bu dönemdeki bireylere Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, Üniversiteler ve Kültür ve Turizm İl Müdürlükleri gibi birimlerle de desteklenebilir.

Lise Döneminde ÜYÇ Eğitimi

Ortaokul dönemindeki bireylere verilen fırsatlar dışında bu dönemdeki bireylere erken yaşta liseyi bitirme ve üniversitelerden ders alma konusunda destek verilebilir. Son olarak günümüzde ÜYÇ eğitim aldığı merkezler; liseler boyutunda, fen liseleri, güzel sanatlar liseleri, TEVİTOL, ilkokul boyutunda; Beyazıt Ford Otosan, merkez olarak ise; ÜYEP ve Üstün Yetenekliler Eğitim ve Araştırma Merkezi bu alanda hizmet veren kurumlardır (Şimşek, 2014).

ÜYÇ tespit süreci MEB tarafından resmi olarak ilkokul düzeyinde 2. Sınıftan itibaren başlamaktadır. Bu açıdan sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri fark edebilecek yeterlilikte

olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan alan yazın taramasında metafor araştırmalarının bireylerin algılarını belirleme konusunda yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmen adaylarına yönelik (Çapan, 2010; Duran ve Dağlıoğlu, 2017) ve hala hazırda öğretmenlik yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlere odaklanıldığı görülmektedir (Akar ve Akar, 2012; Akgül, 2021; Altıntaş ve Özdemir, 2013; Kıldan, 2011; Ateş, 2018; Bildiren, 2018; Tanık ve Büyük, 2021). Alan yazında görüldüğü gibi öğretmenler çocukların hayatında önemli bir yer tutmaktadır.

Aday öğretmen MEB kadrolarına yeni atanan öğretmenleri ifade etmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin tespiti ve verilecek eğitim açısından aday öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik metaforik algıları ve sahip oldukları ilgi düzeyi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma öğretmenlik sürecine yeni başlayan aday öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda üstün yetenek tanısı konulmasında zorunlu eğitim sürecinin ilk elemanı olan sınıf öğretmenlerinin tutum ve algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında araştırmaların okulöncesi (Erdoğan ve Güçyeter, 2017; Duran ve Dadioğlu, 2017; Gözüm, 2020) ve hala hazırda öğretmenlik yapmakta olan öğretmenlere (Akkanat, Kutlu Abu ve Gökdere, 2018; Bulut, 2018; Ekici, Sümer, Bozan ve Çete, 2018; Karsak ve Gider, 2019) yönelik farklı temalarda metafor çalışmaları yapıldığı görülmüştür. Yapılan en güncel araştırmanın Akgül (2021) tarafından ilköğretim düzeyini kapsayan araştırması olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmadan farklı olarak bu araştırma aday sınıf öğretmenlerine ve Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan aday öğretmenlere odaklanması alan yazına katkı sunabilir. Bu araştırmanın zorunlu eğitim süreci başlangıcındaki öğretmenlerin algılarının belirlenmesi ve öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin üstün yetenekli bireyleri nasıl algıladıklarının tespiti yönüyle alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen araştırma amacı doğrultusunda “aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenci algısı nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu ana soru kapsamında aşağıda yer alan alt sorulara cevap aranmıştır.

1. Aday sınıf öğretmenlerinin “üstün yetenekli öğrenci” kavramını hangi metaforlarla açıklamaktadır?
2. Aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları hangi kategorilerde toplanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri nasıl algıladıklarının belirlenmesine odaklanması ve bunu metaforlarla açıklamaya çalışması yönüyle fenomenoloji yöntemi benimsenmiştir. Fenomenoloji araştırmaları bireylerin yaşantılarını yoluyla olay ya da olgularını içsel süreçlerde nasıl anlamlandırdıklarına odaklanan araştırmalardır. Bu çalışma aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri nasıl algıladıklarının belirlenmesine odaklanması ve bunu metaforlarla açıklamaya çalışması yönüyle fenomenoloji yöntemi benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar betimleyici ve yorumlayıcı olarak iki felsefi temele dayanmaktadır (Kıral, 2021). Bu araştırma Husserl (2003), tarafından tanımlanan betimleyici fenomenoloji yaklaşımı temel alınmıştır. Yapılan yorumlamalar kavramsal ilişkileri tanımlama niteliğindedir. Bu yönüyle yorumlayıcı bir felsefe benimsenmiştir. Metafor araştırmaları bir kavramı başka bir kavram yoluyla ilişkilendirilerek zihinsel anlamının derinleştirilmesinde kullanılan başka bir ifade ile bireylerin algılarını benzetimler yoluyla ortaya çıkarmaya yarayan bir tekniktir. Metafor soruları iki aşamalı bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada aday öğretmenlere sorulan sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Üstün yetenekli öğrenci.....benzer çünkü;.....
2. Üstün yetenekli öğrenci fiziksel açıdan benzer çünkü;.....
3. Üstün yetenekli öğrenci sosyal yönden..... benzer çünkü;.....

Bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak üç ana metafor sorusu er almaktadır. Böyle bir sürecin yürütülmesinin sebebi aday öğretmenlerden elde edilen görüşlerin kendi içerisinde tutarlılığının tespit edilerek elde edilecek metaforların iç tutarlılığını sağlamaktır.

Katılımcılar

Araştırma katılımcıları alan yazında yer alan mevcut boşluğun doldurulması amacıyla amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi ve kar topu örneklem yöntemi temel alınarak belirlenmiştir. Katılımcı belirleme ölçütü hizmet içi eğitim sürecini tamamlamış ve aday öğretmen statüsünde olmaktır. Burada amaçlanan hizmet içi eğitim süreçleri ve öğretmen olarak görev yaparak lisans öğrencisinden farklı olarak öğretmenlik yaşantısı edinmiş olmalarıdır. Kar topu örneklem yöntemi ise ilk ataması gerçekleşen aday öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara mail yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü aday öğretmenlere Google formlar kullanarak oluşturulmuş yukarıda belirtilen üç soru ve bir gerekçe içeren form gönderilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 49 aday sınıf öğretmeni katılmıştır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Aday Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

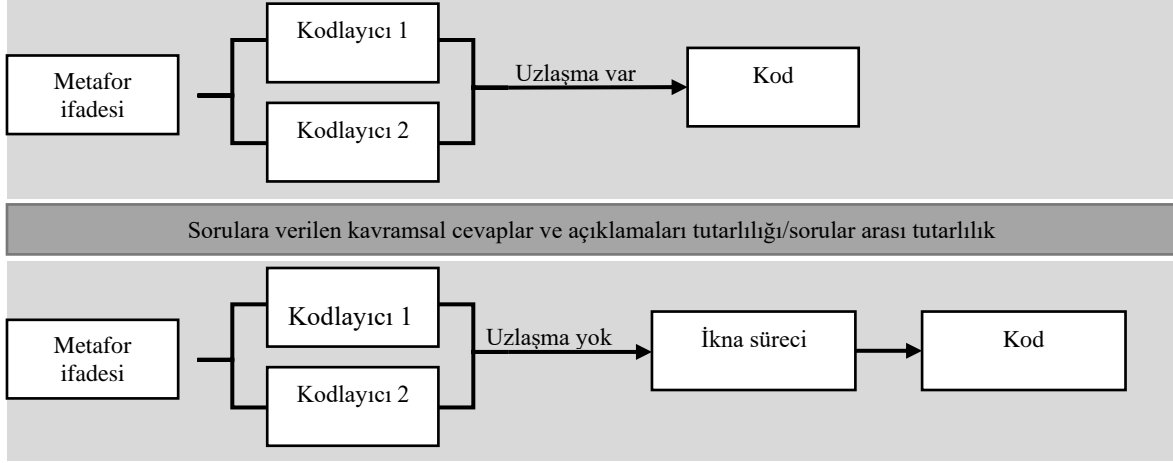
		Yaş dağılımı								
		23	24	25	26	27	28	29	31	Toplam
Cinsiyet	Erkek	0	1	2	4	3	3	1	1	15
	Kadın	4	10	6	4	4	3	2	1	34
	Toplam	5	11	8	8	7	6	2	2	49

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 49 öğretmenin 15'i erkek 34'ü kadındır. Katılımcıların yaşları 23 ile 31 arasında değişmektedir. Katılımcı yaş dağılımı ranjinin yüksek olma nedeni bazı aday öğretmenlerin kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yerleşme puanını geç elde etmeleridir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırma verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı kasım ve aralık ayları arasında toplanmıştır. Araştırma verileri toplama aracı katılımcıların demografik özellikleri ve ana sorular olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Veri toplama aracı geliştirme sürecinde öncelikli olarak alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular kapsamında yöntem ana başlığı altında belirlenen iki aşamalı metafor soruları elde edilmiştir. Türkçe dil uzmanı ve üstün yetenek alanında çalışan iki uzman görüşü alınarak oluşturulan metaforların araştırma açısından uygunluğu kontrol edilmiştir. Hazırlanan form çevrim içi form şeklinde araştırmaya katılmada gönüllü katılımcılara mail yoluyla gönderilip doldurmaları istenmiştir.

Veri analiz süreci metafor araştırmalarının yorumsal niteliği dikkate alınarak içerik analizi tekniği benimsenmiştir. Ayrıca araştırmanın tümevarımsal yapısı gereği kodlardan temalara ulaşılmıştır. Temaların oluşturulmasında yorumlayıcı felsefe temel alınmıştır. Veri analiz sürecinde araştırmanın doğrulayıcı yapısı gereği kodlama süreci araştırmacılar tarafından eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Kodlama süreci aşağıda yer alan görsele göre gerçekleştirilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Verileri Kodlama Süreci

Öğretmen görüşleri kodlanırken üç alternatif durum oluşmaktadır. Birinci durum öğretmenler tarafından belirtilen kavram ve bu kavramın tutarlı olması durumudur. Örneğin “yıldız” metaforu kullanan bir aday öğretmenin bu metaforu “gökyüzünde ışık saçan ve yalnız” ifadesini kullanması oluşturulan metaforun tutarlı olduğunu göstermektedir. Diğer metafor soruları açısından da benzer kurgu söz konusudur. Soruların üç soru ile ilgili olarak sorular arası tutarlılık kontrolleri yapılmıştır. Verilen örnekle benzer analiz sürecinde araştırmacıların uyum durumunda kod doğrudan yazılmıştır.

İkinci durumda örneğin “okyanus” metaforu kullanan bir aday öğretmenin bu metaforu “başkalarının sorunlarına karşı hassas olması” ifadesini kullanması oluşturulan metaforun tutarsızlığını göstermektedir. Bu durumda oluşan anlamsal kargaşa araştırmacılar tarafından ortak görüşle kod olarak ele alınmamıştır.

Üçüncü durumda bir metafor verisi “bilim” ve bu kavramın açıklaması “yerinde duramaz” ifadesi ile ilişkilendirilmiştir. Bu durumda araştırmacılar tarafından metaforun tutarlılığı konusunda çelişki ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar oluşan metaforun bilimin ilerlemeci yapısı ile açıklanmaya çalışıldığı konusunda bir uzlaşma sağlamışlardır. Bu uzlaşma diğer sorulara verilen cevaplarla ilişkilendirilerek elde edilmiştir.

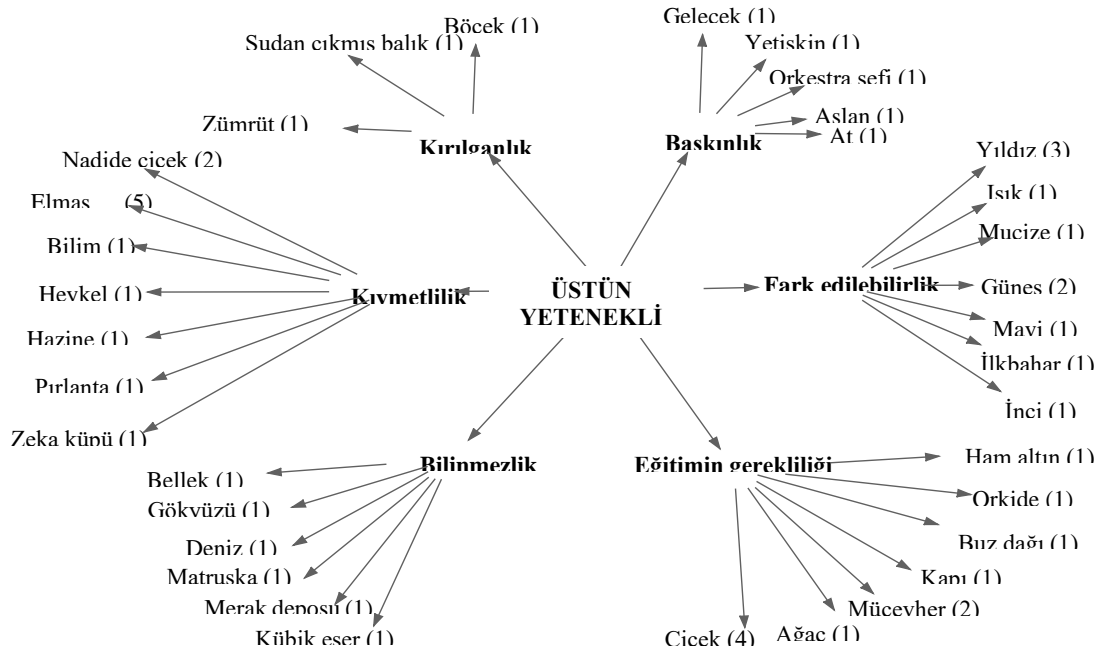
Araştırma verileri analizinde MAXQDA nitel veri derleme programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılımcıların görüşme sırası baz alınarak kodlanmıştır. Örneğin araştırmaya katılan 14. Aday öğretmen “AÖ14” olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmadan araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 19.01.2022 tarih ve 2022/01/03 sayılı belge ile alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen kodlar üstün yetenekli öğrenci teması altında toplanmıştır. Kodlar gruplandırılarak, kategoriler oluşturulmuş kategoriler ise üstün yetenekli ana teması etrafında toplanmıştır. Kategoriler sırasıyla öğrencilerin duygusal olarak kırılabilirliğini ifade eden “kırılabilirlik”, kategorisi üç kod içermektedir. Öğrencilerin yönetici niteliklerine vurgu yapan ifadeler beş kod içeren “baskınlık” kategorisi altında toplanmıştır. Diğer bireylere kıyasla kolaylıkla kendini göstermeleri açısından yedi kod içeren “farkedilebilirlik” kategorisi oluşturulmuştur. Benzer şekilde ülke ve toplu için önem içeren ifadelerin yer aldığı yedi kod içeren “kıymetlilik” kategorisi oluşturulmuştur.



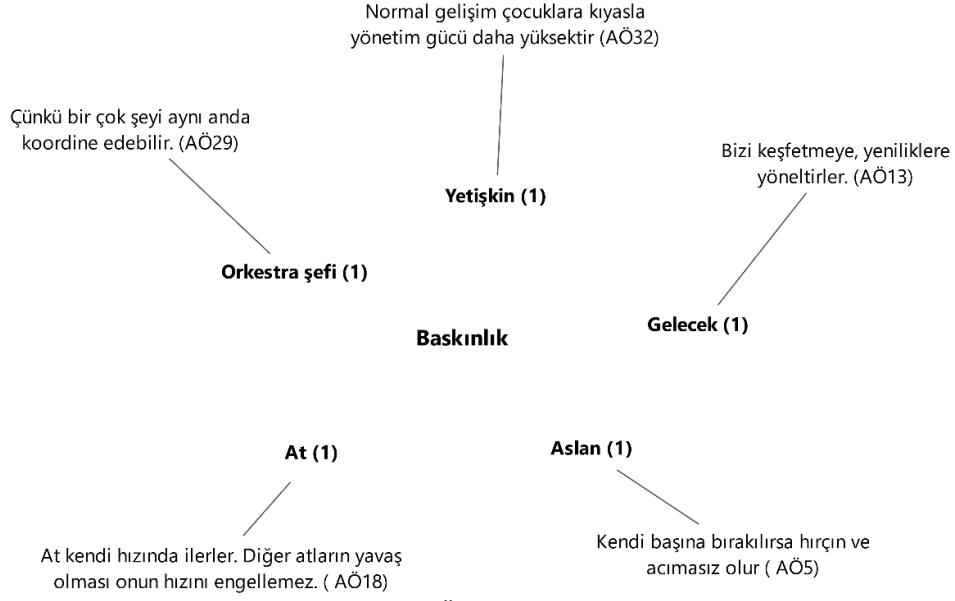
Şekil 2. Araştırma Kod ve Temaları

Bu öğrencilerin kapasitelerinin sınırlarının bilinmediği yöndeki ifadeler yedi kod içeren “bilinmezlik” kategorisi altında toplanmıştır. Son olarak öğrencilere eğitim vermenin gerekliliğini vurgulayan ve yedi kod içeren “eğitimin gerekliliği” kategorisi oluşturulmuştur. Araştırmanın genel yapısı ve kodları içeren Şekil 2’de oklara yer verilmiş elde edilen kategoriler için ise ok kullanılmamış kod ile ilişkili aday öğretmen ifadeleri verilmiştir. Bu yapı ile bütüncül ve net bir şekilde aday öğretmenlerin algılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında üstün yetenekli öğrenci ana temasına yönelik elde edilen kod ve kategorileri içeren Şekil 2’de yer almaktadır.

Araştırma verilerine yönelik yapılan analizde, verilerin altı kategoride toplandığı görülmektedir. parantez içerisinde yer alan ifadeler kodların sıklığını göstermektedir. Toplam 36 kod altında 48 kod sıklığı elde edilmiştir. Kırılabilirlik ve baskınlık boyutları dışında diğer kategorilerde yedişer kod bulunmaktadır. Kırılabilirlik kategorisi öğrencilerin duygusal yapısına vurgu yapan baskınlık kategorisi ise liderlik becerilerine vurgu yapan iki kategoridir. Fark edilebilirlik kategorisinde yıldız ve ışık gibi metaforlar kullanılmıştır. Kıymetlilik vurgu ise değerli madenler etrafında şekillenmiştir. Bilinmezlik kategorisi ise eğitimin gerekliliği kategorisine vurgu yapar bir şekilde karmaşık yapıyı ifade etmektedir. Elde edilen kategoriler aşağıda ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Her kategoriye yönelik aday öğretmen yorumları öğretmen kod adı ile verilmiştir.

Baskınlık Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Bu kategori altında elde edilen kod ve aday öğretmen ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

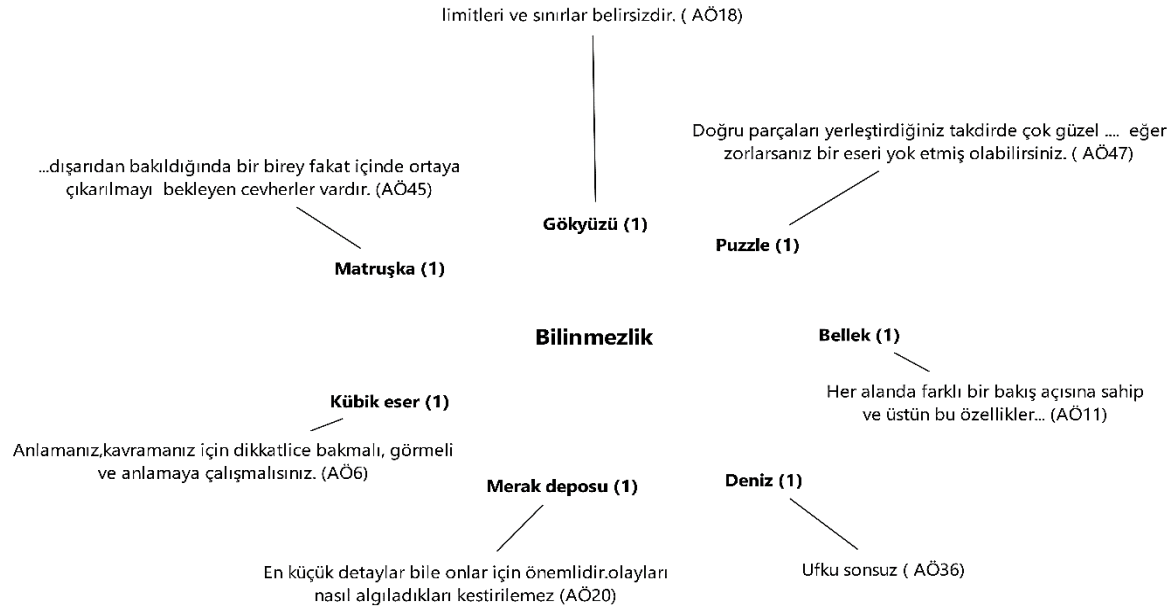


Şekil 3. Baskınlık Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Elde edilen bulgularda her kod sıklık açısından bir tekrar yaptığı görülmektedir. AÖ18 tarafından belirtilen “at” metaforu devamında yapılan açıklamada “At kendi hızında ilerler. Diğer atların yavaş olması onun hızını engellemez.” İfadesi kullanılmıştır. Burada bu öğrencilerin bağımsızlık vurgu olduğu düşünülse de öğretmen tarafından belirtilen diğer metaforlarda “panda” ve “kurt” metaforları kullanılmıştır. Diğer iki metafor ile bütünleşik değerlendirildiğinde öğretmen tarafından diğer insanlardan daha baskın bir karakteri olduğu anlaşılmaktadır. Benzer durum “gelecek” metaforunda da bulunmaktadır. Bu kavram ile insanları yönlendirme gücü yani baskın karakter vurgusu yapılmaktadır.

Bilinmezlik Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Bilinmezlik kategorisi altında toplam yedi kod elde edilmiştir. Elde edilen kod ve kodlara yönelik aday öğretmen ifadeleri aşağıda yer alan Şekil 4’te sunulmuştur.

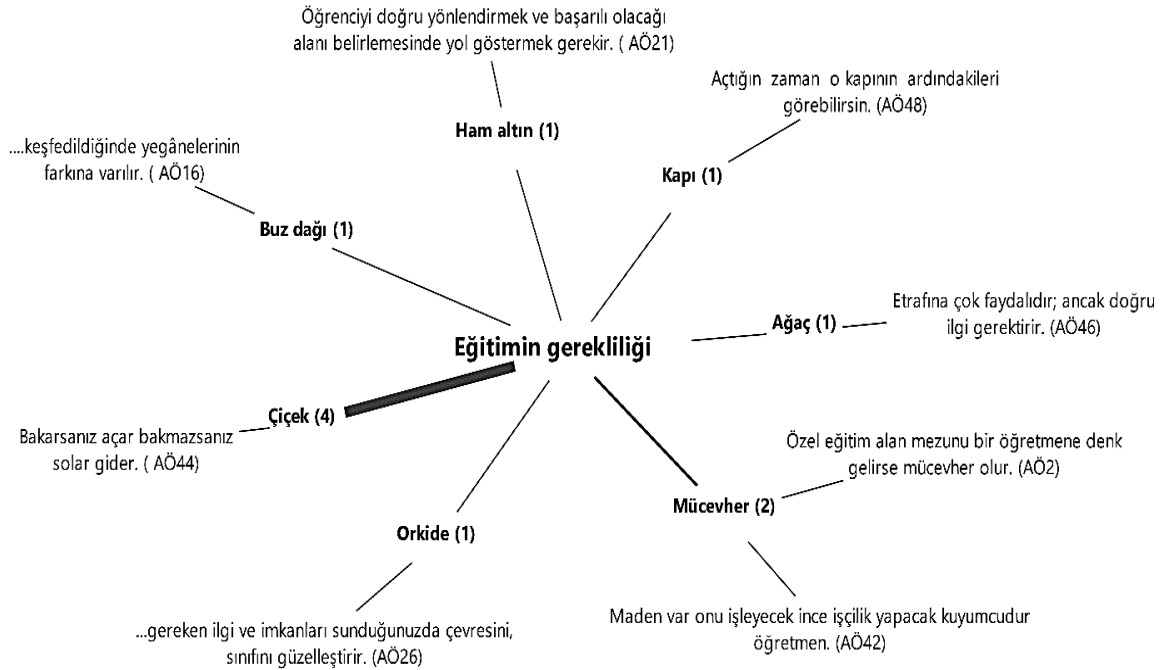


Şekil 4. Bilinmezlik Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Şekil 4. İncelendiğinde kodların bir tekrar yaptığı görülmektedir. Üstün yetenekli öğrenciler aday öğretmenler tarafından limitlerinin belirsizliği (AÖ18, AÖ6) bakış açılarının farklılığı kaynaklı tam olarak anlaşılmadığı (AÖ11), ve bu bağlamda anlama bilmek için özen gerektiği (AÖ1, AÖ47) konusunda vurgu vardır.

Eğitimin Gerekliliği Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Eğitimin gerekliliği kategorisi altında toplam yedi kod 11 sıklık elde edilmiştir. Elde edilen kod ve kodlara yönelik aday öğretmen ifadeleri aşağıda yer alan Şekil 4’te sunulmuştur.

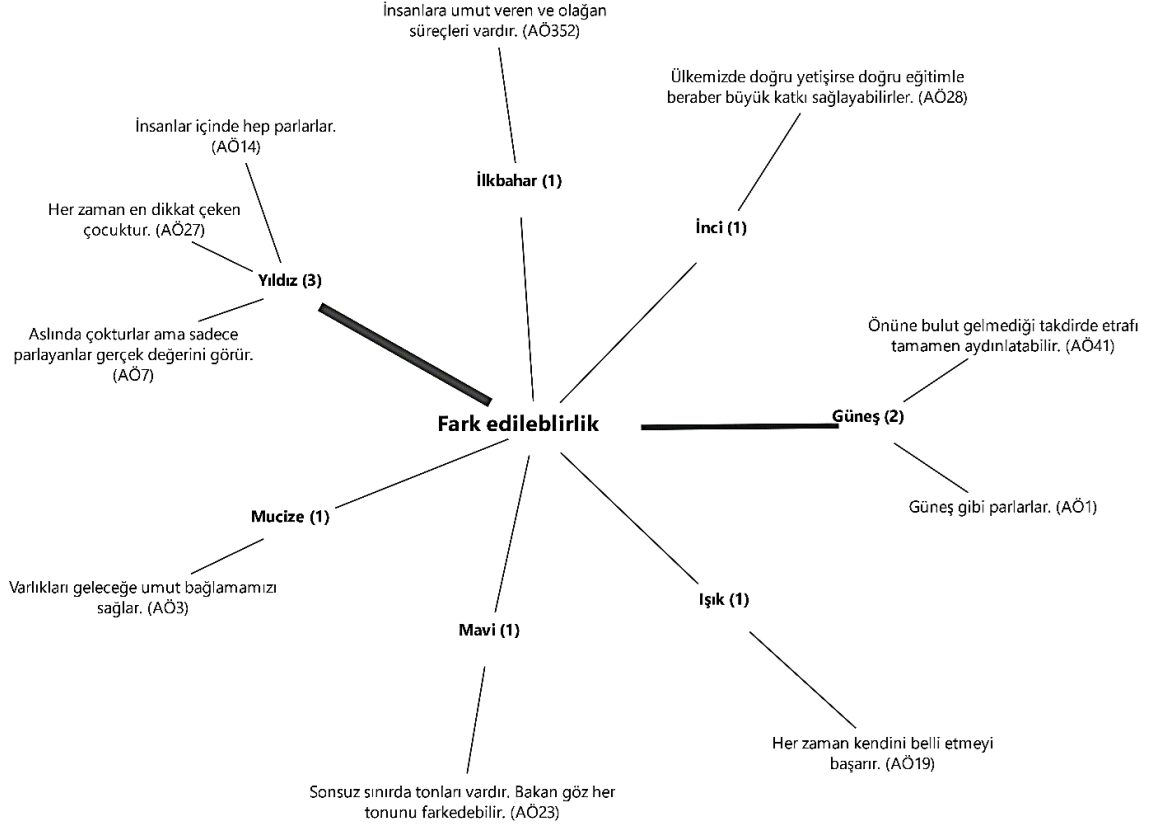


Şekil 5. Eğitimin Gerekliliği Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Şekil 5 incelendiğinde bu boyutta toplam yedi kod ve 11 sıklık elde edilmiştir. Üstün yetenekli öğrenciler en çok “çiçek” metaforu ile tanımlanmıştır. Oluşturulan metaforlar “işleme” ve “yetiştirme” kavramlarını merkeze aldığı görülmektedir. Bu boyutta eğitim vurgusu göze çarpmaktadır. Bilinmezlik boyutunda tam olarak sınırlarının bilinmemesi ifade edilirken bu kategoride eğitim ile sağlanacak fayda üzerinde durulmaktadır. Çiçek ve maden metaforlarında işleminin ya da yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. AÖ44 “bakarsanız açar bakmazsanız solar gider” ifadesi ile gösterilecek ilginin önemini vurgulamaktadır.

Fark Edilebilirlik Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Fark edilebilirlik kategorisi altında toplam yedi kod 10 sıklık elde edilmiştir. Elde edilen kod ve kodlara yönelik ifadeler aşağıda yer alan Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Fark Edilebilirlik Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Şekil 6 incelendiğinde fark edilebilirlik kategorisinde metaforlar “ışık” olgusuna odaklandığı görülmektedir. Yıldız, güneş ve ışık metaforları “aydınlık” olma üzerine vurgu yapmaktadır. AÖ27 tarafından yapılan metaforda “her zaman dikkati çeken çocuktur” ifadesi ile fark edilebilirlik vurgu yapılmaktadır.

Kırılganlık Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Kırılganlık kategorisi altında toplam üç kod üç sıklık elde edilmiştir. Elde edilen kod ve kodlara yönelik ifadeler aşağıda yer alan Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Kırılganlık Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Şekil 7 incelendiğinde böcek olgusu dikkat çekmektedir. AÖ49 “ne kıymeti bilinir ne varlığı göz doldurur ifadesi ile olumsuz bir farkındalık durumunu ifade etmektedir. Devam eden kısımda rahatsız edici olma durumu görülmektedir. Buna karşın aday öğretmen tarafından ifade edilen diğer metaforlarda “limon” ve “lambader” kavramları kullanılmıştır verilen örneklerde yanlış anlaşılmanın bu öğrencileri zorladığı ve lambader gibi köşeye çekilmek zorunda kaldığı vurgulanmaktadır. Benzer durum AÖ17 ve AÖ15 içinde geçerlidir.

Kıymetlilik Kategorisi Bulgular ve Aday Öğretmen Yorumları

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada 49 aday öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 48 sıklık, 36 kod, altı kategori elde edilmiştir. Oluşturulan kategoriler alan yazında yer alan sınıflandırmalara benzer nitelik taşımaktadır. Duygusal açıdan kırılmalı bir yapıda olmalarını ifade eden “kırılmalı”, kategorisi, yönetici niteliklere vurgu yapan “baskınlık” kategorisi, kolaylıkla kendini göstermeleri açısından “farkedilebilirlik” kategorisi ülke ve toplu için önem içeren ifadelerin yer aldığı yedi kod içeren “kıymetlilik”, kapasitelerinin sınırlarının bilinmemesi açısından “bilinmezlik” ve eğitim vermenin gerekliliğini vurgulayan “eğitimin gerekliliği” kategorisi elde edilmiştir. Elde edilen kategorilere yönelik yapılan incelemede en yüksek sıklık içeren iki kategori sırasıyla 12 kod ile “kıymetlilik” ve 11 kod ile “eğitimin gerekliliği” kategorileridir.

Yapılan analizler sonucunda aday öğretmenler tarafından ifade edilen metaforların genellikle olumlu yargılar içerdiği görülmektedir. Alan yazında yer alan diğer çalışmalarda oluşturulan metaforlardan benzerlikler görülmektedir (Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Çapan, 2010). Duran ve Dağlıoğlu (2017) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada lisans öğrencilerinde “beton” “dikenli tohum” “çamur” vb. olumsuz algının daha yoğun olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak çalışma grubunun 1-4 sınıf arası lisans öğrencilerini kapsamı dolayısıyla birinci sınıf düzeyi öğrencilerin tam olarak üstün yetenekli çocukların gelişimsel özellikleri bilmemesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen ilk tema baskınlık teması olmuştur. Bu temanın oluşmasında üstün yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak önder ya da diğer öğrencilere kıyasla daha baskın oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Altıntaş ve İlgün (2016), Fırat ve Bildirgen (2022) sonuçları ile uyumaktadır. Üstün yetenekli bireylerin grup dinamikleri açısından baskın olduğu vurgulanmaktadır. Alan yazında üstün yetenekli bireylerin diğer bireylerden farklı olarak sosyal ilişkiler kurma, girişkenlik ve grup ruhu oluşturma becerilerinin (Bildiren, 2018; Montgomery, 2013) yüksek olması yönünden diğer öğrencilere kıyasla daha baskın karakter özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen bulgular arasında üstün yetenekli öğrencilerin eğitilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bulgular özel eğitimin gerekliliği boyutu ile (Barnard-Brak, Johnsen, Pond Hannig, ve Wei, 2015; Dixon vd.,2015) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Üstün yetenekli bireylerin diğer özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi özel eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin gerçek kapasitelerinin ortaya çıkarılması için özel programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Gross, 2002; Robinson ve Campbell, 2010).

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik bir diğer algı kırılmalı karakterli oldukları yönündedir. Alan yazında üstün yetenekli çocukların duygusal yoğunluklarının normal çocuklara göre daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Cross, 2021; Fonseca, 2021; Neihart, 2021). Duygusal yoğunluğun fazla olmasının çocukların kırılmalı bir yapıda olmasında etkili olduğu görülmektedir. Cross (2021) üstün yetenekli çocukların bilişsel ve duygusal yoğunluklarının normal bireylerden daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. buna karşın farklılık kaynaklı sosyal izolasyonun öğrenciler üzerinde duygusal açıdan olumsuzluk oluşturduğu görülmektedir (Neihart, 2021). Bir diğer durum ise üstün yetenekli bireylerin merak duygularının yüksek olması nedeniyle çok soru sormaları kaynaklı öğretmenlerini yordukları düşüncesi bireylerin strese girmelerine sebep olmaktadır (Saranlı ve Metin, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve eğitilmesi konusunda aday sınıf öğretmenlerinin sorun yaşadığına yönelik metaforik ifadeler yer almaktadır. Bulgular bu açıdan alan yazında yer alan diğer araştırmaları destekler niteliktedir. Uygun eğitime ihtiyaç duymalarına karşın keşfetmek ve eğitmek için özel bir çabanın gerektiği vurgulanmaktadır (Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Çapan, 2010). Özcan ve Gülkaya, (2019) üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitime katılan öğretmen adaylarının algılarının farklılaştığı; farkın eğitim alanların lehine olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin tespitine yönelik öğretmen eğitim modülleri ya da hizmet içi eğitimler tasarlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda aday sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilere yönelik algılarının genellikle olumlu olduğu görülmektedir (Akgül, 2021; Hodges, Mun, Jones Roberson ve Flemister 2021). Buna karşın Özcan ve Gülkaya, (2019) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının algılarında olumsuz ifadelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. YÖK tarafından yayınlanan okulöncesi öğretmenliği çerçeve programında özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi dersi vurgusu yer almaktadır. Bu açıdan öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının olumsuz algılarını azaltmak için üstün yetenekli eğitime yönelik ders planlanmasının yeniden yapılandırılması önerilebilir.

Elde edilen Şekil 9b kod yapısında “kırılganlık” ve “narın” yapıyı vurgulayıcı ifadelere rastlanmıştır. Fonseca, (2021) ve Neihart, (2021) üstün yetenekli bireylerin duygusal yoğunluğunun akademik becerileri gibi yüksek olmasının verilecek eğitim bütüncül bir yapı taşıması; bütün gelişim alanlarını kapsayıcı nitelikte olmasını vurgulamaktadır. Bu açıdan bu öğrencilerin eğitim sürecinde duygusal yapılarını dikkate alan bütüncül bir eğitim tasarımı ya da duygusal destek temelli bir eğitim süreci tasarlanabilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekteştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 19.01.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2022/01/03

Kaynakça

- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 37, 273–289. <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>.
- Akkanat, Ç. , Kutlu Abu, N. ve Gökdere, M. (2018). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve eğitimlerine yönelik algıları . *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-201. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67221/049162>
- Altıntaş, E. ve İlgün, S. (2016). The Term" Gifted Child" from Teachers' View. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekalı ve üstün özel yetenekli çocuklar. I. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* içinde (158-159 ss.). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A. ve Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83.
- Baykoç Dönmez, N. (2009). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Baykoç, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bekiroğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitiminde Türkiye için öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Bildiren, A. (2018) . *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem akademi.
- Bulut, A. S. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının üstün yetenekli birey ve özel eğitim kavramlarına ilişkin algıları . *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2338-2356. DOI: 10.29299/kefad.2018.19.03.015
- Cross, T. L. (2021). *On the social and emotional lives of gifted children*. Routledge.
- Çağlar, D. (2004). Üstün zekalı çocukların özellikleri. I. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Makaleler*, (111-126). Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Çağlar, D. (2019). Üstün zekâlı çocukların özellikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 5(13), 95-110.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 3(12), 140-154.
- Çitil, A. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *GFFAD (GUJGEF)*. 38(11), 185-231.
- Dixson, D. D., Peters, S. J., Makel, M. C., Jolly, J. L., Matthews, M. S., Miller, E. M., ... ve Wilson, H. E. (2020). A call to reframe gifted education as maximizing learning. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 22-25.
- Duran, A., ve Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 855-881. <https://doi.org/10.17152/gefad.328869>
- Ekinci, A., Sümer, S., Bozan, S. ve Çete, U. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algıları: metaforik bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 1-20. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/42370/489701>
- Enç, M. (2005). *Üstün beyin gücü gelişim ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz ve Eğitim Yayıncılık.
- Erdoğan, S. C., ve Güçyeter, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının üstün zekâ ve üstün yetenek metaforları. *İlköğretim Online*, 18(3), 1307-1325. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.612177>

- Fırat, T. ve Bildiren, A. (2022): The characteristics of gifted children with learning disabilities according to preschool teachers, *Early Years*, <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2034755>
- Fonseca, C. (2021). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Routledge.
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (3) , 857-876 . <https://doi.org/10.17556/erziefd.803146>.
- Gross, M. U. (2002). *Exceptionally gifted children*. Routledge.
- Gross, M.U.M. (2000). Issues in the cognitive development of exceptionally and profoundly gifted individuals. In K. A. Heller, F. J. Monks, R.J. Sterberg and R. F. Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd Edition) (pp.179-192). Oxford: Pergamon.
- Hodges, J., Mun, R. U., Jones Roberson, J., ve Flemister, C. “Tedd.” (2021). Educator Perceptions Following Changes in Gifted Education Policy: Implications for Serving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 65, 338–353. <https://doi.org/10.1177/00169862211023796>
- Husserl, E. (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders*, (Çev. H. Tepe), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Karsak, H. G. O., ve Gider, B. (2019). Öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler ve eğitimlerine ilişkin görüşleri ve metaforik algıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.30703/cije.543321>
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 92-103.
- MEB, (1974). Özel eğitime muhtaç çocuklar hakkında yönetmelik. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- MEB, (2013). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ek 1, Ek 3, Ek 5.
- MEB, (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Erişim adresi: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf
- Montgomery, D. (2013). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. Routledge.
- Neihart, M. (2021). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Routledge
- ÖEHY, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete.
- Özcan, D. ve Gülkaya, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklara yönelik algı ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27, 2355-2368.
- Robinson, W., ve Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using a whole school approach*. Routledge.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duygusal sorunlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1).
- Şimşek, R. (2014). *Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Çocukların Özellikleri, Tanımlaması, Yönlendirilmesi, Eğitimleri, Bilim ve Sanat Merkezleri*. Erişim adresi: www.tavsiyedyorum.com/makale_13420.htm.
- Tanık Önal, N. (2019). Üstün zekâlı çocukların tanılanmaları. *Manas Araştırma Dergisi*, 8, 1591-1602. <https://doi.org/10.33206/mjss.476773>
- Zeka (t.y.) Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük içinde.erişim adresi: www.sozluk.gov.tr

Extended Summary

Introduction

The identification process of gifted students is carried out officially in primary school. Gifted student nomination forms are used to identify these students. These forms are filled by the classroom teachers. Classroom teachers' ability to identify or recognize gifted students is an important phenomenon in this respect. Classroom teachers are a key factor in identifying gifted students. Before the process of starting the profession as a noble, primary school teachers are in the status of "candidate teacher". In this process, it is aimed to develop professional competencies. In addition, candidate teachers are tested as a result of the training given and their professional qualifications are determined. The aim of this research is to determine how the classroom teachers, who started to work as teacher candidates, perceive gifted students. In the literature review, it was seen that the researches on the perceptions of the teacher candidates about the gifted student were in the majority. Then, there are studies on teacher perceptions in general. On the other hand, no research was found covering only classroom teachers. In addition, a research on the candidate teaching process was not seen in the literature review. It has been mentioned that the gifted student nomination process is done by the classroom teachers. In this context, it is thought that it is important to determine the perception of gifted students at the beginning of the teaching process of prospective classroom teachers. Finally, it is thought that the findings will be feedback in the process of training for university classroom teaching undergraduate programs. In addition to these, it is thought to be informative to the general directorate of basic education and science and art centers, which are the stakeholder institutions of the university.

Method

The research is based on the phenomenological approach. Phenomenological studies are researches that focus on how individuals make sense of their events or phenomena in internal processes through their experiences. In this study, the phenomenology method was adopted in that it focuses on determining how prospective classroom teachers perceive gifted students and tries to explain this with metaphors.

In order to fill the existing gap in the literature, the research participants were determined based on the criterion sampling method and the snowball sampling method, which are among the purposeful sampling methods. The criterion for determining the participant is to have completed the in-service training process and to be a candidate teacher. The aim here is to have in-service training processes and to have a teaching experience unlike undergraduate students by working as a teacher. In the snowball sampling method, it was tried to reach the candidate teachers whose first assignment was made.

Research data were collected between November and December of the 2021-2022 academic year. Research data were collected with a metaphor form consisting of three questions. Content analysis technique was adopted by considering the interpretive nature of the metaphor researches in the data analysis process. In addition, due to the inductive structure of the research, themes were obtained from the codes. Interpretive philosophy is based on the creation of the themes. In the data analysis process, the coding process was carried out simultaneously by the researchers due to the confirmatory nature of the research.

Findings

The codes obtained within the scope of the research were gathered under the theme of gifted students. The codes were grouped and categories were created. The categories, respectively, "vulnerability", which expresses the emotional fragility of students, include three codes. Expressions emphasizing the students' managerial qualities were gathered under the category of "dominance", which includes five codes. A "noticeability" category, which includes seven codes, was created in order to show themselves easily compared to other individuals. Similarly, the "preciousness" category was created, which includes seven codes that include expressions that are important for the country and the collective. The statements that the limits of these students' capacities are not known were gathered under the category of "unknownness", which includes seven codes. Finally, the "necessity of education"

category, which emphasizes the necessity of providing education to students and includes seven codes, was created.

From the research data, 48 code frequencies were obtained under a total of 36 codes. Apart from the vulnerability and dominance dimensions, there are seven codes in each of the other categories. The vulnerability category emphasizes the emotional structure of the students and the dominance category is two categories that emphasize leadership skills. In the awareness category, metaphors such as star and light were used. The emphasis on preciousness, on the other hand, is shaped around precious metals. The category of ignorance, on the other hand, expresses the complex structure by emphasizing the category of necessity of education.

It is seen that the most used metaphors in the research findings are "diamond" and "flower". In addition, when other codes are examined, all metaphors except the "bug" metaphor have a positive structure. Prospective classroom teachers have a common opinion that gifted students are valuable and delicate. When Figure 9b, which includes all the metaphor codes, is examined, it is seen that gifted students are not different from a normal individual with the size of the "Normal child" code. Similarly, the emphasis is on flowers and metals. In addition, it is seen that gifted students are perceived as emotionally fragile with the metaphors of "glass", "vase", "orchid".

As a result, it is revealed that gifted students should not be seen as different from other children, although they are valuable for society and require effort to be raised.

Discussion, Conclusion and Recommendations

It is seen that the metaphors expressed by the novice teachers generally contain positive judgments. Similarities can be seen from the metaphors created in other studies in the literature (Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Çapan, 2010). negative perception was found to be more intense. It is thought that the reason for this situation is that the study group includes undergraduate students from grades 1-4.

There are metaphorical expressions that novice classroom teachers have problems in discovering and educating gifted students. The findings are in this respect (Duran ve Dağlıoğlu, 2017; Çapan, 2010; Özcan ve Gülkaya, 2019). In this context, teacher training modules or in-service training can be designed to identify gifted students.

In the findings obtained from the research, it is seen that the perceptions of the prospective classroom teachers towards gifted students are generally positive (Akgül, 2021; Hodges, Mun, Jones Roberson ve Flemister 2021). On the other hand, in the study conducted by Özcan ve Gülkaya, (2019), it is seen that negative expressions are in the majority in the perceptions of teacher candidates. In this respect, it can be suggested to restructure the lesson planning for gifted education in order to reduce the negative perceptions of teacher candidates in the teacher training process.

In the resulting Figure 9b code structure, expressions emphasizing the fragility and delicate structure were found. In this respect, an educational process that takes into account the emotional structures of these students in the education process or is based on emotional support can be designed.

Assessment in online education during the COVID-19 pandemic: from the perspective of university instructors

Ali Battal¹, Hamza Polat², Halil Kayaduman³

To cite this article:

Battal, A., Polat, H., & Kayaduman, H. (2022). Assessment in online education during the COVID-19 pandemic: from the perspective of university instructors. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1072-1085. doi:10.30900/kafkasegt.1120520

Research article


Received: 24.05.2022


Accepted:27.12.2022

Abstract

Educational activities, including assessment have continued globally in the form of "emergency remote education" since the start of the COVID-19 pandemic. The purpose of this study is to explore university instructors' opinions about assessment methods in online education during the COVID-19 pandemic. Case study design was employed in line with the research questions. Data were collected from 199 instructors working at different universities in Turkey via an online survey developed by the researchers. Content analysis was applied to analyze the data. The results revealed that instructors' most frequently applied methods were homework, online multiple-choice tests, online presentations, online tests including open-ended questions, and projects. Instructors encountered problems such as inadequate level of ICT access, reliability issues, infrastructural inadequacy of institutions, institutional enforcement, requiring more effort for instructor, difficulties in applied courses, and rapid transition to online education. Instructors' preferences toward assessment were to change the assessment methods and revert to traditional methods as well as increase student engagement and integrate ICT. The results of this study reveal the opinions of instructors about assessment in online education and inform practitioners about the applied methods, possible problems, and preferences that may help others adapt quickly to remote assessment.

Keywords: e-assessment, online education, university instructors, COVID19.

¹  Corresponding Author, Assis. Prof. Dr., albatt@gmail.com; Department of Educational Sciences, Selçuk University, Konya, Türkiye.

²  Author, Assis. Prof. Dr., hamzapolat@atauni.edu.tr; Department of Information Systems and Technologies, Ataturk University, Erzurum, Türkiye.

³  Author, Assoc. Prof. Dr., halilkayaduman@gmail.com; Distance Education Application and Research Center; Inonu University; Malatya, Türkiye.

Üniversite Öğretim Elemanlarının Gözünden COVID-19 Pandemi Sürecinde Verilen Çevrimiçi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Ali Battal¹, Hamza Polat², Halil Kayaduman³

Atıf:

Battal, A., Polat, H., & Kayaduman, H. (2022). Assessment in online education during the COVID-19 pandemic: from the perspective of university instructors. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1072-1085. doi:10.30900/kafkasegt.1120520

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi:24.05.2022


Kabul Tarihi:27.12.2022


Öz

COVID-19 pandemisinin başından beri ölçme ve değerlendirmeyi de kapsayan eğitim faaliyetleri dünya genelinde "acil uzaktan eğitim" şeklinde devam ettirilmiştir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğretim elemanlarının COVID-19 pandemisi sürecinde verilen çevrimiçi eğitimde kullandıkları değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma desenlerinde durum çalışması bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen çevrim içi anket ile Türkiye'deki farklı üniversitelerde çalışan 199 öğretim elemanı tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının en çok kullandıkları ölçme tekniğinin ödev, çoktan seçmeli soru içeren çevrim içi testler, sunum, açık uçlu soru içeren çevrim içi testler ve projeden oluştuğunu göstermektedir. Öğretim elemanları bilgi ve iletişim teknolojilerine yetersiz erişim, güvenilirlik sorunları, kurumların yetersiz altyapısı, kurumsal dayatmalar, daha fazla emek gerektirmesi, uzaktan eğitime hızlı geçiş ve uygulamalı derslerde bir takım zorluklar yaşadıklarını bildirmişlerdir. Üniversite öğretim elemanları kullandıkları ölçme tekniklerini değiştirmeyi, kısa süre içerisinde geleneksel eğitime ve ölçme tekniklerine dönmeyi tercih ettiklerini, çevrim içi öğretim süreçlerinde öğrenci katılımını artırmayı ve bu süreçlere BİT araçlarını entegre etmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları acil uzaktan eğitimde sürdürülen çevrim içi ölçme ile ilgili öğretim üyelerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmasına yardım ederek benzer şekilde çevrim içi öğrenmede ölçme yapacak uygulayıcılara yaşanabilecek olası problemler, çözüm önerileri ve kullanılacak teknikler konusunda fikir vermesi beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: e-ölçme, çevrim-içi eğitim, öğretim elemanları, COVID19.

¹  Sorumlu Yazar Dr Öğr. Ü., albatt@gmail.com; Eğitim Bilimleri Bölümü, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

²  Yazar Dr Öğr. Ü., hamzapolat@atauni.edu.tr; Bilişim Sistemleri ve Teknolojileri Bölümü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

³  Yazar Doç. Dr., halilkayaduman@gmail.com; Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi; İnönü Üniversitesi; Malatya, Türkiye.

Introduction

The COVID-19 pandemic have changed the lives of people in many ways. As a result of the global outbreak, face-to-face education was suspended for a while, and education at all levels has been continued through online learning (Bozkurt & Sharma, 2020). Doğan et al. (2020) argued that online teaching and learning activities are mandatory and their use has been accelerated with the advent of educational innovations. Although online education has a long history, the rapid and obligatory transition to online education had brought some uncertainties, and a new term, “emergency remote education,” was coined to define the educational activities during this period.

Emergency remote education, which is a sub-branch of distance education, refers to educational activities conducted online during the pandemic (Bozkurt & Sharma, 2020). It was stated that this type of education was conducted within the conditions of a pandemic and undertaken by educational professionals involuntarily and without having enough experience in the field of online education (Jandric’ et al., 2020). The majority of the educational community was not informed about remote teaching and learning until the pandemic. Research has argued that the practice conducted during the pandemic would “rightly or wrongly influence perceptions of teaching and learning online for generations” (Stewart, 2021, p. 98). In order to influence positive, appropriate use of online education, it is essential even in a time of crisis. Moreover, online education by the obligatory transition with the COVID-19 pandemic seems to be taking place in the teaching and learning processes even after the pandemic.

All educational activities, including assessment, have been changed to an online format. The literature suggests two terms to refer to assessment in online education: “e-assessment” (Jordan, 2013; Kocdar et al., 2018; Okada et al., 2019; Stödberg, 2012) and “remote assessment” (Guangul et al., 2020; Şenel & Şenel, 2021a). Yukselturk and Curaoglu (2010) claimed that although online education has been enhanced, e-assessment activities had some problems in the past. It was realized that some problems stemmed from online education and some problems originated from the nature of the assessment. Lack of preparation time and effort of participants and institutions due to the rapid transition to online education (Guangul et al., 2020) and, as a result, lack of experience in online education (Bao, 2020) as well as online assessment (Cutri et al., 2020), low digital literacy skills of participants (Şenel & Şenel, 2021a), and the digital divide (Bozkur & Sharma, 2020; Battal & Kayaduman, 2021) were problems related to remote education. Not all the participants in remote education have been lucky enough to access the relevant technology physically or to possess the required skills. This unequal access to information and communication technologies (ICT) in terms of Van Dijk’s (2005) ICT access framework was seemingly more evident in remote education due to the heavy use of technology (Bozkurt et al., 2020). While the digital divide has been generally recognized as limited access to technology physically, van Dijk (2005) added three other dimensions: motivation, skill, and usage access to ICT. He explained that these access levels are especially important nowadays even in developed countries because participants require the skill, motivation, and reasons to use ICT. Research showed that the digital divide had a negative impact on the quality of remote education (Adedoyin & Soykan, 2020) as well as remote assessment (Şenel & Şenel, 2021a).

On the other hand, some problems stemmed from the nature of the assessment, and these were exacerbated in online education due to its lack of control. Adapting current assessment practices (Yukselturk & Curaoglu, 2010), or developing alternative approaches (Reeves, 2000) was a challenge. Yukselturk and Curaoglu, (2010) argued that online education had different methods for assessment than the methods applied in face-to-face education. They emphasized that alternative assessment types could be used in online education, including virtual discussions, constructing concept maps, e-portfolio, group/individual projects, open-ended and close-ended questions. However, Timmis et al. (2016) stated that assessment methods in online education were generally dominated by automated scored tests including multiple choice questions. Similar to this, in his review of 76 e-assessment studies, Stödberg (2012) found that the most frequently applied methods were tests including close-ended questions. In their qualitative study, Yukselturk and Curaoglu (2010) examined the assessment methods of 11 online higher education programs in Turkey and found that the common method of assessment was traditional proctored test online or even face-to-face if possible. They also argued that university instructors rarely selected individual/group projects. Another classification of e-assessment methods by Doğan et al.

(2020) was to use methods such as essays, articles, project reports, presentations, methods scored automatically (i.e., multiple choice, matching), online discussion tasks, and authoring on the web (i.e., blog, web page, e-portfolio).

Another problem in online assessment was related to validity and reliability issues. The most common problem ahead of online assessment was security, cheating, and plagiarism (Guerrero-Roldán et al., 2020; Hussein et al., 2020; Kundu & Bej, 2021). Cheating and academic dishonesty were the major challenges of instructors in online assessment (Guangul et al., 2020). Although they occurred in traditional education to some extent, online education made cheating, plagiarism, and other dishonest behaviors easier. Thus, instructors need to fight much more against those challenges in online education. Some technical precautions such as biological or video-based identity control, using proctoring tools were taken to those problems (Hussein et al., 2020). Besides, using traditional precautions such as conducting face-to-face exams and using human proctoring were preferred by the educators if possible (Yukselturk & Curaoglu, 2010).

Despite the problems mentioned above, online assessment has many advantages. The advantages could be listed as providing quick feedback and additional informative data on demand, ease of editing and submitting, supporting different methods of assessment, increasing students' participation and motivation, re-usability, and providing individual assessment tools for learners (Doğan et al., 2020; Şenel & Şenel, 2021a). Instructors and stakeholders should take the advantages and challenges of online assessment into consideration. In this way, "e-assessment will be increasingly used in higher education, both on campus and entirely online" (Stöberg, 2012, p. 602). Recent events showed that online education and e-assessment would be a part of our lives and, therefore, instructors should be informed about the advantages and disadvantages of e-assessment rather than avoiding it (Doğan et al., 2020). At this point, the results of this study would reveal the opinions of instructors about assessment in online education.

The purpose of this study is to explore university instructors' opinions about assessment methods in online education during the COVID-19 pandemic. The following research questions were addressed.

RQ1: What were the assessment methods used by the instructors in online education during the COVID-19 pandemic?

RQ2: What problems did instructors encounter related to assessment in online education during the beginning of the COVID-19 pandemic?

RQ3: What were the instructors' preferences toward the assessment methods in the following periods of online education during the COVID-19 pandemic?

Methodology

This study aims to explore the opinions of instructors related to online assessment during the COVID-19 pandemic. For this purpose, a qualitative research design was chosen. Qualitative studies enable researchers to examine the topic in an in-depth manner (Creswell, 2012) and are defined by Merriam (1998) as an "umbrella concept covering several forms of inquiry that help us understand and explain the meaning of social phenomena with as little disruption of the natural setting as possible" (p. 5). Among different qualitative research designs, the case study was adopted in the current study. The case study enables researchers to study the research topic in its real and natural context and provide detailed information about the topic (Yin, 2003; Merriam, 1998). In the present study, the researchers aim to explore the opinions of instructors about assessment in online education during the COVID-19 pandemic in their natural context without any manipulation.

Permission of Scientific Ethics Committee

The Scientific Ethics Committee of a university in Turkey examined the documents and sanctioned the study with the document number "119562" on 19.08.2021.

Sampling and Participants

The case was bounded by instructors working at Turkish universities. The convenience sampling method was employed while defining the participants of this study. An online survey was sent to instructors via e-mail and they voluntarily completed the survey.

The instructors work in 15 universities located in different parts of Turkey. Of these 15 universities, there were 11 state and 4 foundation universities. A total of 199 university instructors (106 female and 93 male) completed the survey. Most of the participants ($n = 158$) worked in state universities while the other participants ($n = 41$) worked in foundation universities. Table 1 shows the demographic characteristics of participants.

Table 1.
Demographic Characteristics of Participants

Demographic Characteristics	Group	<i>n</i>	%
Gender	Female	106	53.3
	Male	93	46.7
University type	State	158	79.4
	Foundation	41	20.6
Age	21-30	63	31.7
	31-40	77	38.7
	41-50	40	20.1
	51-60	16	8
	> 61	3	1.5
Title	Prof. Dr.	8	4
	Associate Prof.	10	5
	Assistant Prof.	61	30.7
	Dr. Research Assistant	9	4.5
	Research Assistant	54	27.1
	Lecturer	57	28.6
Total		199	100

Note. n =number of instructors.

Data Collection Methods and Procedure

Data were collected from the participants via a survey developed by the researchers based on the aim of the study. The survey consisted of two parts. The first part included questions about the participants' demographic information such as gender, age, title, and university type. The second part included one checkbox question and two open-ended questions asking for instructors to reveal their opinions about online assessment during the COVID-19 pandemic. In the checkbox question, instructors selected the method of assessment they used during the COVID-19 pandemic. In the following two open-ended questions, instructors articulated the problems they encountered related to remote assessment and their preferences about assessment in the following terms of the COVID-19 outbreak.

The survey was administrated via a Google Form. An e-mail containing the link and a detailed explanation of the current study was sent to instructors working at Turkish universities. Instructors voluntarily completed the survey at their convenience. At the beginning of the spring semester of 2020, Turkish universities were suspended by the Higher Education Council with the global COVID-19 crisis for a short period (Bozkurt et al., 2020) and students were allowed to continue their education via online education. The following terms were entirely by online education. Although Higher Education Council permitted university administrations to conduct their courses in face-to-face education with safety measures in the fall semester of the 2021-2022 academic year, universities were encouraged to continue up to 40% of total courses online (YOK, 2021). The data were collected in the fall semester of 2021.

Data Analysis

Content analysis was applied for the data analysis. Yıldırım & Şimşek (2013) argued that content analysis procedures in qualitative studies include general processes. Creswell (2007) explained these processes as (1) preparing and organizing the data, (2) reducing the data into themes and sub-themes, and (3) presenting the emerged themes in figures or tables. In the current study those procedures were followed, the researchers first imported the open-ended questions' responses to NVivo 8, and then the data were read several times to reveal the mutual points into themes and sub-themes. After the data were coded into themes and sub-themes, the researchers tabulated the findings into tables.

Trustworthiness

In qualitative studies, different terms have been used for referring to validity issues. Lincoln and Guba's (1985) view of trustworthiness was used in this study. Appropriate strategies need to be employed to assess the accuracy of findings (Yıldırım & Şimşek, 2013), which would help persuade the academic community. First, in this study, prolonged engagement was achieved because all researchers in this study were also instructors at different universities during the period of study; hence, they were familiar with the processes being conducted during the outbreak. Second, multiple universities and their instructors in Turkey were selected in order to observe the general situation throughout the universities. Third, instructors voluntarily participated in this study without any incentive or enforcement. Moreover, a thick description procedure was employed by describing the details of participants allocating quotes from the participants, and the data analysis procedures as much as possible for the transferability of findings to other studies. Lastly, an inter-coder agreement was employed to check the reliability of the study. An expert in the field of Instructional Technology analyzed some sections of the data to detect the appropriateness and consistency of findings. The inter-coder agreement value was calculated by using the inter-rater agreement formula (Miles & Huberman, 1994) and found to be 85%, which was above the minimum acceptable value of 80%.

Results

The purpose of this study was to reveal the university instructors' opinions about assessment in online education during the COVID-19 pandemic. The results were categorized depending on the research questions under three titles as addressed in the following sections.

Applied Assessment Methods

Assessment is one of the most important aspects of educational activities, whereby students' learning is measured. Different methods of assessment are conducted by university instructors in face-to-face and online education. Assessment methods applied in online education were responded by checkbox. Descriptive analysis of these quantitative data showed that homework ($n = 176$), multiple-choice tests ($n = 86$), presentation ($n = 82$), open-ended tests ($n = 75$), and projects ($n = 63$) were the most frequently applied assessment methods. Table 2 shows applied assessment methods and their applied frequency during the pandemic.

Qualitative findings showed critical points in favor of homework. Some instructors articulated that homework was more helpful because it allowed students to synthesize their knowledge, whereas online tests were not reliable in online education.

Encountered Problems in Assessment during the Pandemic

Encountered problems in the assessment were investigated in line with the second research question. Qualitative analysis of the data revealed 10 main themes as described in the following sections. Table 3 shows the emerged themes and sub-themes.

Qualitative findings showed that the problem most frequently mentioned by the instructors about online assessment during the COVID-19 pandemic was students' access to ICT. Findings indicated that students had problems in four dimensions of ICT access at different ratios. According to the instructors' opinions, students had problems with physical access to ICT mostly. Among the technologies, having a computer ($f = 12$) and a robust internet connection ($f = 14$) were the two problems of students articulated by the instructors. Although it was possible to follow the courses with a

smartphone or another mobile device in online education, it was harder for students to complete the homework or join the online exams without a self-owned PC. Students needed a robust internet connection and at least a computer during exam times as well. One instructor, for example, pointed out that “especially some students had no computer.” Internet-related problems were the other most mentioned issue. Due to inadequate internet quotes, connection problems, and slow/no connection, instructors needed to find alternative solutions for assessment. Those solutions were to assign homework, presentations, or projects. Group homework was the other solution mentioned by one instructor.

Table 2.
Instructors’ Applied Assessment Methods in Online Education

Type of Assessment	f
Homework	176
Multiple-choice test	86
Presentation	82
Open-ended question	75
Project	63

Note. f =frequency of assessment methods.

Some instructors ($f = 10$) mentioned problems related to motivational access to ICT. Students were reluctant to attend online courses as well as the assessment methods. One instructor argued that “I would like students to do a presentation but the participation rate was low.” Another identified problem was related to students’ usage access to ICT ($f = 6$). Instructors expected students to join the lessons, answer the questions, and sustain two-way communication. One instructor argued: “Communication was not in two ways, students did not answer mostly. I had problems getting feedback from my students.” Skill access to ICT ($f = 2$) was the last problem mentioned in this theme. One instructor addressed this problem as “students’ inadequate skill to use ICT was the most struggling point for me.” Different from the other themes, this theme emerged for the instructors as well: instructors ($f = 2$) also had issues with ICT skill access. One instructor reported a lack of skill to design instructional material for online education while another instructor mentioned that it was hard for them to prepare for online exams.

Findings showed that instructors ($f = 38$) mostly encountered problems related to reliability issues in assessment. The nature of assessment requires control over the examinees. However, it was hard to handle proctoring in online education. As a result, instructors mostly complained about reliability issues. One instructor explained this as “I observed that it was not possible to conduct assessment and evaluation fairly in online education.” Similar to this instructor’s opinion, another instructor complained that honest assessment was not possible. Reliability problems occurred in different methods. One said this as “I had mostly encountered] reliability problems in assessment. How different methods we applied in this process, students could reach the information on the Internet, and makes use of them instead of just using their own knowledge”.

While sharing questions and answers via synchronous communication tools was the most encountered problem in assessment methods in which the answer was chosen; getting help from others, copying homework or similarities within the homework, and plagiarism were the problems encountered in assessment methods in which the answer was constructed. The extent of plagiarism was raised in some cases. One instructor stated, “I asked for my students to conduct an interview with their family members about a topic, then transcribe the interview and prepare a report. One of my students had sent a friend’s report without even changing the person’s name on the report.” These problems forced instructors to consider some strategies to minimize reliability problems. Increasing the number and diversity of question types and minimizing the exam duration were the most applied strategies. Observing the students during the exam with cameras, if possible, and taking software precautions such as using a safe exam browser were the other recommendation of instructors. One instructor argued that getting help from others was easy unless the exams were conducted face-to-face; the respondent recommended using open video during the exams. Oral examination, preparing specific questions for

each student, open-ended questions, and handwritten homework were the other recommendations. One instructor applied quizzes or homework each week, which required extra time for the instructor.

Another issue encountered as a problem was the infrastructural inadequacy of institutions. Some instructors ($f = 17$) encountered problems related to the technological infrastructure of universities. At the start of the pandemic, universities' distance education centers were not in good condition to offer online education for all their students; moreover, some universities did not have such centers until the pandemic. The learning management system used by the universities could have some problems such as out-of-service and connection problems. One instructor articulated such a problem as "We had serious problems in the distance education system. Since the system was slow, it was not possible to conduct online quizzes".

Besides, the internet connection of the universities could be insufficient at times due to a lack of bandwidth and other infrastructural inadequacies. Some instructors had some recommendations about this issue. Another problem articulated by some instructors ($f = 10$) was related to conducting assessments in applied courses. One instructor stated that the test method was not suitable for applied courses. One more problem in applied courses was that students could not participate in practice in the laboratory or internship. Another instructor mentioned that it was difficult for him to offer correction in online education due to technical limitations. He suggested using special software for the applied courses.

Requiring more effort ($f = 7$) for the instructor was another theme. In online education, some instructors preferred to conduct assessments via open-ended questions and homework. These methods require extra effort and the amount of effort increases when the number of students is high. Some instructors addressed this as time-consuming, increasing workload density, and even including severe problems. One instructor articulated:

It is hard to assess when the answer to open-ended questions is long and the number of questions is high. In order to evaluate fairly, you need to be very careful, however, it is possible to be distracted. You need to struggle with homework containing too many pages. I think that assessment tools which have clear answers are more appropriate.

Some instructors mentioned problems regarding the rapid transition to online education ($f = 5$). One instructor addressed that issue by saying, "At the beginning of the pandemic, our university and we were both not able to manage the educational activities well." Due to the rapid transition, some problems in the planning and maintaining phase of online education occurred. However, those problems were mostly solved; one instructor articulated:

During the first term of the pandemic, all instructors were in a panic. However, we could manage the process in the second term and continue the education as if in the face-to-face period. I would like to integrate the experiences in this time of distance education into face-to-face education when the outbreak ends.

The last problem ($f = 5$) was institutional enforcement. It was understood that some institutions decided the methods of assessment that would be applied. Thus, instructors are required to comply with those decisions. One instructor articulated, "University administration sets the issues related to assessment and evaluation, and we were not allowed to decide on the methods."

Table 3.
Encountered Problems in Assessment During the Pandemic

Emerg'd Themes and Sub-themes		f
ICT access problems of students	Physical	26
	Motivational	10
	Usage	6
	Skill	2
Reliability issues in measurement and evaluation		38
Infrastructural inadequacy of institutions		17

Table 3 continues

Problems in applied courses	10
Requiring more effort for instructor	7
Problems regarding the rapid transition to online education	5
Institutional enforcement	5
ICT skill access problems of instructors	2

Note. f =frequency of data excerpts.

Preferences of instructors toward Assessment during the Pandemic

Instructors' preferences toward assessment in the following phases of online education during the pandemic were investigated in the scope of the third research question. The findings are illustrated in Table 4.

Instructors would like to change their applied online assessment methods. The first emerged theme was related to instructors' plans to change assessment methods in the following terms of online education. Most instructors ($f = 19$) would like to conduct safe online exams. The rationale behind this preference was related to reliability issues and difficulty in the honesty of other methods. One instructor mentioned her preference to conduct safe online exams to be fair during the assessment as there would be such problems in open-ended tests. Another reason for this preference was that other methods require extra effort from the instructor. One instructor explained this as "I would like to conduct safe online exams if possible. Otherwise, it takes too much time and effort to conduct other methods".

Some instructors plan to choose homework ($f = 6$) as an assessment method. One instructor argued that she would use some tools to detect plagiarism in students' homework to address reliability issues. Another one would like to increase the amount of homework. Some instructors planned to assign open-ended tests ($f = 6$) in order for students to synthesize the course topics in terms of reliability issues. Lastly, some instructors would like to conduct quizzes ($f = 5$) at certain intervals. One instructor reported this as "I would like to conduct educational assessment activities at the end of each week after the lesson rather than just applying midterm and final exams. In this way, the assessment was distributed to the process".

Some instructors ($f = 5$) preferred to conduct assessments face-to-face due to low reliability in online formats. Another emerged theme regarding preference was to integrate ICT ($f = 3$). Moreover, some instructors ($f = 5$) planned to increase students' engagement in the lessons. One instructor articulated that he considered providing additional points to students engaging in the course as he found the engagement level of students in online education was too low. Similar to this instructor, another one mentioned:

I planned to provide additional scores for the students to increase active participation since we could not realize whether students listened to the lesson in online education. It would be more appropriate to grade students' participation, even if the grades are low, to encourage them to engage in the learning process.

Table 4.
Preferences Toward Assessment in Online Education

Emerg ed Themes and Sub-themes	f
Plans for changing assessment methods	
safe online exam	19
homework	6
open-ended questions	6
quiz	5
Preference of doing traditional assessment methods	5
Plans for increasing engagement	5
Plans for integrating ICT	3

Note. f =frequency of data excerpts.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to examine university instructors' opinions about the assessment methods in online education during the COVID-19 pandemic. Descriptive analysis of quantitative findings showed that applied assessment methods by the instructors were homework, online tests with multiple-choice questions, online presentations, online tests including open-ended questions, and projects. Instructors' choice of assessment method was also similar to those they have applied in face-to-face education. Particularly, the use of presentation ($f = 82$) confirms this argumentation. In the presentation method, students were required to prepare a presentation on a given topic and present it if the conditions were suitable. However, the conditions were generally not suitable for all the participants of online education, and some students' ICT access in physical, skill, motivation, and usage dimensions might be insufficient. Online education requires different methods of assessment than face-to-face education (Yukselturk & Curaoglu, 2010). Therefore, instructors should adapt their assessment methods or apply appropriate methods to online education as assessment and evaluation have a critical role in higher education in terms of equipping graduates with the necessary skills for today's conditions (Şenel & Şenel, 2021b).

Although results showed that university instructors applied a range of assessment methods, the most used method was homework in the current study. Homework was the easiest and standard method that encompasses the other methods, including open-ended questions and preparation of a presentation. That is why this method was reported as frequently conducted by the instructors. In the current study, instructors' assessment choices were similar to argumentation that inclines the use of closed questions such as multiple-choice, matching or true/false (Stödberg, 2012), and open-ended questions (Şenel & Şenel, 2021b) generally used in online education. Although the study of Yukselturk and Curaoglu (2010) found that projects were rarely used, instructors' self-report showed that projects ($f = 63$) were used frequently as an assessment method in this study. This may be due to the fact that projects were primarily used in applied courses. There was not enough evidence to say that the instructors' choice was related to their study background.

The findings have shown that assessment methods, widely used in the traditional teaching process, are also frequently preferred in the COVID-19 outbreak. This may indicate how unprepared we are for the following "emergency remote education" process. Therefore, the present study suggests that assessment methods should be reviewed to establish an effective online learning tradition after the pandemic.

Problems encoured related to assessment in online education were investigated. Qualitative findings showed that instructors are generally concerned about the students' insufficient access to ICT in different dimensions and their lack of ICT skills. Remote education requires heavy use of appropriate technology (Bozkurt et al., 2020) because it is delivered via technology (Kayaduman & Battal, 2021). Therefore, both students and instructors need relevant technology for effective remote instruction (Kayaduman & Battal, 2021) as well as online assessment (Şenel & Şenel, 2021a). Unfortunately, the literature shows that participants' access to ICT was low (Adedoyin & Soykan, 2020). As a barrier to effective remote education, "digital divide" has been reported in many countries, even in developed ones (Soomro et al., 2018). According to the framework of van Dijk (2005), physical access to relevant technology is not sufficient by itself; people should have motivational access to adopt ICT, sufficient capability to use those technologies, and afford time and effort to utilize ICT. The instructors reported in the current study that students mostly had problems with the assessment during online education in the order of physical, motivational, usage, and skill dimensions. The most encountered problem was physical access such as not having the necessary technologies including a broadband internet connection or a computer. The finding in this dimension could be more apparent due to the fact that at least a computer was compulsory in remote assessment while preparing homework or attending other assessment methods. It seems that this problem in this dimension forced instructors to find alternative assessment solutions or apply specific methods. Another problem mentioned in motivational and usage access was related to students' readiness to use ICT. This confirms that not only having the necessary devices or technology is a prerequisite for effective remote education and assessment, but also it is essential for learners to have enough motivation as well as to allocate enough time and effort to utilize ICT efficiently. The last problem, a lack of ICT skills, was shared by both students and instructors alike.

Education professionals need at least basic ICT skills to engage with the delivery of online education. Finally, the digital divide is a major problem ahead of online education, and it seems that although its widening has stopped with cheap and easily accessible digital devices and technology, it continues to deepen in other dimensions such as usage and skills (van Dijk, 2005). Therefore, stakeholders must address those dimensions as well as physical access to ICT.

The primary problem reported by instructors was the lack of reliability in online assessments. Ensuring security is essential in assessment, especially in high-stakes exams (Doğan et al., 2020). It is the most controversial topic in online education due to the lack of control and anonymity (Şenel & Şenel, 2021). The literature review revealed similar findings related to this theme. For example, cheating, plagiarism, and academic dishonesty were the major challenges of instructors in online assessment (Guangul et al., 2020; Guerrero-Roldán et al., 2020; Hussein et al., 2020; Kocdar et al., 2018; Kundu & Bej, 2021). Instructors should find appropriate solutions to the dishonest behaviors of students and some solutions addressed by the instructors in the current study were in line with the literature such as increasing the number and diversity of question types and minimizing the exam duration (Peterson, 2019). The literature also argued that a detailed plan in e-assessment avoids security problems (Doğan et al., 2020). Using appropriate assessment methods, such as take-home exams or authentic tasks, was also recommended to prevent dishonest behaviors (Şenel & Şenel, 2021b). There were also various technical solutions to ensure reliability in assessments, such as using online proctoring tools (Hussein et al., 2020), authentication tools for checking the identity of learners (Okada et al., 2019), and authorship tools for verifying the originality of the documents (Guerrero-Roldán et al., 2020). Continuous assessment in which students are assessed via small quizzes for overall times could be a good solution for security (Doğan et al., 2020). Online education demands greater effort from the instructors than face-to-face education (Kayaduman & Battal, 2021). Instructors made the extra effort in phases of such assessment methods as the development of authentic tasks, evaluation of assignments and homework, or conducting continuous assessments.

Institutions, instructors, and students were not ready for online education due to the quick shift to emergency remote education. This quick and obligatory shift was met with problems for the stakeholders of education, even those experienced in distance education (Erdem-Aydin, 2021). Stewart (2021) reported that institutions, instructors, and students experienced a new method of online education for the first time with an involuntarily sudden change. Durak et al. (2020) confirmed this issue by arguing that most universities in Turkey were found unprepared, reporting that instructors were “not ready for offering a course” in an online format (p. 789). The responsibility of institutions was not only to provide the necessary technical infrastructure and maintain a learning management system (Doğan et al., 2020) but also to provide usable online systems for the students and instructors (Battal & Çağiltay, 2015).

Instructors' preferences about the assessment were to change the assessment methods and revert to traditional assessment methods as in face-to-face education. Instructors mostly planned to conduct safe online exams, homework, open-ended tests, quizzes, and face-to-face assessment methods. Such preferences are mostly related to ensuring reliability and security. Instructors preferred safe online exams to reduce errors and evaluator bias, and to conduct a fair assessment. Different assessment methods have strengths and limitations, and there were various precautions taken in order to eliminate the limitations. Şenel and Şenel (2021b) listed those issues in the scope of various assessment methods. They argued that instructors should be informed about those issues and choose the appropriate method because assessment in higher education is important in terms of checking the qualification of students as professionals of the future.

Some instructors would like to conduct face-to-face assessments. Although it was not possible during the pandemic conditions, their willingness may be considered when the situation improves or the pandemic ends. The literature illustrated similar results to this preference because instructors considered emergency remote education a temporary activity that will end soon (Erdem-Aydin, 2021). Due to its high security, face-to-face exams were preferred in the educational programs conducted in distance education before the pandemic (Yukselturk & Curaoglu, 2010). Another preference of instructors was to increase engagement and integrate ICT. Due to the low engagement of learners in emergency remote education and assessment, instructors should consider additional incentives such as activity logs, the

number of posted messages or attendance rates to increase student's engagement in the lessons (Şenel & Şenel, 2021b).

Educational activities have been conducted as an emergency remote education format that came into our lives with the COVID-19 pandemic. It seems that it would continue throughout the pandemic and remain a part of people's lives to some extent. Therefore, we need to build or adapt appropriate assessment methods in online education. This study helped reveal the assessment methods, problems in assessment, and the preferences of instructors in online education. It contributes to the body of knowledge in emergency remote assessment. Practitioners would benefit from the current study and it would help them adapt quickly to remote assessment. Although it was considered normal to have problems with the assessment in emergency remote education because it is a new branch of distance education, the literature has argued that it had problems with assessment even in distance education (Yukselturk & Curaoglu, 2010). The brand new experience in emergency remote education and ancient experience in face-to-face and distance education would bring about new assessment methods such as the blended assessment, a combination of face-to-face and e-assessment (Kocdar et al., 2018).

Limitations and Future Research

Online assessment brings some difficulties as well as advantages (Doğan et al., 2020). In this study, some of the problems, assessment methods, and preferences of instructors about online assessment were revealed. On the other hand, the current study had some limitations upon which future research should focus. First, data were collected from instructors working in 15 universities in Turkey via an anonymous online survey. Findings should be interpreted within the boundaries of this case study and the participants and their institutions' facilities. The institutional environment, facilities, and practices during emergency remote education may have varied among the universities in Turkey. Some institutions regulated the assessment methods to be used as well as instructors' and students' ICT access, which affected the assessment practices. Second, the findings of the study were revealed from the perspectives of instructors. Future research should also engage the perspective of other stakeholders, particularly students. Third, data were collected with instructors via open-ended questions due to pandemic conditions. Thus, it was not easy to obtain insights from instructors deeply. The findings of this study are based on the experiences of these instructors/participants during the data collection period; the processes for emergency remote education have been changing and enhanced throughout the pandemic. Similar studies using various data collection forms could be conducted within the other phases of the pandemic with other stakeholders of higher education. Fourth, it would be hard to determine which assessment is appropriate for instructors in online education (Timmis et al., 2016); hence, different assessment methods could be investigated in future studies. Finally, the role of the instructors was changed from just teaching and the responsibility of the learners was increased in online education. Hence, those variables should be taken into consideration and investigated in future research.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 19.08.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 119562

References

- Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. doi:10.1080/10494820.2020.1813180
- Battal, A., & Çağıltay, K. (2015). Investigation of Usage Frequency and Department on Usability Issues with the Online Examination System (OSSİ). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 752–763. doi: 10.17860/efd.19683
- Battal, A. & Kayaduman, H. (2021). Akademisyenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimi ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [The adaptation of academicians' information and communication technology access scale into Turkish: the study of validity and reliability]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (3) , 1401-141 . doi:10.24315/tred.852047
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 113–115. doi:10.1002/hbe2.191
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, J. D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. J., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., ... 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*, 5(1), 1–126.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4th ed., Vol. 4). Pearson.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523–541. doi:10.1080/02619768.2020.1815702
- Doğan, N., Kibrislioglu Uysal, N., Kelecioğlu, H., & Hambleton, R. K. (2020). An overview of e-assessment. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 35(Special Issue), 1–5. doi:10.16986/HUJE.2020063669
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi [Examining the Turkish Universities' Distance Education Systems During the COVID-19 Pandemic]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787–810. doi:10.17522/balikesirnef.743080
- Erdem-Aydın, İ. (2021). Investigation of higher education instructors' perspectives towards emergency remote teaching. *Educational Media International*. doi:10.1080/09523987.2021.1908501
- Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: a case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(4), 519–535. doi:10.1007/s11092-020-09340-w
- Guerrero-Roldán, A. E., Rodríguez-González, M. E., Karadeniz, A., Kocdar, S., Aleksieva, L., & Peytcheva-Forsyth, R. (2020). Students' experiences on using an authentication and authorship checking system in e-assessment. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 35(Special Issue), 6–24. doi:10.16986/HUJE.2020063670
- Hussein, M. J., Yusuf, J., Deb, A. S., Fong, L., & Naidu, S. (2020). An Evaluation of Online Proctoring Tools. *Open Praxis*, 12(4), 509. doi:10.5944/openpraxis.12.4.1113
- Jandric, P., Hayes, D., Truelove, I., Levinson, P., Mayo, P., Ryberg, T., ... & Jackson, L. (2020). Teaching in the age of COVID-19. *Postdigital Science and Education*, 2, 1069–1230. doi:10.1007/s42438-020-00169-6
- Jordan, S. (2013). E-assessment: Past, present and future. *New Directions*, 9(1), 87–106. doi:10.11120/ndir.2013.00009
- Kayaduman, H., & Battal, A. (2021). The University Instructors' Opinions About Emergency Remote Education in Turkey. In A. Bozkurt (Ed.), *Handbook of Research on Emerging Pedagogies for the Future of Education: Trauma-Informed, Care, and Pandemic Pedagogy* (pp. 66–81). IGI Global. doi:10.4018/978-1-7998-7275-7.ch004

- Kocdar, S., Karadeniz, A., Peytcheva-Forsyth, R., & Stoeva, V. (2018). Cheating and Plagiarism in E-Assessment: Students' Perspectives. *Open Praxis*, 10(3), 221. doi:10.5944/openpraxis.10.3.873
- Kundu, A., & Bej, T. (2021). Experiencing e-assessment during COVID-19: an analysis of Indian students' perception. *Higher Education Evaluation and Development*, ahead-of-p(ahead-of-print). doi:10.1108/HEED-03-2021-0032
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA, CA: Sage Publications.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Okada, A., Noguera, I., Alexieva, L., Rozeva, A., Kocdar, S., Brouns, F., Ladonlahti, T., Whitelock, D., & Guerrero-Roldán, A. E. (2019). Pedagogical approaches for e-assessment with authentication and authorship verification in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3264–3282. doi:10.1111/bjet.12733
- Peterson, J. (2019). An analysis of academic dishonesty in online classes. *Mid-Western Educational Researcher*, 31(1), 24–36.
- Reeves, T. C. (2000). Alternative assessment approaches for online learning environments in higher education. *Journal of Educational Computing Research*, 23(1), 101–111. doi:10.2190/GYMQ-78FA-WMTX-J06C
- Şenel, S., & Şenel, H. C. (2021a). Remote assessment in higher education during covid-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181–199. doi:10.21449/ijate.820140
- Şenel, S., & Şenel, H. C. (2021b). Use of take-home exams for remote assessment: A case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2). doi:10.31681/jetol.912965
- Soomro, K. A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M., & Bernstein, M. (2018). Development of an instrument to measure Faculty's information and communication technology access (FICTA). *Education and Information Technologies*, 23(1), 253–269. doi:10.1007/s10639-017-9599-9
- Stewart, W. H. (2021). A global crash-course in teaching and learning online: A thematic review of empirical Emergency Remote Teaching (ERT) studies in higher education during Year 1 of COVID-19. *Open Praxis*, 13(1), 89. doi:10.5944/openpraxis.13.1.1177
- Stödberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591–604. doi:10.1080/02602938.2011.557496
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R., & Oldfield, A. (2016). Rethinking assessment in a digital age: opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*, 42(3), 454–476. doi:10.1002/berj.3215
- van Dijk, J. A. G. . (2005). *The Deeping Divide: Inequality in the Information Society* (Vol. 66). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (Fourth Ed.). SAGE Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (9th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yukselturk, E., & Curaoglu, O. (2010). Blended assessment methods in online educational programs in Turkey: Issues and strategies. *Cases on Transnational Learning and Technologically Enabled Environments, January 2010*, 327–343. doi:10.4018/978-1-61520-749-7.ch018
- YOK, 2021. YÖK Başkanı Erol Özvar, üniversitelerde yüz yüze eğitimin detaylarını açıkladı [President of Council of Higher Education, Erol Özvar explained the details of face to face education] Retrieved December 1, 2021, from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx>

The Development of Psychological Needs Scale: A Validity And Reliability Study

Devrim Erginsoy Osmanoğlu¹ Halil İbrahim Kaya²

To cite this article:

Erginsoy Osmanoğlu, D. ve Kaya, H.İ. (2022). Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1086-1104. doi:10.30900/kafkasegt.1028815

Research article

Received: 26.11.2021

Accepted: 21.12.2022

Abstract

This research was conducted to test the validity and reliability of the "Psychological Needs Scale", which was developed to determine the psychological needs of young adults. The development of the scale was carried out by the following steps: Creating an item pool by collecting a preliminary data, analyzing the qualitative data, determining the items of the 25 subscales of the scale, getting expert opinion for content validity, trial application, and running Factor Analyses. The sample of the research consisted of 1075 university students studying in 2019-2020. The draft items of the scale were created to cover 25 psychological needs through a total of 356 items, which Murray included in his theory. According to the results of the analysis, items that were not found reliable were removed, and finally, a 4-dimensional scale structure with 50 items emerged. These dimensions were respectively helpful/compassionate (positive social behavior) (20 items; 22.47% of the explained variance); sexuality consisted of 9 items (Explained variance 13.59%), dominance/show off 12 items (Explained variance 13.68%), self-disclosure 9 items (Explained variance 9.21%). These values showed that the variance load explained by the scale was sufficient. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients calculated based on the item analysis for the reliability of the scale were found to be .909. As a result, it has been revealed that the Psychological Needs Scale developed in the Turkish sample is a valid and reliable tool for measuring the psychological needs of adults.

Keywords: Psychological needs, scale development, adults, factor analysis.

¹  Corresponding Author, Doç. Dr., erginsoy@hotmail.com, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi

²  Author, Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Devrim Erginsoy Osmanoğlu¹ Halil İbrahim Kaya²

Atıf:

Erginsoy Osmanoğlu, D. ve Kaya, H.İ. (2022). Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1086-1104. doi:10.30900/kafkasegt.1028815

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 26.11.2021

Kabul Tarihi: 21.12.2022

Öz

Bu araştırma genç yetişkin bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan "Psikolojik ihtiyaçlar Ölçeğinin" geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında; madde havuzu oluşturulabilmesi için ön veri toplama, nitel verilerin analizi yapılarak ölçeğin; maddelerini hazırlama, kapsam geçerliği için uzman görüşü alma, deneme uygulaması, verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile aracın güvenirlilik - geçerlik çalışmasının yapılması, şeklinde bir yol izlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 yılı içinde Kafkas üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 18-27 yaş arası toplam 1075 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin Taslak maddeleri, Murray'in kuramında yer verdiği 25 psikolojik ihtiyacı ve toplam 356 maddeyi kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına göre güvenilir bulunmayan maddeler çıkarılmış ve son olarak 50 maddelik ve 4 boyutlu bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar sırasıyla 1. faydalı olma/şefkat gösterme (olumlu sosyal davranış) 20 maddeden (Açıklanan varyans %22.47), 2. cinsellik 9 maddeden (Açıklanan varyans %13.59), 3. üstünlük/başatlık/gösteriş yapma 12 maddeden (Açıklanan varyans %13.68), 4. kendini açma 9 maddeden (Açıklanan varyans %9.21) maddeden oluşmaktadır. Ölçek %58.96 luk bir varyans açıklamıştır. Bu değerler ölçeğin açıkladığı varyans yükünün yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .909 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, üniversite öğrencileri örnekleminde geliştirilen Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin yetişkinlerin psikolojik ihtiyaçlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik ihtiyaçlar, ölçek geliştirme, yetişkinler, faktör analizi.

¹  Sorumlu Yazar, Doç. Dr., erginsoy@hotmail.com, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi

²  Yazar, Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Giriş

İnsan davranışlarını anlama çabasıyla birçok bilim insanı insanların temel ihtiyaçları olduğunu ve bu ihtiyaçları karşılama çabasının insan davranışının temellerini oluşturduğuna dair teoriler geliştirmişlerdir. Bu teorilerden biri McClelland'ın (1985;1961;1975) Öğrenilmiş İhtiyaç Teorisi'dir. Bu teoriye göre bireylerin temel ihtiyaçları onların yaşam deneyimleri sonucu oluşur. Bu ihtiyaçlar zaman içinde kalıcı hale gelir ve kişiden kişiye farklılık gösterir. (Atkinson, 1957; Girgin-Büyükbayraktar ve ark., 2018). McClelland'a göre, cinsiyeti, kültürü veya yaşı fark etmeksizin insanların motivasyon kaynaklarının başarı, bağlılık ve güç olmak üzere üç temel ihtiyaca dayandığını iddia eder. McClelland (1961, 1980) başarı ihtiyacını, bireyin diğerlerinden üstün olma dürtüsü ya da oluşturulmuş bazı standartların üstüne çıkma çabası olarak açıklar (McClelland, 1961). Başarı ihtiyacının doyuma ulaşması bazen başkalarının durumlarına bağlı olarak bazen de kişinin kendi amaçlarını gerçekleştirebildiğinde gerçekleşmektedir (Yamaguchi, 2003). Diğer bir ihtiyaç olan güç ihtiyacı başkalarını etkilemek için bilinçsiz bir dürtüdür. Bu ihtiyacı baskın kişiler başkalarını kontrol etmek ve etkilemek isterler. Statü ve tanınır olmaktan hoşlanırlar (Boyatzis, 2017). Son temel gereksinim bağlılıktır. Bireyin toplumun diğer üyeleriyle iletişime geçmesi ve yakın ilişkiler kurması olarak tanımlanabilir. McClelland' a göre birey yakın ve tatmin edici ilişkiler kurduğunda ve kişiler arası destek ve güven verici bağlantılara sahip olduğunda, bağlılık ihtiyacı tatmin edilmiş olur.

Edward Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilmiş olan "Öz Belirleme Teorisi" ise bireylerin psikolojik sağlık ve gelişimleri için evrensel olan üç temel gereksinim olduğunu iddia eder. Bu temel psikolojik gereksinimler; özerklik (*autonomy*), yeterlik (*competence*) ve ilişkili olmaktır (*relatedness*) (Deci ve Ryan, 1985; 2000; Deci ve Vansteenkiste, 2004; Kirkland ve ark., 2011; Grolnick ve ark., 1997). Teori, özerklik ihtiyacının bireylerin büyümesi ve aktif doğası için temel olduğunu ifade eder. Birey bir durumda seçim hakkı olduğunu algıladığında, yüksek düzeyde özerklik yaşayacaktır (Ryan ve Deci, 2008). Öz belirleme teorisine göre ikinci temel psikolojik gereksinim yeterlidir. Bireylerin evrensel arzusu olan bu ihtiyaç kişilerin çevrelerinde etkin bir şekilde eylemde bulunma ve çevreleriyle başa çıkmak için yeterli hissetme isteklerine karşılık gelmektedir. Yetkinliğin en önemli yönü, bireyin algılanan yeterliliği, yani kişinin kendi dünyasıyla etkin bir şekilde etkileşime girebileceği algısıdır (Elliot, 2005). Son temel gereksinim ilişkili olmaktır. İletişime geçmek, yakın ilişkiler kurmak gibi evrensel eğilimleri temsil etmektedir. İlişkiye yönelik psikolojik ihtiyaç, bir sosyal bağlamda başkalarına ait olma ve bağlanma duygusuyla ilişkilidir. Bireyler yakın ve yüksek kaliteli ilişkiler kurduğunda ve kişiler arası destek ve güven verici bağlantılara sahip olduğunda, ilişkili olma ihtiyacı tatmin edilmiş olmaktadır. Sosyal çevrelerinde insanlarla yüksek düzeyde ilişki algılayan bireyler, uyum sağlayıcı davranış örüntüleri gösterirler (Deci ve Ryan, 2008; Johnston ve Finney, 2010; Kirkland ve ark., 2011).

Psikolojik ihtiyaçlarla ilgili bir diğer kuramcı Maslow'dur. Maslow'a (1954) göre insanlar temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için biyolojik olarak belirlenmiş içsel kapasitelere sahiptirler. Maslow, güdüsel ihtiyaçları bir hiyerarşi içine yerleştirir ve daha karmaşık yüksek düzeydeki ihtiyaçlar karşılanmadan önce belirli temel ihtiyaçların karşılanması gerektiğini iddia eder (Maslow, 1954). Yani Maslow (1970), ihtiyaçların hem biyolojik hem de psikolojik kökenli olduğunu iddia eder. Bu ihtiyaçları ise fiziksel ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, ait olma ve sevgi ihtiyacı, saygı ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak beş temel kategoride sınıflandırmıştır. Bazı kaynaklarda bu beş ihtiyaca, anlama ve estetik ihtiyacı dahil edilerek toplam yedi psikolojik ihtiyaç belirlenmiştir (Anyanwu ve ark., 1985; Mulwa, 2008).

Fizyolojik ihtiyaçlar açlık, susuzluk, cinsellik gibi temel biyolojik dürtüleri karşılama ihtiyacını içerir. Güvenlik ihtiyacı, bireyin yaşamının bireyde kaygı yaratacak olan herhangi bir tehdit veya zarardan arındırılması olarak ifade edilebilir. Dış faktörlerden kaynaklı tehlikelerden korunma ihtiyacıdır. Ait olma ve sevgi ihtiyacı sosyal ihtiyaç olarak da adlandırılabilir. Bireyin başkaları tarafından sevilme ve kabul edilmek ve onlara bağlanma ihtiyacını ifade eder. Değer verilme/saygınlık ihtiyacı ise kişinin kendine saygı duyma ve başkalarının onayını alma ihtiyacını içerir. Birey saygınlık, statü, başarı, itibar görme ve tanınma ihtiyaçlarını temsil eder. Abraham Maslow'un anlama ya da bilme ihtiyacı merak, keşfetme ve bilgiye ulaşma ihtiyaçlarını içerir. Estetik İhtiyacı ise sanatı anlama, güzel olandan zevk alma, bireyin kendi yaratıcılığını kullanma ihtiyacı

olarak tanımlanabilir. Son olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacı ise kişinin tüm potansiyelini geliştirmek için sahip olabileceği her şey olma ihtiyacıdır (Burger, 2006; Kaur, 2013).

Bir diğer psikolojik ihtiyaç teorisi ise William Glasser'in Seçim Teorisidir. Teoriye göre, tüm insan davranışlarının temelinde olan ve insanın fizyolojik ve psikolojik sağlığı için karşılanması gereken beş temel ihtiyaç vardır (Corey, 2001; Glasser, 1998). Ona göre insanlar yaşamları boyunca hayatta kalma (biyolojik ihtiyaç), güç, ait olma, özgürlük ve eğlence (psikolojik ihtiyaçlar) olmak üzere beş temel ihtiyacı karşılamaya çalışırlar. Hayatta kalma ihtiyacını, gıda, su, barınma, cinsellik, güvenlik ve emniyette olma gibi biyolojik gereksinimleri temsil eder. Psikolojik ihtiyaçlardan ilki ise ait olma ihtiyacıdır. Ait olma, başkalarıyla birlikte olma, önemsendiğini hissetme ve işbirliğine dayalı ilişkiler içinde olmaktır. Glasser (1998) ait olma ihtiyacının bir topluluğa ya da bir gruba ait olma, bir aileye ait olma, bir iş ya da meslek üyesi olma gibi üç farklı biçiminin olduğunu belirtir. Glasser, sevme ve ait olma ihtiyacının en önemli ihtiyaç olduğuna inanır çünkü diğer ihtiyaçları gidermek için insanlara ihtiyaç duyduğumuzu iddia eder. Ona göre başarılı kimliğin temeli sevgi ve değerli olmaya dayanır (Akpınar ve Öz, 2013). Diğer bir psikolojik ihtiyaç olan güç/önem/yetkinlik ihtiyacı ise, statü, hâkimiyet, saygı ve diğer insanların bize itaat etmesiyle karşılanabilir. Güç, özsaygı hissini temelidir ve beğenildiğini bilmek ve kişinin kendine değer vermesiyle oluşur (Jones, 2001). Bir diğer ihtiyaç ise özgürlük / bağımsızlık ihtiyacıdır. Birey, başkalarının gücünü kendi yaşamı için bir tehdit ögesi olarak algıladığında, bu güç bireyi kaygılandırır. İnsanlar, hayatlarının en azından bazı yönleri veya hayatlarını nasıl yaşayacaklarını seçme özgürlüğüne sahip olmak isterler. Bu şekilde birey gereksiz sınırlandırmalar ve zorunluluklar olmadan yaşayabildiğini hisseder. Özgürlük ihtiyacı, eşe, aileye ya da bir partnere ait olma ihtiyacı gibi diğer ihtiyaçlarla çatışabilir. Glasser sevgi, ait olma ve güç ihtiyacının insanlar için temel ihtiyaçlar olsa da eğlenme ihtiyacının da onlar kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Eğlenme ihtiyacı oynama, gülme ve zevk arama arzudur ve bu ihtiyacın öğrenme yeteneği ile bağlantılı olduğu varsayar (Glasser, 2001; 1998). Ona göre, "eğlence, öğrenmenin genetik ödülüdür". Merak ve yaratıcılık da eğlencenin bileşenleridir. Oyun yoluyla, tüm hayatımız boyunca öğreniriz ve oynamayı bıraktığımız gün, öğrenmeyi de bıraktığımız gündür" (1998) şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Glasser tüm başarılı uzun vadeli ilişkilerin temelini eğlence ihtiyacının karşılanmasına dayandığını iddia eder.

İhtiyaçlar konusunda önemli bir kuramcı olan Murray (1938) ise ihtiyaçların doğası gereği psikolojik olduğunu öne sürerken kişilik teorisinde tüm insanların temel ihtiyaçlara sahip olduğuna inanmaktadır. Fakat ona göre, ihtiyaçların önemi konusunda bireysel farklılıklar vardır. Murray ihtiyaçları içsel-temel (örneğin, yiyecek, su, cinsellik, boşaltım gibi) ve psikolojik-ikincil olmak üzere sınıflandırmıştır. Bu açıdan William Glasser ile ortak bakış açısına sahiptir (Ercoskun ve Nalçalı, 2005; Michailidou, 2006; Vlachopoulos ve Michailidou, 2006; Üre ve ark, 2003) Murray 20 adet psikolojik ihtiyaç belirlemiştir. Bu ihtiyaçlar;

1. Alçalma/ kendini suçlama: Pasif bir şekilde dış güçlere bağlanmak, kendini aşağılama ve kendine zarar vermek (mazoşistlik),
2. Başarı: Zor olanın üstesinden gelme, en iyi şekilde yapmaya çalışma
3. Yakın ilişki: Arkadaşlık ya da yakın ilişki kurmak, sevmek sevilme isteği
4. Saldırganlık: başkalarına saldırma ve zarar verme isteği, sadist davranışlar,
5. Özerklik/otonomi: Otoriteye karşı gelmek, baskıya direnmek,
6. Karşıt tepkide bulunma: Öç alma, pes etmeme,
7. Suçtan kaçınma: Kurallara uygun davranarak dışlanmaktan kaçınma,
8. Savunuculuk: Kendini eleştiri ve suçlamalara karşı savunmak, bahaneler üreterek eylemlerini haklı göstermeye çalışma,
9. Uyarılık/ saygı gösterme: Kendinden üstün gördüğü kişilere hayranlık duymak ve onlara memnuniyet hissederek hizmet etmek
10. Üstünlük/ Başatlık: Başkalarının davranışını denetlemek, onlara emir vermek,
11. Sergileme/ Gösteriş: Başkalarının üzerinde bir etki bırakma, onarın ilgisini çekme,
12. Zarardan kaçınma: Acı fiziksel yaralanma, hastalık ve ölümden kendini koruma.
13. Aşağılanmaktan kaçınma: Zor görevleri almayarak ya da ortamdaki uzak durarak başarısızlık, utanç, küçük düşme ve alay edilmekten kaçma,
14. Düzen: Eşyaları düzene sokma, dengeli, intizamlı hareket etme,
15. Oyun: Gerginlikten kaçınmak, eğlence için hareket etme,

16. Reddetmek: Başkalarına mesafeli ve uzak davranmak, ayrımcılık yapmak,
17. Duygusallık: Farklı duygusal deneyimler peşinde koşmak ve bundan zevk almak,
18. Cinsellik: Cinsel çekiciliğe sahip olma, cinsel ilişki kurma ve sürdürme,
19. Yardım isteme: Yardım, korunmak ve şefkat aramak, şefkatli kişilere bağımlı olmak,
20. Anlaşılma: Genel sorular sorma ve teori ile ilgilenme ihtiyaçlarıdır.

Bu ihtiyaçlardan bazıları insanların ruh sağlığı ve esenlik duygusu için olumludur, ihtiyaçlara yaklaşmayı gerektirir; bazıları da olumsuzdur, ihtiyaçlardan kaçınmayı gerektirir (Deveci, 2007). Murray aynı zamanda bazı durumlarda birkaç ihtiyacın bir araya gelerek davranışı yönlendirebileceğini ve bazı ihtiyaçlarında birbirleriyle çatışabileceğine kişinin gelişimini engelleyici olabileceğine inanmaktadır (Murray, 1938; Burger, 2006; Yanbastı, 1990; Kartal, 2003; Dilekmen, 1986, Ercoşkun ve Nalçalı, 2005).

Bireylerin temel psikolojik ihtiyaçlarının yaşanılan sosyal bağlam tarafından desteklenmesi, ruh sağlığı olumlu yönde etkilerken bireylerde esenlik halinin gelişmesini sağlar (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Psikolojik ihtiyaçların yeterince karşılanmaması ise bireylerin topluma oryantasyon sürecinde problemler yaşamasına ve esenlik halinin bozulmasına sebep olur (Arslan ve Coşkun, 2020; Arslan ve Coşkun, 2022; Deci ve Ryan, 2000; Deci ve Vansteenkiste, 2004). Bireyin davranışlarının kaynağı olan psikolojik ihtiyaçların bilinmesi, ruh sağlığı çalışanlarının ve eğitimcilerin bireyin davranışını anlaması ve kişinin ruh sağlığına yönelik müdahaleleri belirleyebilmesi açısından önemlidir. Bu gerekçeyle psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, insan davranışlarını psikolojik gereksinimleri karşılamaya yönelik eylemler olarak kabul etmiş ve insanı anlamının en iyi yolunun onun temel gereksinimlerini belirlemeye çalışmak olduğunu ifade eden Murray'ın psikojenik ihtiyaçlar teorisi temel olarak geliştirilmiştir. Diğer teorisyenlere göre psikolojik ihtiyaçları oldukça geniş sınıflayabilen Murray, bu ihtiyaçları Psikanalitik kuram ve Ayrımcı özellik teorileri doğrultusunda geliştirilmiştir. Murray, insanlarda görülen belli başlı bazı ihtiyaçları, derinlemesine otobiyografik yazılar, soru listeleri, çocukluk anıları, görüşmeler, tesadüfi sohbetler, ilgi ve yetenek testleri ile incelediği vakalardan topladığı bulgular ve araştırmalar sonucu sınıflamıştır. Çok yönlü ve farklı kaynakların analizi sonucu elde ettiği veriler onun çalışmasını diğer teoriler göre daha güçlü hale getirmektedir. Fakat, Murray bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlerken Tematik algı testi gibi projektif yöntemler kullanmaktadır. Tematik Algı Testi (TAT) ile amaç 14-40 yaş arasındaki bireylerin davranışlarının altında bulunan ruhsal dinamikleri açığa çıkarmak ve kişilik analizi yapmaktır. Toplam 31 resimli karttan oluşan Tematik Algı Testi (TAT), eğitilmiş bir yorumcunun, testi alan kişinin kişiliğinin baskın dürtülerini, psikolojik ihtiyaçlarını çatışmalarını, saplantılarını, duygularını ve düşüncelerini görebilmek için kullandığı bir yöntemdir. Bu durum değerlendirme yaparken uzmanları zorlamakta ve projektif teknikler eğitimi almamış kişiler tarafından değerlendirme yapılabilmesini imkânsız hale getirmektedir. Bu ölçekle psikolojik ihtiyaçlar standartlaştırılmış teste dönüştürülmüştür. Ayrıca, daha önce Eşici (2021) tarafından geliştirilmiş olan Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği seçim teorisi bağlamında psikolojik ihtiyaçları dört alt boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar güç, eğlence, sevgi/ait olma ve özgürlük olarak sınırlanmıştır. Kesici (2008) tarafından geliştirilen Yeni İhtiyaç Değerlendirme Ölçeği ise Heckert ve arkadaşları (2000) psikolojik ihtiyaçlar olarak bilinen başarı, ilişki, özerklik ve başatlık ihtiyaçlarını sosyal ihtiyaçlar olarak değerlendirmişlerdir. Diğer ölçekler ise Cheng ve ark. (2015) tarafından geliştirilen Selvi ve Bozo (2019) tarafından uyarlanması yapılan ölçek ise iş ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçların karşılanışlık derecesini belirlemeye yöneliktir. Tüm bu ölçeklerin farklı kuramlar çerçevesinde oluşturulması ve günümüz insanın ihtiyaçlarının zaman, ortam ve şartlara göre değişmiş olması ihtimali ölçeğin geliştirilmesini gerekli kılan diğer bir durumdur. Bu çalışmada analize dahil edilen 356 madde hem Murray'ın teorisinde geçen hem de ön çalışmalarda öğrencilerin belirttiği ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Murray'ın teorisi temelinde psikolojik ihtiyaçlar ölçeği geliştirmek ve bu ihtiyaçları olumlu veya olumsuz biçimde sınıflamaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genç yetişkin bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan “Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacı olay ya da durumu olduğu gibi yansıtmaya çalışır” (Karasar, 2009). Araştırma için Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan uygulama izni alınmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sırasıyla; madde havuzu oluşturulabilmesi için ön veri toplama, nitel verilerin analizi yapılarak ölçeğin 15 alt boyut maddelerini hazırlama, kapsam geçerliği için uzman görüşü alma, deneme uygulaması, verilerin analizinde Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile ölçme aracının geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması, şeklinde bir yol izlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kafkas Üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemiyle ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden aynı zamanda görülme sıklığı, duyarlılık ve kitle büyüklüğü dikkate alınarak, 2019-2020 yılı içinde Kafkas üniversitesinin eğitim fakültesi, iktisat fakültesi ve fen edebiyat fakültelerinin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 18-27 yaş arası 1075 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri elde edilen gruplar birinci çalışma grubu ile ikinci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Birinci çalışma grubundan 356 maddelik ölçek ön uygulama formu ile veri elde edilirken; İkinci çalışma grubundan 50 maddelik ölçek son uygulama formu ile veri elde edilmiştir. Örneklemin 575 üniversite öğrencisi AFA da 500 öğrencisi DFA veri seti üzerinden analiz edilmiştir.

Veri Toplama Aracını Geliştirme Süreci

“Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği”nin hazırlanması sürecinde De Vellis (2003) tarafından önerilen, aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

Madde Havuzunun Hazırlanması: Madde havuzu oluşturulurken psikolojik ihtiyaçlarla ilgili teoriler incelenmiştir. Daha sonra üniversitede eğitim alan 60 genç yetişkine “Duygusal ilişkilerinizde baskın olan ihtiyaçlarınız nelerdir?”, “Yoğun duygusal ilişki kurduğunuz kişilerle yaşadığınız olumsuz durumlara sıklıkla nasıl tepki verirsiniz?” Soruları sorulmuş bunlar, romantik ilişkilerinizde, arkadaşlık ilişkilerinizde, aile ilişkilerinizde ve iş ve okul ilişkilerinizde şeklinde dört farklı alanda detaylı olarak açıklanması istenmiştir. Toplam 2 açık uçlu sorudan elde edilen nitel veriler 3 uzman tarafından içerik analizi yapılarak ilk taslak maddeler oluşturulmuştur. Taslak maddeler, Murray’in kuramında yer verdiği birçok psikolojik ihtiyaca ve açık uçlu sorulardan elde edilen verilere dayanarak oluşturulmuştur. Ölçek “alçalma/ kendini suçlama, başarı, özerklik/özgürlük/otonomi, itaat/uyarlık, üstünlük/ başatlık, sergileme/ gösteriş, düzen, cinsellik, yardım isteme/ilgi görmek, anlama, faydalı olma, saldırganlık, yakın ilişki, değişiklik, oyun/eğlenme, reddetmek, duygululuk, varolma/hayatta kalma, başarısızlıktan kaçınma, suçtan kaçınma, karşıt hareket, savunma, kendini açma, inanç ve dayanıklılık boyutlarını kapsayacak şekilde toplam 25 alt boyut ve 356 maddeyi içermektedir.

Madde Havuzunun Uzman Görüşü Çalışmaları: Geçerlilik çalışması için ölçek, eğitim bilimleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman 7 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan “Psikolojik ihtiyaçlar Ölçeği”nde yer alan maddeleri çalışmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından incelemeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda uygun olmayan 8 madde çıkarılarak 356 maddelik bir ölçek madde havuzu oluşturulmuştur.

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Yapısı

Likert ve diğerleri, ölçeğin güvenilirliğinin üst sınırlarına ulaşması için mümkün olduğunca geniş ölçek kullanmayı tavsiye etmektedir. Preston ve Colman (2000) araştırmalarında 2, 3 ve 4

seçenekten oluşan ölçeklerin en düşük, 5 ve 6 seçenekten oluşan ölçeklerin orta, 7-10 seçenekten oluşan ölçeklerin ise en yüksek geçerlik, güvenilirlik ve kullanıcı tercihi değerlerine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sebeple geliştirilen ölçek, yedili Likert tipi bir ölçektir. Maddelerdeki yanıt seçenekleri “Hiç yansıtmıyor” 1 2 3 4 5 6 7 “Tamamen yansıtıyor” şeklinde oluşturulmuştur.

Veri Toplama Yöntemi

Taslak olarak hazırlanan 356 maddelik psikolojik ihtiyaçlar ölçeği, Kafkas Üniversitesi'nin farklı fakülte ve bölümlerine devam eden toplam 1075 öğrencinin katılımıyla online form üzerinden toplanmıştır.

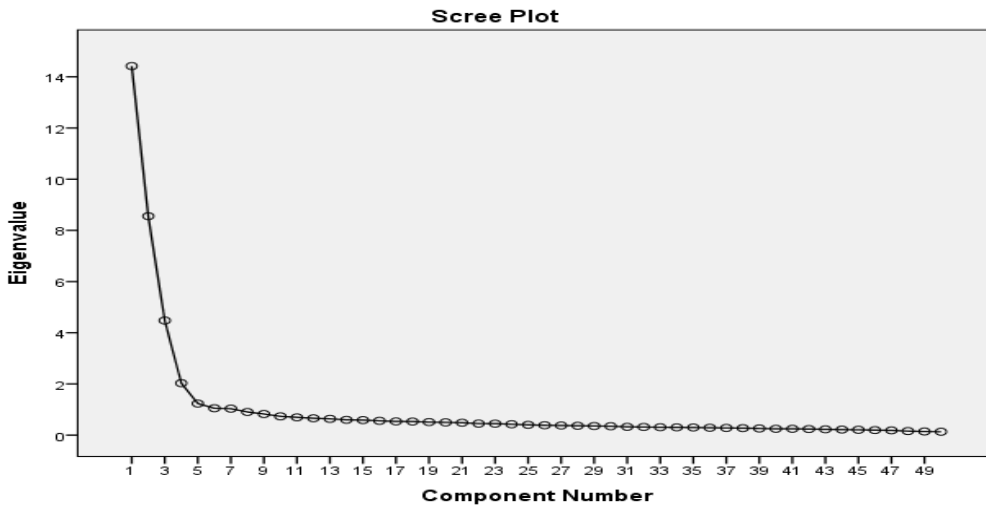
Verilerin Analizi

Nicel araştırmalar objektif olarak gözlenebilir ve ölçülebilir olmasının yanında sayısal ifade edildiği için güvenilir ve nesnel sonuçlar veren araştırmalardır. Ölçeğin uygulanmasının ardında elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ve ölçeğin yapı geçerliğinin denetlenmesi adına Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemi kullanılmıştır. Bilgisayar ortamında toplanan “Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği” verileri istatistik paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Geçerlilik-güvenirlik testleri yapılarak “Açıklayıcı-Doğrulayıcı Faktör Analizi” ve “Cronbach Alpha” katsayıları hesaplanmıştır.

Bulgular

Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği taslak formu ile 1075 genç yetişkin katılımcıdan elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğu KMO ve Bartlett Test sonuçları ile değerlendirilmiştir. 356 maddeden oluşan ölçek ön formundan AFA sonucunda madde faktör yükü .50'nin altında olan 306 madde ölçekten çıkartılmıştır.

50 maddelik ölçek formundan elde edilen verilerin AFA'ya uygunluğu kontrol edilmiş ve KMO:.958 ve Bartlett: $\chi^2=38801,296$, $p=.000$, $df=1225$ olarak tespit edilmiştir. Verilerin AFA'ya uygun olduğu anlaşılmış ve AFA uygulanmıştır. AFA'da 4 boyut elde edilmiştir. Bu boyutlar sırasıyla 1. faydalı olma/şefkat gösterme (olumlu sosyal davranış) 20 maddeden (Açıklanan varyans %22.47), 2. cinsellik 9 maddeden (Açıklanan varyans %13.59), 3. üstünlük/başatlık/gösteriş yapma 12 maddeden (Açıklanan varyans %13.68), 4. kendini açma 9 maddeden (Açıklanan varyans %9.21) maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam olarak %58.96'lık bir açıklayıcılığa sahiptir. Bu değerler ölçeğin açıkladığı varyans yükünün yeterli olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değerleri (.909) ile iki yarı test sonucunda ulaşılan değerler (1. Kısım= .915, 2.Kısım=.955) ölçeğin güvenilir olduğunu da ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına göre 1. faydalı olma/şefkat gösterme (olumlu sosyal davranış) Cronbach alfa: .958, 2. cinsellik Cronbach alfa: .960, 3. üstünlük/başatlık/gösteriş yapma Cronbach alfa: .927, 4. kendini açma Cronbach alfa: .864 olarak hesaplanmıştır. AFA'da elde edilen Scree-Plot grafik ise şu şekildedir.



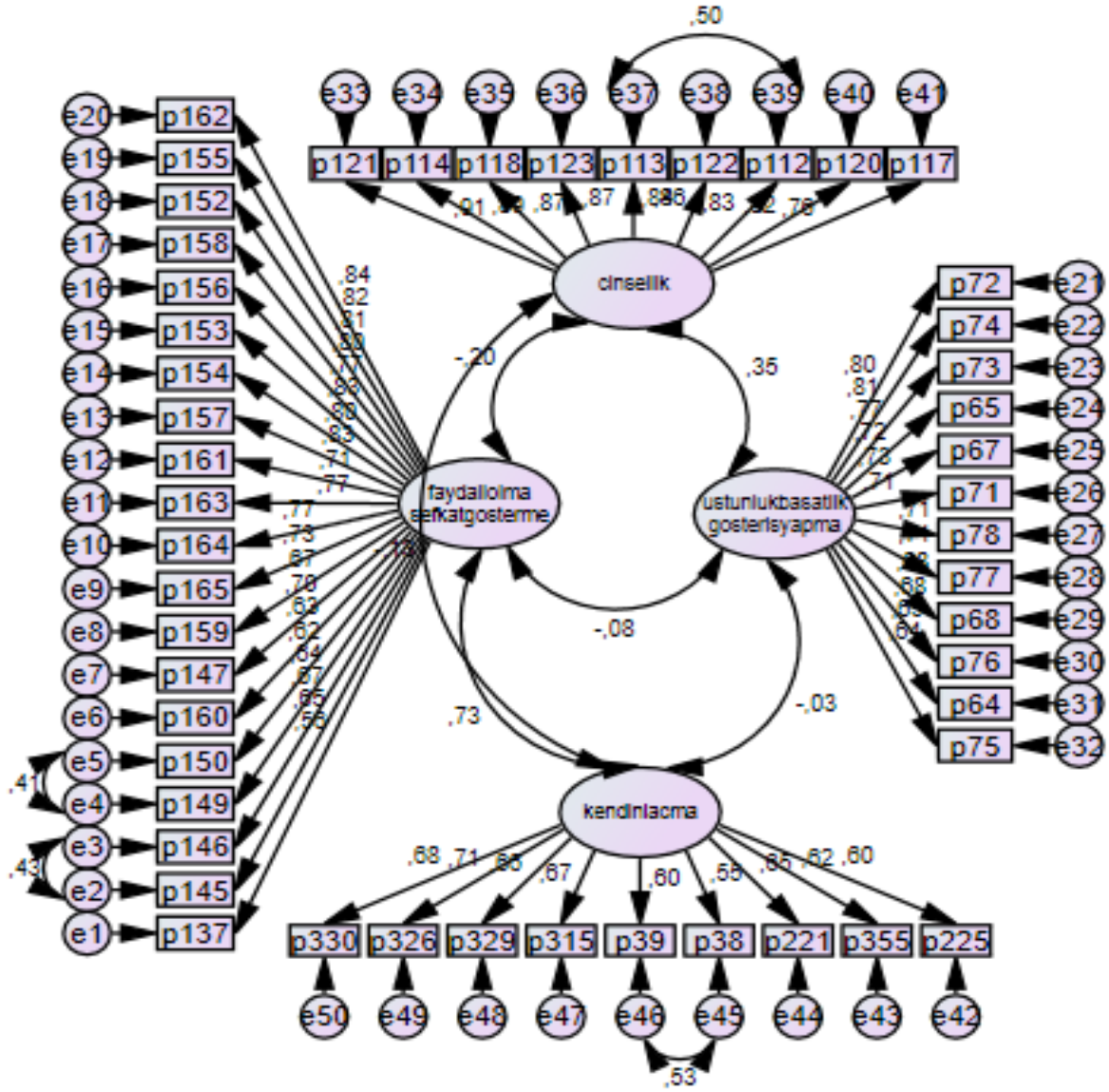
Şekil 1. Scree-Plot Grafik

Nihai aşamada kalan 50 maddelik ölçeğe ait AFA verileri Tablo 1’de sunulmuştur. Veri gösteriminde sadeliğe önem verildiği ve verilerin sunumunda anlaşılabilirliğin sağlanabilmesi amacıyla maddelerin sahip oldukları en yüksek faktör yükleri tabloda sunulmuştur.

Tablo 1.
AFA Sonuçları

Madde No (Yeni)	Madde No (Eski)	Alt Boyutlar				Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa Katsayısı	Boyutlara Göre Cronbach Alfa
		1	2	3	4			
M1	p162	.807				.434	.908	
M2	p155	.800				.506	.909	
M3	p152	.787				.473	.908	
M4	p158	.787				.439	.908	
M5	p156	.781				.492	.908	
M6	p153	.780				.456	.907	
M7	p154	.777				.456	.907	
M8	p157	.777				.491	.908	
M9	p161	.751				.429	.907	
M10	p163	.749				.469	.908	
M11	p164	.747				.441	.909	.958
M12	p165	.717				.400	.907	
M13	p159	.679				.340	.908	
M14	p147	.658				.436	.908	
M15	p160	.657				.341	.908	
M16	p150	.626				.455	.907	
M17	p149	.623				.427	.909	
M18	p146	.613				.470	.908	
M19	p145	.598				.405	.909	
M20	p137	.519				.427	.908	
M21	p121		.892			.382	.908	
M22	p114		.886			.421	.908	
M23	p118		.864			.368	.907	
M24	p123		.861			.345	.908	
M25	p113		.854			.415	.907	.960
M26	p122		.853			.386	.907	
M27	p112		.844			.399	.907	
M28	p120		.812			.339	.907	
M29	p117		.783			.299	.907	
M30	p72			.812		.422	.907	
M31	p74			.812		.416	.907	
M32	p73			.770		.387	.907	
M33	p65			.757		.407	.907	
M34	p67			.754		.411	.907	
M35	p71			.746		.464	.907	
M36	p78			.745		.398	.908	.927
M37	p77			.725		.479	.908	
M38	p68			.722		.397	.907	
M39	p76			.684		.284	.907	
M40	p64			.658		.252	.907	
M41	p75			.640		.335	.907	
M42	p330				.657	.330	.908	
M43	p326				.653	.328	.908	
M44	p329				.646	.365	.908	
M45	p315				.640	.347	.908	
M46	p39				.624	.379	.908	.864
M47	p38				.596	.342	.908	
M48	p221				.577	.369	.908	
M49	p355				.573	.360	.908	
M50	p225				.540	.325	.908	

AFA'da 50 maddelik ve 4 boyutluk yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda elde edilen diyagram Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. DFA Diyagramı

DFA sonucunda 50 maddenin tamamına ait madde faktör yükleri Faydalı Olma/Şefkat Gösterme Boyutunda madde faktör yükleri .84 ile .55 arasında; Cinsellik Boyutunda madde faktör yükleri .91 ile .76 arasında; Kendini Açma Boyutunda madde faktör yükleri .71 ile .55 arasında; ve Üstünlük Başatlık-Gösteriş Yapma Boyutunda madde faktör yükleri .81 ile .63 arasında yer almaktadır. Harrington (2009) tarafından ifade edildiği gibi .30 ve üstü madde faktör yükü maddenin ölçek için anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sebeple herhangi bir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Ancak uyum indeks değerlerinin iyileştirilebilmesi amacıyla e2-e3, e4-e5, e37-e39 ve e45-e46, hata katsayısına sahip maddeler arasında modifikasyon uygulanmıştır. DFA sonucunda ulaşılan madde uyum indeksleri; CMIN= 4704.180, df=1165, CMIN/df=4.038 (Kabul Edilebilir Uyum), GFI=.85 (Kabul Edilebilir Uyum), AGFI=.82 (Kabul Edilebilir Uyum), NFI=.90 (İyi Uyum), IFI=.91 (İyi Uyum), TLI=.91 (İyi Uyum), CFI=.91 (İyi Uyum), RMSEA=.053 (İyi Uyum) şeklindedir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinde kesinlikten söz etmenin zorluğundan söz etmekte ve indeks değerlerinin referans değerlere yakın olması durumunda kabul edilebileceğini bildirmektedir. Sonuç olarak; bu veriler veri toplama aracının AFA ile elde edilen 50 maddelik ve 4 boyutlu yapısının doğrulandığını göstermektedir.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırma genç yetişkin bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan “psikolojik ihtiyaçlar Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .909 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ülkemizde yetişkin bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan “psikolojik ihtiyaçlar Ölçeği” nin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

Ölçek maddeleri Murray’in kuramında yer verdiği “alçalma/ kendini suçlama, başarı, özerklik/özgürlük/otonomi, itaat/uyarlık, üstünlük/ başatlık, sergileme/ gösteriş, düzen, cinsellik, yardım isteme/ilgi görmek, anlama, faydalı olma, saldırganlık, yakın ilişki, değişiklik, oyun/eğlenme, reddetmek, duygululuk, varolma/hayatta kalma, başarısızlıktan kaçınma, suçtan kaçınma, karşıt hareket, savunma, kendini açma, inanç ve dayanıklılık boyutlarını kapsayacak şekilde toplam 25 alt boyut hazırlanmış olmasına rağmen 50 maddelik ve 4 boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar sırasıyla faydalı olma/şefkat gösterme (olumlu sosyal davranış) 20 maddeden, cinsellik 9 maddeden, üstünlük / başatlık / gösteriş yapma 12 maddeden, kendini açma 9 maddeden oluşmaktadır.

Bu 4 alt boyutun belirgin olarak ortaya çıkma nedeni örneklem grubunun genç yetişkinler oluşması olabilir. Girgin-Büyükbayraktar, Bozgeyikli ve Kesici (2018) tarafından yapılan gençlerin psikolojik ihtiyaçlarını belirleme çalışmasında da toplumsal statü, ait olma, ilgi görme, başarıma ve yeterlilik ihtiyaçlarının gençler tarafından daha fazla önemsendiği görülmektedir. Sheldon, Ryan, Deci ve Kasser, (2004) de ise özellikle genç yetişkinlerin gruplara üye olmak ve popülerlik / tanınmış olma isteklerinin baskın olduğunu ifade etmektedirler. Ölçekte “üstünlük/ başatlık/ gösteriş yapma ” olarak ortaya çıkan boyut Adler’in kuramında üstünlük çabası” olarak adlandırmıştır. Adler’e göre de yeni doğmuş insan zayıf, savunmasız, yardıma muhtaç ve diğerlerine bağımlı olarak dünyaya gelir. Zamanla aşağılık, savunmasızlık ve yetersizlik hislerini taşımaktadır. Adler, her insanın yaşamına “derin yetersizlik duygusu” ile başladığını ifade etmiş ve bu duygudan kurtulmak için gösterilen çabayı da “üstünlük çabası” olarak değerlendirmiştir (Geçtan, 1981; Doksat, Ünsalver ve Beşkardeş, 2005). Temelde insan olmak, aşağılık duygularına sahip olmak demektir. Her insan hayatının bir döneminde aşağılık duygusuna kapılır. Bu duygu, evrensel bir nitelik taşıır (Adler, 2006). Bireysel psikoloji yetersizlik duygusunun diğer ucunda mükemmel olma çabasının olduğunu buna rağmen her iki duygusunda birbirini tetikleyen güce sahip olduğunu savunmuştur. Kuram, ilk şekillendirildiği dönemlerden en olgun şekle ulaşana kadar mükemmel olma çabasını başka bir ifadeyle insanlara karşı üstün olma isteğini, bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlamıştır (Boeree, 2006). Bu hisler, bireyin başarıya ulaşması için itici bir güç sergilemektedir. Ancak sağlıklı gelişimde bireyler toplum için yararlı olacak başarı için çabalarken, sağlıklı gelişimde bireyler kendi üstünlükleri için çaba sarf etmektedir (Feist ve Feist, 2008). Evrensel nitelik taşıyan üstünlük/ başatlık ve bu üstünlüğün diğerleri tarafından onaylanması anlamına gelen sergileme/ gösteriş yapma ihtiyaçlarının ortaya çıkması şaşırtıcı değildir.

Ölçeğin faydalı olma/şefkat gösterme (olumlu sosyal davranış) boyutu Adler kuramının kalbini oluşturan “Toplumsal ilgi” ya da “Gemeinschaftgefühl”, “biraradalık” duygusu ile açıklanabilir. Toplumsal ilgi, genel olarak bireyin yaşadığı problemler sürecinde kişinin öznel iyi oluşları ve topluma katkı sağlama biçimi olarak tanımlanır. Ayrıca, kişinin toplumun bir üyesi olarak bireylerle ilişkide olmayı ve gerçek dünyada diğer insanlarla geçinmeyi isteme olarak da tanımlanabilir (Ionedes, 2008). Bu duygu kişinin diğer bireylerle ve yaşadığı dünyayla olan ilişkisini, kendisinin ve davranışlarının bilincinde olmayı, başkalarıyla bireysel etkileşiminin nasıl olduğunu gösterir. Bir başka deyişle, kişinin çevresindeki insanlara sevgi, yakınlık, yardımseverlik göstermesini, yıkıcı olmamasını ifade eder (Tuncer, 2006). Kişinin toplumsal ilgisi, yaşamla uyumsuz olup olmaması, kendisini sınırlayıp sınırlamaması, kendisini geliştirmesi ya da bütün toplumun yararına olan çözümleri araştırıp araştırmamasını temsil ederken, kişiyi üstünlük çabasına yönlendiren duygu olarak da düşünülebilir (Knill, 2006).

Kişilerin sağlıklı iletişim yürütülebilmesinde önemli olan faktörlerden birisi de ölçeğin boyutlarından biri olan kendini açma davranışıdır. Bireylerin birbirlerini daha çok tanıyıp anlayabilmelerine bunun sonucu olarak ilişkilerinin derin, anlamlı ve daha güvenli sürdürülebilmesinde kendini açma oldukça etkili rol üstlenmektedir (Çetinkaya ve Akbaba, 2011).

Bireyler ancak güvendikleri ve derin duygular yaşadıkları kişilere kendilerini açar, kendilerini açtıkları kişilere de zamanla yakın hissederler. Yapılan araştırmalar, uygun düzeyde kendini açmanın ruh sağlığını olumlu etkilediğini göstermektedir (Ağlamaz, 2006; Farber, 2006; Uygur, 2018). Özellikle genç yetişkinler yakın ilişki kurabilmek için kendini açma davranışını önemli bir psikolojik ihtiyaç olarak görmektedir.

Ölçekte cinsellik ihtiyacının baskın olması ise genç yetişkinlerin bedeninde ortaya çıkan fizyolojik değişimler ve değişen fiziksel görünümüne uyum sağlama, cinsel arzularını farkına varması, karşı cinse olan yakınlığın artmasına (Esen, 2017) bağlanabilir ki bu dönem Erikson ve Erikson'a (1997) göre yakınlığa karşı (yakınlaşma) ve yalıtılmışlık olarak adlandırılır. Erikson'a (1963) göre karşı cinse yakınlık sadece cinsel olarak değil, yaşamı paylaşma anlamına gelir. Genç yetişkinlerde yalıtılmışlık hissi insanlardan ayrı kalma, tanınmama, bilinmeme ve aranmama korkusunu içerir. Bu korkunu sonucunda genç yetişkinler birbirlerine yaklaşır ve bağlanırlar (Erikson ve Erikson, 1997). Aksi durumda ilişkilerde mesafe korunur. Mesafe koyma ise önyargıyı yarışmacı ve mücadeleci içeren sağlıklı ilişkileri getirir (Erikson 1963, 1968).

Tüm bunlar dikkate alındığında ölçeğin faydalı olma/şefkat gösterme (olumlu sosyal davranış), cinsellik, üstünlük/ başatlık/ gösteriş yapma ve kendini açma ihtiyaçlarının genç yetişkin yaş grubu için temel psikolojik ihtiyaçlar olduğu iddia edilebilir. Eğitimin psikolojik temelleri dikkate alındığında da öğrencilerin davranışlarını istedik yönde değiştirebilmek için psikolojiyle işbirliği yaptığı görülmektedir. Psikoloji biliminin ortaya koyduğu bulgular öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim alabilmesi ve eğitimin geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Özellikle eğitimin ve sağlık kuruluşlarının temel amaçları sağlıklı toplum ve faydalı vatandaşlar yetiştirmektir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren okul öncesi hariç en az 12 yıllık zorunlu eğitim süreci dikkate alındığında insan ömrünün hiç de azımsanmayacak bir bölümü okulda eğitim kurumlarında geçmektedir. Bu kurumların çocukların psikolojik ihtiyaçlarının en az fiziksel ve sosyal ihtiyaçlar kadar önem taşıdığını bilmesi gerekir. Psikolojik ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim sistemi içindeki üyelerinin, kararlı, şefkatli, sağlıklı, bağımsız, yaşadığı çevreye duyarlı, toplumsal hayata katkı sağlayan ve öznel iyi oluşları yüksek kişilik özellikleri taşıyan bireyler olmalarına destek olabilir. Bahsedilen amaçların gerçekleştirilebilmesi eğitim sistemin içinde bulunun tüm katılımcıların psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların tatmin edilmesiyle mümkündür.

Bireylerin pozitif duygular yaşamasının temel taşı olan psikolojik ihtiyaçlarını belirlerken sıklıkla projektif yöntemler kullanılmaktadır. Bu ölçekle psikolojik ihtiyaçlar standartlaştırılmış teste dönüştürülmüş ve bilimsel çalışmalarda daha kolaylaştırılmış bir yapı ortaya konulmuştur. Daha önce geliştirilmiş olan ölçeklerin iş ortamındaki temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmışlık derecesini belirlemeye yönelik olması, psikolojik ihtiyaçları belirlemeye dönük bazı ölçeklerde maddelerinin yeterince anlaşılır olmaması ya da alt boyutlarının sınırlı olması, günümüz insanın ihtiyaçlarının zaman, ortam ve şartlara göre değişmiş olması bu ölçeğin geliştirilmesini gerekli kılan ve diğerlerinden ayıran önemli özellikleridir. Ayrıca ölçme aracındaki madde sayısının az olması yapılacak araştırmalara ilişkin uygulamalarda araştırmacı ve katılımcılar açısından önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte bu çalışmadan elde edilen sonuçlar birtakım sınırlılıklar içerisinde değerlendirilmelidir. Bu çalışmada veriler genç yetişkin grubu içeren üniversite öğrencilerinden elde edilmiş olup yaş gruplarının farklı ihtiyaçlar içinde olabileceği dikkate alınmalıdır. Yine ülkemizin sosyodemografik yapısı dikkate alındığında her bir bölgede farklı psikolojik ihtiyaçlarının olabileceği göz önünde tutulmalıdır. Örneğin son yıllarda ülkemizde yaşayan mültecilerin yoğun yaşadığı bölgelerde bulunan bireylerle mülteci yerleşimi olmayan ya da çok az olan bölge halkı farklı ihtiyaçlar içinde olabilir. Yaş grupları dikkate alındığında Ericson'un benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi olarak adlandırdığı 70-80 arası yaşa sahip kişilerin psikolojik ihtiyaçları yardım isteme/ilgi görmek, duygululuk, anlama, varolma/hayatta kalma ya da inanç ihtiyaçları ortaya çıkabilir. Çünkü birey bu dönemde hayatı ile ilgili özeleştirme yapmaya başlar. Kişi yaşamının üretken olduğunu düşündüğünde benlik bütünlüğüne ulaşır. Etkisiz, yetersiz bir hayat geçirenler de ise ölüm korkusu başlarlar. Bu nedenle çalışmanın madde havuzu oluşturulurken nitel verilerden ve alan yazından elde edilen 15 farklı psikolojik ihtiyaç farklı yaş gruplarından, farklı eğitim kademelerinden ve farklı kültürlerden toplanacak veriler üzerinde ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi yararlı olacaktır.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 23.10.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-26477

Kaynakça

- Adler, A. (2006). *İnsanı tanıma sanatı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akpınar, O. ve Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 001-022.
- Anyanwu, C.N., Omolewa, M.A, Adeyeri, C.L.K, Okanlawon, A.B. ve Siddiqui, A.A (1985). *Adult education and community development*. Ibadan: Heinemann Educational Books (Nig.) Ltd.
- Arslan, G., ve Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164.
- Arslan, G., Coşkun, M. (2022). Social exclusion, self-forgiveness, mindfulness, and internet addiction in college students: a moderated mediation approach. *Int J Ment Health Addiction*, 20, 2165–2179 <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00506-1>
- Boeree, G. (2006). Alfred Adler (1870-1937) *Personality theories*. Psychology Department Shippensburg University Press.
- Boyatzis, R. E. (2017). McClelland, David C. encyclopedia of personality and individual differences (Pp.1-5). Doi:10.1007/978-3-319-28099-8_2230-1
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Kaap-Deeder, J. V., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Rayn, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Petegem, S. V. ve Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216– 236.
- Corey, G. (2001). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (6th Ed.). Wadsworth: Brooks Cole, Thompson Learning.
- Çetinkaya, B. ve Akbaba, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 1-18.
- Deci, E. L. Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: *Human Needs And The Self-Determination Of Behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227- 268.
- Deci, E. L. ve Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: *Understanding Human Development In Positive Psychology*. *Ricerche Di Psicologia*, 1(27), 23-40.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23
- Dilekmen, M. (1986). *Lise Öğrencilerinin Psikolojik ihtiyaçları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elliot, A. J. (2005). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.

- Ercoskun, H. ve Nalçalı, A. (2005). İlköğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 353-370.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M., ve Kivnick, H. Q. (1997). *Coinvolgimenti vitali nella terza età*. Armando Editore.
- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D. M. ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1).
- Eşici, H. (2021). Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyler için Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 443-454.
- Farber, B.A. (2006). *Self-disclosure in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Feist, J., Fiest, G. ve Roberts, T.-A. (2008). *Kişilik teorileri*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Geçtan, E. (1981). *Psikoanaliz ve sonrası*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Girgin Büyükbayraktar, Ç. Bozgeyikli, H. ve Kesici,Ş. (2018). Gençlerin psikolojik ihtiyaçları nelerdir?. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8:3-3. Doi:10.26466/Opus.395945
- Glasser,W. (1998). *Choice theory a new psychology of personal freedom*. New York. Harper Collins.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L., Ryan, R. M. (1997). *Internalization within the family: the self-determination theory perspective*. In J. E. Grusec ve L. Kuczynski (Eds.), *Parenting And Children's Internalization Of Values: A Handbook Of Contemporary Theory* (Pp. 135-161). New York: Wiley.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. UK: Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195339888.001.0001.
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A:P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. ve diğerleri. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior ve Personality*,15(1), 121- 136
- Johnston, M.M. ve Finney, S.J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the basic needs satisfaction in general scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280–296. Doi:10.1016/J.Cedpsych.2010.04.003
- Jones, R.N. (2001). *Theory and practice of counselling an therapy*. New York: Continuum.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartal, M. (2003). *Polis okulu öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Kaur, A. (2013). Maslow's Need Hierarchy Theory: Applications and criticisms . *Global Journal Of Management And Business Studies*. 3 (10), 1061-1064.
- Kirkland, R A., Karlin, N J., Babkes Stellino, M.ve Pulos, S. (2011): Basic psychological needs satisfaction, motivation, and exercise in older adults, activities, *Adaptation ve Aging*, 35:3, 181-19. doi:10.1080/01924788.2011.596764
- Kesici, Ş. (2008). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 493-500.
- Mcclelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, Nj: Van Nostrand Company Inc.
- Mcclelland, D. C. (1975). *Power: the inner experience*. New York: Irvington.
- Mcclelland, D. C. (1980). Motive dispositions: the merits of operant and respondent measures. *Review Of Personality And Social Psychology*, 1, 53-81.

- Mcclelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Mulwa, F.W. (2008). *Demystifying participatory community development*. Nairobi: Paulines Publications Africa
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational behavior* (10.Baskı.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Selvi, K. ve Bozo, Ö. (2019). The dark side of bodybuilding: The role of bodybuilding activities in compensation of frustrated basic psychological needs. *Motivation and Emotion*, 1-19. doi: 10.1007/s11031-019-09805-6
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. ve Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Uygur, S. S. (2018). Yaşam doyumunun yordanmasında kendini açma ve sosyal desteğin rolü. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(1), 16-33.
- Üre,Ö., Kesici, Ş, Bozgeyikli, H. ve Sünbül, A.M. (2003). *Temel psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği*, VII. Ulusal PDR Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Malatya
- Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The basic psychological needs in exercise scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 103, 179-201.
- Yamaguchi, I. (2003). The relations among individual differences, needs, and equity sensitivity. *Journal Of Managerial Psychology*, 18, 324-344.
- Zajonc, R. B. (1965). Social Facilitation. *Science*, 149, 296-274.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yelkikalan, N. , Dalboy, Z. , Doğan, S. ve Oflaz, A. (2020). Covid-19'un maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına etkisi: durumsallık yaklaşımı bağlamında bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 15(2) , 139-165

Extended Summary

Introduction

Human beings are in need of some fundamental psychological needs as emphasized by several psychological theories (i.e., Deci ve Ryan, 2000; McClelland, 1985.). Autonomy (ability to manage decision in life), relatedness (having social relations with others to meet sense of belongingness), competence (having a sense of ability to achieve things in life), being respected, having fun, feeling superiority are just some of psychological needs that early theorists underlined (Deci ve Ryan, 2000; Glasser, 2001; Murray, 1938). Like basic physical needs (i.e., breathing, food, and shelter), psychological needs are also essential for a health physiological and psychological functioning (Arslan ve Coşkun, 2020; Arslan ve Coşkun, 2022). To this end, coming up with psychometrically reliable and valid tools to measure individuals' psychological needs are crucial for both the related literature and practice in the field. Thus, the current research aimed to develop culturally specific measurement tool for capturing psychological needs of young adults in Türkiye by taking Murray's (1938) psychological needs theory at the center. Overall, this newly developed scale is believed to be functional to be used for both further research in Turkish context and use in practice by mental health workers.

Method

This research was carried out to determine the psychological needs of adults. The purpose was to test the validity and reliability of the developed "Psychological Needs Scale. For doing that, the following steps were followed: Creating an item pool by collecting a preliminary qualitative data, analyzing the qualitative data, determining the items of the 25 subscales of the scale, getting expert opinion for content validity, trial application, and running the Factor Analyses. Considering the frequency, sensitivity and population size of the study sample, 1075 university students studying in 2019-2020 education season in public university in Türkiye enrolled in the study.

Findings

After forming draft items based on the information that obtained from the qualitative data, the item pool was prepared in accordance with the 25 basic psychological needs named by Murray (1938). According to Exploratory Factor Analysis (EFA) results, 306 out of 356 items were excluded as they were either below cut point factor loading of .50 or loading the same factor at the same time. EFA results for the remaining 50 items are displayed under Table 1 above. Moreover, a 4-factor structure was observed with these 50 items, respectively helpful/compassionate (positive social behavior) (20 items; 22.47% of the explained variance); sexuality consists of 9 items (Explained variance 13.59%), dominance/show off 12 items (Explained variance 13.68%), self-disclosure 9 items (Explained variance 9.21%). Then, this obtained structure was validated through Confirmatory Factor Analysis (CFA).

As a result of the CFA, item factor loadings of all 57 items were found to be above .30. Therefore, no item was further excluded from the scale as a result of CFA. However, in order to improve the fit index values, e2-e3, e4-e5, e37-e39 ve e45-e46, among the items with error coefficient modification links have been applied. Item fit indices obtained as a result of CFA are; CMIN= 4704,180, df=1165, CMIN/df=4.038, GFI=.85, AGFI=.82, NFI=.90, IFI=.91, TLI=.91, CFI=.91, RMSEA=.053. It shows that the 50-item and 4-dimensional structure obtained earlier with EFA was confirmed by the CFA.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The present study results revealed that 'Psychological Needs Scale' is reliable and valid tool in order to measure the psychological needs levels of adult population. Today, professionals often use projective methods when determining the psychological needs of individuals, which are the cornerstones of experiencing positive emotions. With this scale, psychological needs were transformed into a standardized test and a more simplified structure was introduced in scientific studies. The fact that the previously developed scales are intended to determine the degree of satisfaction of the basic

psychological needs in the work environment. Furthermore, the items in some scales for determining psychological needs are not clear enough or the sub-dimensions are limited. Additionally, the needs of today's people have changed by time, environment and conditions, which make it necessary to develop this scale. In addition, it is thought that the small number of items in the measurement tool will provide important advantages for the researchers and the participants in the applications related to the research. Considering these distinguishing features of the current measurement tool, it is believed that it will encourage future studies about the antecedents and consequences of people's fundamental psychological needs. The scale might also be used by the practitioners in the field like schools, psychological counseling services, public health policies and so on. Detecting vulnerabilities in various types of psychological needs, and applying preventative and interventionist strategies to address these dissatisfied needs will help creating physically, psychologically, and socially healthier societies. Despite these contributions, however, the results obtained from this study should be evaluated within some limitations. In this study, the data were obtained from university students, and it should be taken into account that age groups may have different needs. Again, considering the sociodemographic structure of our country, it should be kept in mind that there may be regional differences in the cultural context. For this reason, it will be useful to examine the psychometric properties of the scale on the data to be collected from different age groups and different cultures. Finally, the developed scale should also be examined in terms of concurrent validity. In future studies, using the current 'Psychological Needs Scale' with other similar early developed scales will boost the validity of it. Addressing all the mentioned limitations in future studies will obviously improve the current findings regarding the current measure.

Ek 1. Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Mad de No	Aşağıda psikolojik ihtiyaçları belirten ifadeler yer almaktadır. İfadelerden Hiç Yansıtmıyor (1) – Tamamen Yansıtmıyor (7) derecelerinden size en uygun olanı işaretleyiniz.	1	2	3	4	5	6	7
M1	İnsanlara elimden geldiği kadar iyilikler yapmak isterim.							
M2	İnsanlığa faydalı olacak şeyleri keşfetmek isterim.							
M3	Başkalarına faydalı olma fikri hoşuma gider.							
M4	Yardıma ihtiyacı olan insanlara yardım etmemek/edememek beni üzer.							
M5	Çevremdekiler için fedakârlık yapmayı severim.							
M6	İhtiyacı olan insanlara faydalı olmak beni mutlu eder.							
M7	Yaptığım işler başkalarına faydalı oldukça değer kazanır.							
M8	Başkalarına katkıda bulunduğumu görmek beni mutlu eder.							
M9	İnsanlığa faydalı olma mücadelesi vermiş kişileri rol model alırım.							
M10	İnsanlara karşı cömert olmak isterim.							
M11	Hasta ya da üzgün oldukları zaman insanlara yardım ederim							
M12	Başkalarına yardımda bulunmanın en önemli değer olduğunu düşünürüm.							
M13	Bencil bir şekilde yaşama fikrinden rahatsız olurum.							
M14	Olaylarda kendimi başkalarının yerine koyarım.							
M15	Toplum gönüllülerinin yaptıkları işlere imrenirim.							
M16	İnsanların farklı durumlarda nasıl davranacaklarını tahmin etmeye çalışırım.							
M17	İnsanların davranışlarının nedenlerini çözümlenmeye çalışırım.							
M18	Olaylarda insanların ne hissettiklerini gözlemlerim.							
M19	İnsanları anlayarak hoşgörülü davranmaya çalışırım.							
M20	Yakınlarımla benim için içtenlikle iyilik yapmalarını isterim.							
M21	Cinsel olarak uyarılmaktan hoşlanırım.							
M22	Cinsel konular beni heyecanlandırır.							
M23	Cinsel olarak ilgi duyduğum kimselerle etkinliklere girmekten hoşlanırım.							
M24	Cinsel içerikli hayaller/fanteziler kurarım.							
M25	Karşı tarafla fiziksel temas isterim.							
M26	Cinsel konular ile tartışmalara katılmak isterim.							
M27	Aşkta fiziksel heyecan ararım.							
M28	Cinsel içerikli fıkralar anlatmaktan ya da dinlemekten hoşlanırım.							
M29	Karşımdakiyle konuşurken cinsel konular konuşmakta oldukça rahatım.							
M30	Her zaman lider olmak isterim.							
M31	Girdiğim ortamlarda üstünlüğümü gösteririm.							
M32	Görüşlerimi her zaman başkalarına kabul ettiririm.							
M33	Yönetirim.							
M34	Grubun davranışlarını yönetirim.							
M35	İnsanları yönlendiririm.							

M36	Bir kara alırken son sözü söylemek isterim.								
M37	Bir grupta öne çıkmak isterim.								
M38	İnsanların ne yapması gerektiğini söylerim.								
M39	Lider olmadığım sosyal gruplarda bulunmak istemem.								
M40	Emir veririm.								
M41	Diğer insanlara göre daha üstün özelliklerimin olduğunu düşünüyorum.								
M42	Beni anlayan birilerine kendimi açmak beni rahatlatır.								
M43	Tüm içtenliğimle ve samimiyetimle kendimi ifade edebilmeliyim.								
M44	Dinlenilmekten hoşlanırım.								
M45	İnsanların savunma hakkına sahip olduklarına inanırım.								
M46	Karalarımı alırken özgür irademi kullanmak isterim.								
M47	Hayattaki tercihlerimin sorumluluğunu kendim almak isterim.								
M48	Eğlenceyi severim.								
M49	Zor zamanlarda çevremdekilere cesaret veririm.								
M50	Kendimi rahatlatacak eylemlerde bulunurum.								

Investigation of the Problems and Solution Proposals Encountered by Teachers and School Administrators in Preschool Education in Family Involvement¹

Zeynep AKGÜN²

Vildan KATMER BAYRAKLI³

To cite this article:

Akgün, Z. ve Katmer Bayraklı, V. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1105-1133. doi:10.30900/kafkasegt.1098381

Research article

Received: 04.04.2022

Accepted:28.12.2022


Abstract

The purpose of this research is to reveal the problems and experiences of school administrators and teachers in the process of implementing family involvement studies during preschool education and to present suggestions for the solution of these problems. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research. The participants of the research were determined by purposive sampling method. In this direction, 10 teachers and 7 school administrators working in preschool education institutions affiliated to the Directorate of National Education in the Sultanbeyli District of Istanbul and have experience in family involvement constitute the participants of the research. The data were obtained with semi-structured interview forms created by the researchers. The obtained data were analyzed by content analysis method, one of the qualitative data analysis methods. The results of the research revealed that teachers and school administrators are aware of family involvement studies and they encounter various problems in the process of family involvement studies. Accordingly, it has been determined that teachers are faced with sociocultural, environmental, family and school management related problems, while school administrators have sociocultural, environmental, family and teacher related problems. Besides, the results of the research demonstrates that although school administrators and teachers encountered different problems during the family involvement studies, they developed similar strategies for the solution of these problems. Accordingly, it was determined that the participant school administrators and teachers shared a common opinion intended for the solution of the present problems on informing and encouraging the parents and providing educator-administrator cooperation and support.

Keywords: Preschool education, school administrator, teacher, family involvement.

¹ This study was produced from the master's thesis of the first author. A part of this study was presented as an oral presentation at the 12th International Congress of Social, Humanities and Educational Sciences.

²  Author, School Administrator, Ministry of National Education, İstanbul.

³  Corresponding Author Assist. Prof., vildankatmer@gmail.com, Maltepe University, İstanbul.

Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin ve Okul Yönetiminin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi ¹

Zeynep AKGÜN²

Vildan KATMER BAYRAKLI³

Atıf:

Akgün, Z. ve Katmer Bayraklı, V. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1105-1133. doi:10.30900/kafkasegt.1098381

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi:04.04.2022

Kabul Tarihi:28.12.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmaları uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve karşı karşıya kaldıkları sorunları açığa çıkarmak ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve aile katılım çalışmalarında deneyimi olan 10 öğretmen ve 7 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları ile ilgili farkındalıklarının olduğunu ve aile katılımı çalışmaları sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin; sosyo-kültürel, çevresel, aileden kaynaklı ve okul yönetiminden kaynaklı sorunlarla; okul yöneticilerinin ise sosyo-kültürel, çevresel, aileden kaynaklı ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda her ne kadar okul yöneticileri ve öğretmenler aile katılımı çalışmaları sürecinde farklı sorunlarla karşılaşmış olsalar da bu sorunların çözümüne yönelik benzer stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Buna göre katılımcı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin söz konusu sorunların çözümüne yönelik velileri bilgilendirme, velileri teşvik etme ve eğitimci-yönetici iş birliği ve desteği sağlama konusunda ortak görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, okul yöneticisi, öğretmen, aile katılımı.

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın bir kısmı 12. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

²  Yazar, Okul Yöneticisi, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul.

³  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, vildankatmer@gmail.com, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Giriş

Bir ülkenin kalkınmasında eğitim oldukça önemli bir işleve sahiptir. Çünkü bir ülkenin ekonomik, siyasal ve toplumsal açıdan gelişmesi öncelikli olarak eğitim sistemi ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim sisteminin en önemli dönemlerinden birisi de okul öncesi eğitimidir (Baran, Mine, Yılmaz ve Yıldırım, 2007). Okul öncesi eğitim, zorunlu ilköğretim çağına ulaşmamış 36-72 ay grubunda bulunan çocukların isteğe bağlı olarak aldıkları eğitimi kapsar (Poyraz ve Dere, 2006). Okul öncesi eğitim sürecinin temel amacı çocukların bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimi ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlayarak zorunlu ilköğretim dönemine hazırlamaktır (Baran vd., 2007).

Günümüzde zorunlu ilköğretim döneminin ilk aşaması olarak görülen okul öncesi eğitim süreci temel eğitim süreci kadar önemli görülmektedir (Vural ve Kocabaş, 2016). Bunun sebebi ise MEB (2013)'e göre şu şekilde ifade edilmektedir;

“Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,”

“Onları ilkokula hazırlamak,”

“Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,”

“Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.”

Yapılan araştırmalar da okul öncesi eğitim sürecinin çocukların gelişimleri üzerinde uzun vadeli olumlu etkisi olduğunu ve okul öncesi dönemde verilen eğitimin niteliğinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Epstein, 2018; Oktay, 2003; Yavuzer, 2003). Bu araştırmalardan birinde Koçak (2001) okul öncesi eğitim sürecinin çocukların hayatında kritik önemi olan bir süreç olduğunu belirtmekte ve eğitimin ilk aşaması olan okul öncesi eğitim sürecinin çocukların doğdukları andan zorunlu temel eğitime başladıkları ana kadar ki süreyi kapsayan ve onların daha sonraki hayatlarında zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dilsel gelişimini büyük oranda etkileyen, kişiliğini şekillendiren bir süreç olarak ele almaktadır. Benzer şekilde, Aslanargun ve Tapan (2011) okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkisini ele aldıkları çalışmalarında okul öncesi eğitim sürecinin çocukların kendilerini ifade etme becerisini geliştirdiğini, sosyalleşmelerini sağladığını, aileleri, öğretmenleri ve akranlarıyla daha kolay iletişim kurmalarını sağladığını ve dolayısıyla sosyal ve akademik olarak daha çok doyum sağlamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Ihmeideh ve Oliemat (2015) de eğitim ve öğretim sürecinin ilk ve en temel aşaması olarak görülen okul öncesi eğitim döneminin çocukların bütün gelişimsel alanları ve akademik başarıları üzerinde uzun vadeli ve kalıcı etkileri olan bir dönem olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi dönem araştırmacılar tarafından kişilik, zekâ ve sosyal gelişim bakımından önemli bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Nitekim zihinsel gelişimin %50'sinin 4 yaşına kadar %30'unun 4 yaşından 8 yaşına kadar %20'sinin ise 8 yaşından 17'sine kadar oluştuğu belirtilmektedir. Bunun yanında çocukların 18 yaşına kadar göstermiş oldukları akademik başarının %33'ünün 0-6 yaş arasında aldıkları eğitimle ilişkili olduğu açıklanmaktadır (Fidan ve Erden, 2002). Duygusal ve sosyal gelişim açısından incelendiğinde ise okul öncesi dönemde çocukların kazandıkları davranışların önemli bir bölümünün yetişkinlikte bireyin değer yargılarını, inancını, alışkanlıklarını ve davranışları şekillendirdiği ortaya konulmaktadır (Oktay, 2003). Bu durum okul öncesi dönemin bireyin gelişimi açısından kritik öneme sahip olduğunu ve çocukların bu dönemde gelişimsel olarak doğru ve sağlıklı bir şekilde desteklenmesinin ileride onları olumlu yönde etkilediği ortaya koymaktadır (Vural ve Kocabaş, 2016).

Okul öncesi eğitim, bireyin doğumundan başlayarak yaşamı boyunca devam eden eğitim sürecinin önemli bir bölümüdür. Bireyin geleceği üzerinde önemli ölçüde etkili olan okul öncesi dönem eğitimi ailede başlar. Dolayısıyla bireyin ailesi onun eğitimi ve gelişimi üzerinde etkili olur. Bu durum dolaylı olarak toplumun geleceğini de etkiler (Aral, Kandır ve Can, 2000). Çocuklar ailesinden aldıkları kalıtsal özellikleri ile dünyaya gelmekte ve topluma uyum sağlamaları için ihtiyaç duydukları becerileri aile içerisinde kazanmaktadırlar (Yıldız ve Durmuşoğlu, 2018). Bireyin doğumundan önceki ilk gelişim yıllarından başlayarak hayatının sonuna kadar etkisi devam eden aile kurumu çocukların hem gelişimsel hem de toplumsal ihtiyaçlarını karşılar (McWayne vd., 2004). Bu nedenle kuramsal anlamda aile

çocukların eğitim gördükleri ilk ortam olarak görülür (Waanders, Mendez ve Downer 2007). Bu noktadan bakıldığında ailenin en temel görevinin çocukların eğitime ve gelişimine en uygun desteği sağlamak olduğu görülmektedir. Ailenin eğitim sürecindeki önemi yeni bir kavram değildir. Uzun yıllardan bu yana aileler çocukların ilk eğitimcileri olarak görülür (Berger, 1991). Ailenin eğitim sürecine olan etkisinin kavramsallaştırılması sürecine katkı sunan Bronfenbrenner (1977) geliştirdiği ekolojik sistemler yaklaşımında okul ve evin çocukların gelişimleri ve öğrenme süreçlerini gerçekleştirdikleri en önemli kurumlar olduğunu belirtir. Bu bağlamda bu yaklaşım iç içe geçmiş halkaların merkezinde bulunan aile kurumuna yer verdiği için çocukların okul, arkadaş, akran, anne ve baba grubu yani doğrudan çocukları etkileyen ve çocukların dolaylı yoldan etkilendikleri toplumsal kurumların çocukların gelişimleri üzerinde önemli yeri olduğunu vurgular. Bu yaklaşım ailenin eğitim sürecine dahil olmasının önemini belirtir. Nitekim son dönemlerde geliştirilen birçok okul öncesi eğitim programında çocuklar ile çevre ve aile arasındaki ilişkilere ekolojik yaklaşımın yansıtıldığı görülmektedir (Koçyiğit, 2015; McWayne vd., 2004; Nitecki, 2015). Dolayısıyla aile hem bireyin eğitimi ve gelişimi üzerinde etkili olmakta hem de toplumun geleceğinin şekillenmesi üzerinde önemli role sahip olmaktadır (Aral vd., 2000).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların çok yönlü eğitimini desteklemenin yanında çocukların okuldan aldıkları eğitimi evde sürdürmelerini sağlayan önlemleri almaktadır (Tárraga, Fernández ve Ruiz-Gallardo, 2018). Bu önlemlerden biri de aile katılımı uygulamalarıdır. Aile katılımı uygulamaları okul öncesi eğitim sürecinde eğitim programının başarısını etkileyen temel faktörlerden birisi olarak görülür. Öğretmenler okul öncesi eğitim sürecinde başarılı olabilmek ve çocukların başarı durumlarını arttırmak için aile katılım uygulamalarını eğitim programının bir parçası olarak ele almakta ve ailelerle iş birliği yaparak onların hem okulda hem de evde öğrenme etkinliklerine dahil olmalarını sağlamaktadırlar (Morrison, 2006). Aile katılımı, ailelerin çocukların eğitim sürecinde sorumluluk alması ve çocukların eğitime katkıda bulunmasını ifade eder (Ural, 2010). İçerik olarak daha geniş bir bakış açısı ile ele alındığında aile katılımı anneye ve babaya konuya has becerilerin öğretilmesi, sosyal açıdan destek verilmesi, anne, baba ve profesyoneller arasındaki bilgi alışverişini sağlanması, annenin ve babanın bir gruba dahil olması, uygun anne baba ve çocuk ilişkisinin geliştirilmesi ve anneye ve babaya sosyal kaynaklara ulaşma konusunda yardımcı olunması olarak tanımlanmaktadır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Başka bir tanımlamaya göre ise aile katılımı, çocukların eğitimleri için oluşturulabilecek en iyi ortamın sağlanması amacıyla eğitimcilerin ve ebeveynlerin bir arada çalıştıkları okul ve aile arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (England, 2005). Aile katılımı uygulamaları kapsamında ev temelli ve okul temelli etkinlikler gerçekleştirilir. Ebeveynlerin eğitim ile ilgili uygulamalara, seminer ve atölyelere, öğretmen ve ebeveyn toplantılarına, karar verme ve yönetim süreçlerine katılma ve sınıf içi etkinlikleri okul temelli aile katılım uygulamaları denilmektedir (Ford ve Amaral, 2006; Hornby ve Lafaele, 2011; Morrison, 2006). Ebeveynlerin eğitim kurumu tarafından gönderilen etkinlikleri evde çocuklarla bir arada yapmaları ve çocukların bu etkinlikleri yapıp yapmadıklarını kontrol etmeleri, çocuklarla beraber çevreyi keşfetmeleri, çocuklarına parmak oyunu ve şarkı öğretmeleri ise ev temelli uygulamalar olarak sıralanmaktadır. Dolayısıyla ailelerin çocukların eğitim sürecine katılımı eğitimin başarılı ve etkili olmasını sağlayan önemli faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Aile ve okul arasında kurulan iş birliği çocukların yeni davranışları öğrenmeleri, bu davranışları kalıcı hale getirmeleri, problem çözme, araştırma yapma, inceleme yapma ve okula hazırlık gibi becerileri kazanmalarını sağlar (Mazer ve Thompson, 2017). Aile ve okul arasındaki iş birliğinin önemli bir modeli olan aile katılımı çalışmaları ebeveynlerin okul öncesi eğitim programlarının amacı ve içeriğini benimsemelerini desteklemekte ve onların okula karşı olumlu bir yaklaşım geliştirmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Epstein, 2018).

Okul öncesi eğitim sürecinde aile katılımı ile ilgili yapılan araştırmalarda ailenin eğitime katılımının çocukların gelişimsel ve kültürel yeterlilikleri ile akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya konulmaktadır (Coleman 1987; Ma et al., 2016; Tezel Şahin ve Kalburan, 2009). Bunun yanında ebeveynlerin çocukları ile daha kaliteli vakit geçirmeleri ve onlara destek olmalarının çocukların okulda kazandıkları becerilerin kalıcı olmasını desteklediği ortaya konulmuştur (Çalık, 2007; Güleç ve Genç, 2010). Aile katılımının çocuklar üzerindeki potansiyel faydasının yanında katılım önünde birçok engel bulunmaktadır. Aile katılımı çalışmaları uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlarla karşı karşıya

kalanlar ise okul yönetimi ve öğretmenlerdir. Bilaloğlu ve Arnas (2019) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin aile katılımı konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını, fakat bunu bir sorun olarak da algılamadıklarını, ancak yöneticilerin aileyle iletişim konusunda sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Toran ve Özgen (2018) ise öğretmenlerin ebeveynlerin yoğun iş temposuna sahip olmaları nedeniyle aile katılım çalışmalarına yeteri kadar zaman ayıramamaları, ebeveynlerin aile katılımı çalışmaları ile ilgili bilgi eksikliği yaşamaları nedeniyle aile katılım çalışmalarına ilgisiz yaklaşımları gibi sorunlar yaşadıklarını saptamıştır. Benzer şekilde Kılıç (2015) da öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları kapsamında karşılaştıkları en temel zorluğun ailelerin bu tür etkinliklere katılmayı istememeleri olduğunu tespit etmiştir. Bu noktada okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okul yönetiminin aile katılımında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözüm önerileri araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatürde okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı konusunun işlendiği çalışmalara bakıldığında genellikle aile katılımının nasıl sağlandığı (Abbak, 2008; Çeviş, 2002; Işık, 2007) aile katılımının çocukların eğitimsel ve gelişimsel dönemleri üzerindeki etkileri (Arabacı ve Aksoy, 2005; Coleman 1987; Çamlıbel Çakmak, 2010; Ekici, 2017; Ergüden vd., 2020; Kaya vd., 2004; Ma vd., 2016; Tezel Şahin ve Kalburan, 2009; Yazıcı, 2005) ve hangi aile katılım etkinliklerinin düzenlendiği (Becker ve Epstein, 1982; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Temel, Bayraktar ve Güven, 2018; Ünüvar, 2010) konularına odaklanıldığı görülmektedir. Bunun yanında aile katılımı etkinlikleri uygulama sürecinde karşılaşılan sorunların ele alındığı (Bilaloğlu ve Arnas, 2019) teorik ve görgül araştırma sayısının sınırlı sayıdadır.

Amaç

Okul öncesi eğitim sürecinde aile katılımının en temel hedefi eğitimde sürekliliği ve bütünlüğü sağlamaktır. Okul öncesi eğitim veren kurumlarda çocuklarda kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmek eğitim programında belirtilen öğrenme yaşantılarının aile içerisinde sürdürülmesi ile mümkündür. Dolayısıyla uygulanan eğitim programı aile tarafından desteklenmediği sürece kendisinden beklenen düzeyde verimli ve etkili olamamaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinde en iyi yaklaşım çocukların yalnız başına birey olarak değil aileleriyle beraber ele alındığı yaklaşımdır. Çünkü çocukların devamlı ve ilk öğretmenleri ebeveynleridir (Köksal Eğmez, 2008; Temel, 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım programlarının çocuklara ve öğretmenlere katkı sağlaması bu çalışmaların verimli ve etkili bir şekilde yürütülmesi ile mümkündür. Ancak bu süreçte aile katılımı çalışmalarını olumsuz yönde etkileyecek bazı engeller bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimi dönemi aile katılım çalışmaları uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve karşı karşıya kaldıkları sorunları açığa çıkarmak ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

Okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin:

- Aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri nasıldır?
- Aile katılımı çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- Aile katılımı çalışmaları sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada bireylerin algıları ve deneyimlerini ortaya çıkarmada etkili bir yol olan ve nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, araştırma yapılan konunun kendi bağlamında derinlemesine daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir araştırma desendir. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel (öznel) tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenolojik araştırmalarda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları İstanbul İli Sultanbeyli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 10 öğretmen ve 7 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılacak okul yöneticileri ve öğretmenler belirlenirken katılımcıların en az bir defa aile katılım çalışması yürüterek aile katılım çalışmaları ile ilgili tecrübeye sahip olması göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	14	82%
	Erkek	3	18%
Yaş	18-25	4	24%
	26-30	4	24%
	31-40	8	47%
	41+	1	6%
Eğitim Durumu	Lisans	14	82%
	Yüksek Lisans	3	18%
Kurumda Çalışma Süresi	1- 5 yıl	10	59%
	6-10 yıl	3	18%
	11-15 yıl	4	24%
Unvan	Müdür	3	18%
	Müdür Yardımcısı	4	24%
	Öğretmen	10	59%
Aile Katılımı Konusunda Eğitim Alma Durumu	Evet	3	18%
	Hayır	14	82%

Katılımcıların demografik dağılımları incelendiğinde 14’ünün kadın, üçünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları açısından dağılımlarına bakıldığında dördü 18-25 yaş aralığında, dördü 26-30 yaş aralığında, sekizi 31-40 yaş aralığında olup biri ise 41 yaş ve üzeridir. Eğitim durumu açısından bakıldığında ise 14 katılımcı lisans düzeyinde üç katılımcı ise yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Katılımcıların kurumda çalışma sürelerine bakıldığında 10 katılımcı 1-5 yıl, üç katılımcı 6-10 yıl ve dört katılımcı ise 11-15 yıl arası mesleki tecrübeye sahiptir. Diğer taraftan katılımcıların %82’si daha önce aile eğitimi konusunda teorik veya uygulamalı bir eğitim almamışken %18’i bu konuda eğitim almıştır. Son olarak katılımcıların unvanları açısından dağılımları incelendiğinde 10 katılımcı öğretmen, dört katılımcı müdür yardımcısı ve üç katılımcı ise müdür olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış olarak geliştirilen “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Yönetici Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Hem öğretmenlere hem de yöneticilere yönelik görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür ve benzer araştırmalar incelenerek soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmanın temel amacından hareketle araştırılacak durumu kapsadığı düşünülen taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Fenomenolojik desene dayalı araştırmaların başarısı hazırlanan görüşme soruların katılımcıların yaşanmış tecrübelerine odaklanmasıdır (Colaizzi, 1978). Bu doğrultuda taslak görüşme formunun hazırlanmasında katılımcıların araştırma fenomeni ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarması göz önünde bulundurulmuş ve ilgili literatürde katılımcıların aile katılımına yönelik karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini

belirlemede kullanılan sorulardan faydalanılmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formları aralarında okul öncesi eğitimi alanında uzmanın da bulunduğu ve nitel araştırma metodolojisine hakim dört uzman görüşüne sunulmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formları yeniden düzenlenmiş ve görüşme sorularının dili, içeriği, katılımcıların ve araştırmanın doğasına uygun olup olmadığı ve uzunluğu gibi açılardan test etmek için öğretmenler ve yöneticiler ile ayrı ayrı pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşmenin görüşme formunu geliştirmek amacıyla yapıldığı ve soruları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilecekleri ifade edilmiştir. Pilot görüşme sonrasında taslak görüşme formları yeniden düzenlenmiş, görüşmelerin gidişatına göre sondaj sorular belirlenmiştir ve görüşme formları yeniden uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman tarafından yapılan incelemeden sonra görüşme formlarına son hali verilmiştir. Görüşme formu 14 sorudan oluşmakta olup öğretmen ve yönetici öğretmen soruları birbiriyle paralellik göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Uygulanan Etik İlkeler

Araştırmanın veri toplama aşamasına geçilmeden Maltepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (25.12.2021 tarih ve 2021/32-04 sayılı karar) etik kurul onay belgesi alınmıştır. Araştırmanın verileri 2021 yılı Aralık-Ocak aylarında toplanmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmış ve görüşmeler genellikle katılımcıların görev aldıkları okullarda kendilerini rahat hissedebilecekleri yerlerde yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri açısından güncel konularla ilgili sohbet edilmiştir. Daha sonra araştırmanın temel amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve görüşme bilgi formunu okumaları istenmiştir. Katılımcıların onayı doğrultusunda görüşmelere başlanmış ve her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda sondaj sorular sorulmuş ve görüşme akıcı bir şekilde ilerletilmiştir. Görüşme esnasında araştırmacının veri toplama, soru sorma ve dinleme işlevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda kayıt cihazıyla kaydedilmiş daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı doküman haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi bir araştırma kapsamında elde edilen verilerin sistematik bir şekilde düzenlendiği, kavramsallaştırıldığı ve elde edilen kavramlara göre temaların belirlendiği bir yöntemdir (Merriam, 2009). İçerik analizi yöntemi uygulanırken veriler dört aşamada analiz edilmektedir. Birinci aşamada veri kodlaması yapılmaktadır. İkinci aşamada temalar oluşturulmakta, üçüncü aşamada ise tema ve kodlar düzenlenmektedir. Dördüncü ve son aşamada ise araştırma bulguları tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da benzer yol izlenerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Tablo 2'de katılımcı öğretmenlerden elde edilen kodlar ve temalara yer verilmiştir:

Tablo 2.

Katılımcı Öğretmenlerden Elde Edilen Temalar ve Kodlar

Tema	Kod
Okul Yönetimi ile Koordinasyon	Fikir alışverişi, Materyal paylaşımı
Aile Katılım Çalışmalarının Katkısı	Öğretimi pekiştirme, Öz güven, Öğrenci motivasyonu
Sosyo-Kültürel Sorunlar	Ataerkil toplum yapısı, Dil bariyeri
Çevresel Sorunlar	Pandemi, Yetersiz çevresel koşullar
Ailesel Sorunlar	Velinin ilgisizliği, Önyargılı yaklaşım, Velinin çekingen yaklaşması, Ekonomik problemler
Yönetimden Kaynaklı Sorunlar	Yönetimin desteklememesi/Mobbing
Çözüm Önerileri	Veliyi bilinçlendirme/bilgilendirme, Babanın katılımını sağlama, Veliyi teşvik etme, Her aileye uygun etkinlik düzenleme, Eğitimci-yönetici iş birliği ve desteği, Çevresel koşulları iyileştirme

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerden elde edilen temalar “Okul Yönetimi ile Koordinasyon”, “Aile Katılım Çalışmalarının Katkısı”, “Sosyo-Kültürel Sorunlar”, “Çevresel Sorunlar”, “Ailesel Sorunlar”, “Yönetimden Kaynaklı Sorunlar”, “Çözüm Önerileri” olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır. Tablo 3’de ise katılımcı okul yöneticilerinden elde edilen kodlar ve temalara yer verilmiştir:

Tablo 3.

Katılımcı Okul Yöneticilerinden Elde Edilen Temalar ve Kodlar

Tema	Kod
Öğretmenler ile Koordinasyon	Planlama, Fikir alışverişi, Motivasyon, Materyal paylaşımı
Aile Katılım Çalışmalarının Katkısı	Veli kaygısını azaltma, Öğrenimin niteliğini artırma, Özgüven, Motivasyon
Sosyo-Kültürel Sorunlar	Ataerkil toplum yapısı, Dil bariyeri
Çevresel Sorunlar	Pandemi, Yetersiz çevresel koşullar, Teknoloji
Ailesel Sorunlar	Velinin ilgisizliği, İletişim eksikliği ve önyargılı yaklaşım Velinin çekingen yaklaşması, Ekonomik problemler
Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar	Öğretmenlerin bilgi/ deneyim eksikliği Etkinliklere karşı direnç gösterme
Çözüm Önerileri	Veliyi bilinçlendirme/bilgilendirme, Babanın katılımını sağlama Veliyi teşvik etme, Her aileye uygun etkinlik düzenleme Eğitiminin kendini geliştirmesi, Eğitiminin planlı olması Eğitimci-Yönetici İş Birliği ve Desteği

Katılımcı okul yöneticilerinden elde edilen temalar, katılımcı öğretmenlerden elde edilen temalarla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinden elde edilen temalar ise “Öğretmenler ile Koordinasyon”, “Aile Katılım Çalışmalarının Katkısı”, “Sosyo-Kültürel Sorunlar”, “Çevresel Sorunlar”, “Ailesel Sorunlar”, “Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar”, “Çözüm Önerileri” olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır.

Kodlar ve temaların oluşturulması sonrasında, frekans hesaplaması yapılarak tablolar oluşturulmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların sıkça tekrar ettikleri görüşler ve çarpıcı ifadeler ise doğrudan alıntılarla örneklenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması açısından veri toplama araçlarının oluşturulması ve verilerin analizi sürecinde üç uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca, veri analizi sürecinde araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar oluşturulan kodlama anahtarı yardımıyla üç uzmana gönderilmiştir. Kodlamalar karşılaştırılırken Miles ve Huberman’ın (2016) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum %90 olarak hesaplanarak güvenilir bulunmuştur.

Bulgular

Katılımcıların Aile Katılımı Çalışmaları Konusundaki Görüşleri

Araştırmanın ilk araştırma sorusu kapsamında katılımcıların aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmaları Konusundaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri “Okul Yönetimi ile Koordinasyon” ve “Aile Katılım Çalışmalarının Eğitim Sürecine Katkısı” olmak üzere iki temada ele alınmıştır.

Tema 1: Okul Yönetimi ile Koordinasyon

Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri kapsamında ele alınan konulardan biri aile katılımı çalışmaları planlama sürecinde okul yönetimi ile aralarında nasıl bir koordinasyon sağlandığıdır. Katılımcıların bu konudaki yanıtlarından hareketle oluşturulan kodlar Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4.

Okul Yönetimi ile Koordinasyon Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f
Okul Yönetimi İle Koordinasyon	Fikir alışverişi	9
	Materyal paylaşımı	1

Katılımcıların aile katılımı çalışmaları kapsamında okul yönetimi ile aralarındaki koordinasyona ilişkin görüşleri incelendiğinde okul yönetimi ile koordineli olarak çalıştıkları konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Katılımcılar okul yönetimi ile fikir alışverişi ($f=9$) ve materyal paylaşımı ($f=1$) konusunda koordineli çalıştıklarını belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler, okul yönetimi ile genellikle aile katılımı çalışmaları kapsamında neleri nasıl yapmaları gerektiği, hangi etkinliklerin planlanması gerektiği gibi konularda fikir alışverişi içerisinde olduklarını ve bunu daha çok zümre toplantılarında gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fikir alışverişi yapıyoruz, neyi nasıl yapmamız gerektiğini ya da şöyle, atıyorum, 3 kişiyi aynı gün çağırıcaksak birimiz bir gün alıyoruz, ötekimiz başka bir gün o şekilde koordinasyon sağlıyoruz. Gerekli başka bir yer varsa idarenin bize orasını ayarlamasını istiyoruz.” (Ö1)

“Çalışmalar yapılmadan önce çalışmalarla ilgili içerikler paylaşılır. Eğer öğretmenler arasında – zümre arasındaysa - yapılacak çalışmalar, neler olduğu konuşulur, amaçlar belirlenir. Eğer okul çapında -daha genel çalışmaysa- müdür yardımcılarımız tarafından yapılacak çalışmalar bilgilendirilir, buna göre hareket edilir.” (Ö4)

“Mümkün mertebe. Ne yapılıp edileceğini, velilerle nasıl iletişime geçileceğini veyahut hangi etkinliğin hangi veliyle hangi düzeyde yapılabileceğinin mümkün mertebe konuşup birbirimizle iletişime geçmeye çalışıyoruz.” (Ö7)

Diğer taraftan katılımcılardan biri ise okul yönetimi ile genellikle materyal paylaşımı konusunda koordineli çalıştıklarını vurgulamaktadır. Bu durum katılımcının aşağıdaki görüşleri ile açığa çıkmaktadır:

“Aile katılımında gereken materyalleri okul idaresinden istediğim zaman kolay bir şekilde teslim ediyorlar, yardımcı oluyorlardı. Bu konuda benim işimi kolaylaştırıyorlardı. Daha sonra benim aileyle ilgili bir problemim olduğunda bunu idareye ilettiğim zaman yine yardımcı oluyorlar. Veli desteği, öğrenci desteği olduğu zaman – buna ihtiyaç duyduğum zaman-yine idare desteği sağlanıyordu. Bu şekilde.” (Ö2)

Tema 2: Aile Katılım Çalışmalarının Eğitim Sürecine Katkısı

Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri kapsamında ele alınan bir başka konu ise öğretmenlerin aile katılım çalışmalarının eğitim sürecine katkısı hakkındaki görüşleridir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 5’de sunulmuştur:

Tablo 5.

Aile Katılım Çalışmalarının Eğitim Sürecine Katkısı Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f
Aile Katılım Çalışmalarının Katkısı	Öğretimi pekiştirme	5
	Özgüven	4
	Öğrenci motivasyonu	1

Katılımcıların aile katılım çalışmalarının eğitim sürecine katkısına ilişkin görüşlerine bakıldığında aile katılım çalışmalarının öğrencilere öğretimi pekiştirme ($f=5$), özgüven ($f=4$) ve öğrenci motivasyonunu sağlama ($f=1$) açısından katkı sağladığı görülmektedir.

Aile katılım çalışmalarının öğrencilere yaşayarak öğrenme açısından katkı sağladığını ifade eden katılımcılar böylelikle sınıf içerisinde verilen bir eğitimin yalnızca sınıfta ve belirli bir saatte kısıtlı kalmadığını vurgulamaktadırlar. Katılımcılar, ailelerin de konulara katılması ile birlikte artık konuların evde de yaşamaya başladığını ve böylece öğrencilerin daha iyi öğrenme sağladıklarını ifade etmektedirler. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sınıf içerisinde verilen bir eğitimin sadece sınıfta, belirli bir saat içerisinde kısıtlı kalmasını istemiyoruz. Genellikle bunun veliler adına da desteklenip sürecin uzamasını ve pekiştirilmesinin daha önemli olduğunu düşünüyoruz.” (Ö3)

“Dersi sadece okulda anlatarak yapmış olmakla veliyle birlikte bir çalışma yapmak arasında çok fark var. Veliyle birlikte yaptığımız zaman çalışmayı, çalışma boyut kazanıyor. Evde yaşamaya başlıyor çalışma. Artık okulun kapısından çıkıyor çalışma, eve gidiyor, sokaklara gidiyor. Anne de bir şeyler öğrenmiş oluyor ve o öğrenme süreci evde de devam ediyor. Anne – baba artık etrafında kimler varsa çalışma detaylanıyor ve sadece paketlenmiş gıdalar olmaktan da çıkar çalışma, genişleyebilir, yine boyut değiştirebilir.” (Ö4)

“Süreci bizzat bildiklerinde bizi daha iyi anlıyorlar ve süreç içerisinde ne yapmaları gerektiğini daha iyi çözümlüyorlar.” (Ö5)

Aile katılım çalışmalarının öğrencilere özgüven açısından katkı sağladığını vurgulayan katılımcı öğretmenler bu çalışmaların genellikle özgüven eksikliği yaşayan öğrencilere ciddi katkı sağladığını ve bu çalışmalar ile daha önce sessizce bir kenarda bekleyen ve etkinliklere dahil olmayan öğrencilerin dahi etkinliklere dahil olmaya başladıklarını ifade etmektedirler. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...özgüveni eksik öğrencilerime daha çok katkısı oluyordu. Hiç konuşmayan sessiz bir şekilde kenarda birisinin onu oyuna dâhil etmesini bekleyen öğrencilerim daha sonra kendisi geldiği zaman “Annem benim sınıfıma geldi” ya da “Babam benim sınıfıma geldi” böyle dönütler alıyorduk. Çocuk kendi kendine artık benimle iletişime geçer hale geliyordu.” (Ö2)

“Öncelikli olarak ailesi sınıfa gelen ve sınıftaki etkinliklere katılan birey yani çocuğun kesinlikle sınıftaki özgüveni artıyor.” (Ö6)

“Çocuğun özgüven sıkıntısı yaşıyorsa ona da katkısı olduğunu düşünüyorum.” (Ö10)

Diğer taraftan katılımcılardan biri aile katılım çalışmalarının öğrencilere motivasyon açısından katkı sağladığını, çocukların sınıfta ailelerini görmesiyle daha çok motive olduklarını ve bu durumun çocukların okula alışma sürecini olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Bu konudaki katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

“Yani kimi çocuklar hevesleniyor, daha iyi oluyor çocuklar için. Kimisi de çocuklarda anneye nazlanma daha çok olabiliyor- genelde anneler katılıyor aile katılım çalışmalarına- anneye daha bir nazlanma, değişik hareketler olabiliyor. Kötü yönü o yönde...” (Ö1)

Okul Yöneticilerinin Aile Katılımı Çalışmaları Konusundaki Görüşleri

Okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri “Öğretmenler ile Koordinasyon” ve “Aile Katılım Çalışmalarının Eğitim Sürecine Katkısı” olmak üzere iki temada ele alınmıştır.

Öğretmenler ile Koordinasyon

Katılımcı okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri kapsamında ele alınan konulardan biri aile katılımı çalışmaları planlama sürecinde öğretmenler ile aralarında nasıl bir koordinasyon sağlandığıdır. Katılımcıların bu konudaki yanıtlardan hareketle oluşturulan kodlar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenler ile Koordinasyon Temasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Tema	Kod	f
Öğretmenler ile Koordinasyon	Planlama	3
	Fikir alışverişi	2
	Motivasyon	1
	Materyal paylaşımı	1

Katılımcıların aile katılımı çalışmaları kapsamında öğretmenler ile aralarındaki koordinasyona ilişkin görüşlerine bakıldığında tamamının ($f=7$) öğretmenler ile koordineli bir şekilde çalıştıkları ve koordinasyon sürecinin genellikle planlama ($f=3$), fikir alışverişi ($f=2$), motivasyon ($f=1$) ve materyal paylaşımı ($f=1$) boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretmenler ile planlama boyutunda koordineli çalıştıklarını ifade eden katılımcılar genellikle okul yönetiminin aile katılım çalışmalarında okulun fiziksel altyapısı, koşulları ve zamanlama konusunda yol gösterici nitelikte etkinlik planlaması yaptığını vurgulamaktadır. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Etkinliklerin planlanmasında okul öncesi öğretmenlere destek olabilir diye düşünüyorum. Fikir verebilir mevcut fiziki altyapı ve şartlara göre, konuya göre okul idaresi yol gösterici olabilir.” (Y4)

“Evet. Okul yönetimi olarak velilerle iletişimde aslında bizler de planlama yapıyoruz çünkü bazen dışardan bir gözle bakmak iyi geliyor veli-okul iletişime.” (K5)

“Aile katılım çalışmalarının planlanması...” (K6)

Öğretmenler ile fikir alışverişi konusunda koordineli çalıştıklarını vurgulayan katılımcılar ise planlamaları genellikle öğretmenlerin yaptıklarını ancak daha sonra kendilerine fikir aldıklarını ve öğretmenleri kendi tecrübeleri ile yönlendirdiklerini ifade etmektedirler. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile ortaya konulmaktadır:

Yok, onlar kendileri planlamayı yaptıktan sonra ben de onlarla fikir alışverişinde bulunuyorum daha neler yapılabilir, neler eklenebilir ya da neler çıkartılabilir. Ya da veliye mesela etkinlik yapacağımız zaman bunu nasıl, kimi seçebiliriz, kim bu konu için uygundur gibi fikir alışverişinde bulunuyoruz kendi aramızda. Yönlendirmelerim oluyor.” (Y3)

“Bilgi alışverişi dışında özel bir koordinasyon yapılmıyor. Tamamen öğretmenimizin programına göre uygulanıyor. Dolayısıyla sınıflar arasında ya da sınıfla idare arasında standart bir durum söz konusu değil yani herhangi özel bir durum uygulanmıyor. Tamamen öğretmenin özgür seçimine bırakılıyor gerek sayısı gerek ne sıklıkta yapacağı öğretmenin inisiyatifinde.” (Y7)

Aile Katılım Çalışmalarının Eğitim Sürecine Katkısı

Okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri kapsamında ele alınan bir başka konu ise okul yöneticilerinin aile katılım çalışmalarının eğitim sürecine katkısı hakkındaki görüşleridir. Bu konudaki yönetici görüşlerinden hareketle oluşturulan kodlar Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Aile Katılım Çalışmalarının Eğitim Sürecine Katkısına İlişkin Okul Yöneticisi Görüşleri

Tema	Kod	f
Aile Katılım Çalışmalarının Katkısı	Veli kaygısını azaltma	3
	Öğrenimin niteliğini artırma	2
	Özgüven	1
	Motivasyon	1

Aile katılım çalışmalarının eğitim sürecine katkısına ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında okul yöneticileri aile katılım çalışmalarının veli kaygısını azaltma ($f=3$), öğrenimin niteliğini arttırma ($f=2$), özgüven ($f=1$) ve motivasyon ($f=1$) açısından eğitim sürecine katkı sağladığını vurgulamaktadırlar.

Aile katılım çalışmalarının veli kaygısını azaltma açısından eğitim sürecine katkı sağladığını vurgulayan katılımcılar aile katılımı çalışmaları kapsamında velilerin okula gelerek eğitim ortamını görmelerinin velilerin bu konudaki kaygılarını gidermeleri açısından faydalı olduğunu belirtmektedir. Bu durum katılımcıların aşağıdaki görüşleri ile açığa çıkmaktadır:

“Bunu merak eden veli grubu var karşınızda. Hem bu veli grubunun kaygılarını gidermek adına hem de öğretmenle empati kurması adına sınıf içinde yapılan etkinlikleri tanınması, çocuğun hangi gelişim noktalarına faydasının olduğuna dair izlenimleri, çıkarımları edinmesine dair olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum veliler üzerinde.” (Y2)

“Çocuklarını bu ortamda görüyorlar, nasıl bir eğitim aldıklarını görüyorlar. Veli de bu yönden daha istekli gönderiyor, daha böyle nasıl yapacağını öğreniyor. Yani bu şekilde.” (Y3)

“..okulda da nasıl eğitim alıyor, o eğitimi evde nasıl devam ettirebilirim ya da okuldaki eğitimine nasıl destek verebilirim anlamında ailenin de bu sürece dâhil olması önemlidir diye düşünüyorum.” (Y4)

Aile katılım çalışmalarının öğrenim kalitesini arttırma açısından faydalı olduğunu ifade eden katılımcılar ise bu çalışmalar ile ailenin de eğitim sürecinde sorumluluk almasının eğitimin daha kaliteli hale gelmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Ancak öğretmenler bu durumun ailenin de eğitim seviyesi ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ne kadar aile bunlarda sorumluluk alırsa o noktada eğitim daha kaliteli oluyor.” (Y5)

“Ailenin aldığı eğitim ne kadar yüksekse çocuğa verebileceği etkinlik de o kadar yüksek oluyor.” (Y6)

Diğer taraftan Y1 aile katılım çalışmalarının öğrencilerin motivasyonunu arttırarak etkinliklere daha istekli katılım göstermelerini sağladığını belirtirken Y7 ise aile katılım çalışmalarının öğrencilerin öz güveninin arttırdığını ifade etmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İyi yönü de çocuklar daha bir istekli oluyor, daha bir gönüllü katılıyor etkinliklere. O şekilde, daha hevesli oluyorlar.” (Y1)

“Demek ki okulda sadece öğretmen değil, ailelerimiz de bize yardımcı olabiliyor, ailelerimizle de bir şeyler yapabirmişiz diye düşünerek kendilerine daha fazla güveniyorlar.” (Y7)

Katılımcıların Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırma ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların aile katılımı çalışmaları sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar “Sosyo-Kültürel Sorunlar”, “Çevresel Sorunlar”, “Aileden Kaynaklı Sorunlar” ve “Yönetimden Kaynaklı Sorunlar” olmak üzere dört tema altında ele alınacaktır.

Tema 1: Sosyo-Kültürel Sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sosyo-kültürel sorunlara yönelik elde edilen kodlar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarında Karşılaştıkları Sosyo-Kültürel Sorunlar

Tema	Kod	f
Sosyo-Kültürel Sorunlar	Ataerkil toplum yapısı	10
	Dil bariyeri	3

Katılımcılar aile katılımı çalışmaları sürecinde sosyo-kültürel sorunlar olarak ataerkil toplum yapısı ($f=10$) ve dil bariyeri ($f=3$) sorunlarıyla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Ataerkil toplum yapısından kaynaklı olarak sorunlarla karşılaştıklarını vurgulayan katılımcılar Türk toplumunda ataerkil toplum yapısından dolayı babaların genellikle çalıştıklarını; ev işi ve çocuklarla ilgilenme görevinin ise annelere düştüğünü ifade etmiştir. Bu nedenle katılımcılar aile katılım çalışmalarına daha çok annelerin katıldıklarını; babaların ise bu tür etkinliklere dahil olmadıklarını düşünmektedir. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Baba çalışıyor olabilir, babanın dışında ilgilenen bireylerin eğitim alması ya da çalışması durumunda annenin ev hanımı olmasıyla beraber anne daha çok iletişime geçiyor. Çalışan annelerim olmasına rağmen yine de anneler iletişimden kopmuyorlar. Bu çalışma sürecinde aile katılımı olsa bile iş yerinden izin alan veliye denk geldim yani aileler bu konuda çok duyarlı. En azından benim karşıma çıkan aileler çok duyarlı." (Ö2)

"ataerkil toplumdaki geldikleri için ve sosyokültürel açıdan burası çevresel olarak farklı olduğu için – daha çok Doğu kesiminden gelen vs.- daha çok annenin ilgilenmesi gerektiğini düşünüyor veliler, (Ö3)

"Bu durumu tabii ki ataerkil toplum yapısı destekliyor." (Ö4)

"Baba faktörü her zaman çalışıyor, daha yoğun denilerek geri planda duruyor. Anneler her şeye fedakârca koşuşturmaya alışmışlar ve hep "Ben varım" şeklinde ilerliyorlar. En fazla sınıfta 1 öğrencimin babası ilgileniyor, onun haricinde geri kalanının hepsi anneleri ilgileniyor. Ne yapılacaksa, bir şey alınacaksa dahi onlar alıp onlar getiriyorlar." (Ö5)

Ataerkil toplum yapısının bir sonucu olarak Ö1 ise babaların aile katılım çalışmalarına dahil olma konusunda çekingen davrandıklarını şu şekilde vurgulamaktadır:

"Babalar biraz daha çekinik kalıyor. Bu seneki grubuma babaları da ekledim. Babalar hiç.. Herhangi bir şeye "Güzel olmuş, şöyle olmuş", hiç yorum yok babalardan" (Ö1)

Diğer taraftan katılımcılar aile katılımı çalışmaları kapsamında bir başka sosyo-kültürel sorun olarak dil bariyeri ile karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar görev yaptıkları yerin göç alan bir yer olduğunu ve genellikle yabancı uyruklu öğrencilerin yoğunlukta olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin aileleri ile iletişime geçme konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla ilişkili katılımcı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Göç alan bir yer olduğu için genellikle Suriyeli öğrencilerimiz oluyor. Onlar Türkçeyi fazla bilmedikleri için iletişim açısından zorlanıyoruz. Bu sene mesela sınıfta 2 tane Suriyeli velim var ve iletişim kuramıyoruz. Yani benim söylediğimi onlar anlamıyor, onların söylediğini ben anlamıyorum. Biraz o konuda sıkıntı yaşıyoruz." (Ö3)

"bazı öğrencilerimizde çift dil olabiliyor, çok nadiren oldu benim yaşadığım ama çift dil durumunda mesela aile sınıfa geldi sınıfta bir etkinlik yapacak, diğer çocuklar anlayabilir. Bu bir sorun mu? Değil. Ama zorluk sayabileceksek, zorluk sayılır." (Ö9)

Tema 2: Çevresel Sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları çevresel sorunlara yönelik elde edilen kodlar Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9 .

Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarında Karşılaştıkları Çevresel Sorunlar

Tema	Kod	f
Çevresel Sorunlar	Pandemi	5
	Yetersiz çevresel koşullar	2

Katılımcılar aile katılımı çalışmaları sürecinde pandemi ($f=5$) ve yetersiz çevresel koşullardan ($f=2$) kaynaklı olarak sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Pandemiden kaynaklı olarak sorunlarla karşılaştıklarını ifade eden katılımcılar pandeminin sosyal mesafeyi azalttığını ve bu nedenle toplu etkinlikler yapma konusunda kendilerini kısıtlandığını vurgulamaktadırlar. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Pandemiden dolayı çok da mümkün olmuyor bu aralar aile katılımı." (Ö1)

"Çocuklarla beraber yaptığımız faaliyetlerde de COVID sebebiyle çok fazla velileri sınıf ya da okul içerisindeki etkinliklere davet edemiyoruz. Daha çok ev ya da dışarı faaliyetler düzenliyoruz." (Ö3)

"Ben pandemiden dolayı pek bir aile katılım çalışması yapmadım, belki ikinci dönem başlayabilirim ama şu dönemde açıkçası yapmadım. Sıkıntılı bir süreçten geçtiğimizi düşünüyorum bir de benim sınıfımda ilk başta çok fazla pozitif vaka çıktı, biraz korktum ve yapmak istemedim." (Ö6)

Katılımcılar ayrıca çevresel koşulların yetersizliği nedeniyle aile katılımı çalışmaları sürecinde sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Buna göre katılımcılar aynı sınıfın hem sabahtımlar hem öğlenciler tarafından kullanıldığını, bu durumun sınıfın yeteri kadar temizlenmesini engellediğini ve bu nedenle aile katılım etkinliklerini yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Sınıfın çok fazla dağıldığı çok fazla pislendiği çalışmalar olabilir. Bu durumda bazı idareciler sabahtı-öğlenci durumlarında özellikle sabahtımlar okuldan çıkıyor arada bir temizlik oluyor ya o vakit kısıtlı olduğu için "sınıfları böyle bırakmayalım, bu tarz etkinlikleri daha az yapalım, personellerimiz yetiştirmekte zorlanıyorlar öğlenci gruba temiz bir sınıf bırakabilmek adına" şeklinde olduğu zaman bu sefer veliyle aile katılım çalışmaları kapsamında yaşanacak etkinlikler kısıtlanabiliyor." (Ö9)

"Okulöncesinde 26 çocuk olduğunda sıkıntı yaşıyabiliyoruz: etkinliklerin yetişmesi, tuvalete giderken yaşadıkları temizlik sıkıntıları, giriş çıkışlarda yaşadığımız sıkıntılar. Bunlar olabiliyor. Bu konularda..." (Ö10)

Tema 3: Aileden Kaynaklı Sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin aile katılım çalışmaları sürecinde aileden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde hareketle oluşturulan kodlar Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin Karşılaştıkları Ailesel Sorunlar

Tema	Kod	f
Ailesel Sorunlar	Velinin ilgisizliği	8
	Önyargılı yaklaşım	6
	Velinin çekingen yaklaşması	5
	Ekonomik problemler	4

Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları sürecinde aileden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri dört kod üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler velinin ilgisizliği ($f=8$), önyargılı yaklaşım ($f=6$), velinin utangaç ve çekingen yaklaşması ($f=5$) ve ekonomik problemlerden ($f=4$) kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir.

Katılımcılar aile katılımı çalışmaları kapsamında aileden kaynaklı olarak velilerin etkinliklere katılma konusundaki ilgisizliğini vurgulamaktadırlar. Katılımcılar velilerin süreçle ilgili bilgi sahibi olmadıkları için aile katılım etkinliklerine ilgisiz davrandıklarını, bunun yanında etkinlikler konusunda bazı ön yargılara sahip olduklarını ve bu durumun aralarında iletişim probleminin neden olduğunu ifade etmektedirler. Konu ile ilişkili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bazı ailelerde velilerin katılımı biraz zor oluyor. İstekli olmuyorlar, süreçle ilgili bilgi sahibi olmadıkları için katılmak istemiyorlar." (Ö3)

"3 hafta önce, defaatle birkaç kez mesaj attım. Bugün bir veli "Aaa benim bugün haberim oldu, ben de katılmak istiyorum" dedi. Ben de neden bu kadar geç fark ettiğini ve cevap verdiğini sorduğumda "Fark etmemişim, okumamışım" vs. gibi bahanesi oldu. Biraz ilgisizler." (Ö6)

"Veliler arasında da oluyor bu çocuklar arasında da oluyor – daha önceki sorularınıza istinaden- bir önyargı oluyor. (Ö2)

"Veli sınıfa geldi-ki yine ben böyle bir şey yaşamadım ama yaşanabilecek bir şey olduğunu düşündüğüm için söylüyorum - kibar olmayan bir dille konuşan bir veliyse sınıfa geldiğinde de bu şekilde davranması kendi çocuğuna diğer öğrenciler tarafından farklı görülebilir ya da kendi çocuğu kendini kötü hissedebilir." (Ö9)

Diğer taraftan katılımcılar velilerin toplum karşısında konuşma, kendini ifade etme ve bir topluluğa hitap etme gibi etkinliklere çok alışkın olmadıklarını ve bu nedenle bu tür etkinlikleri gerçekleştirirken utandıklarını ve çekingen davrandıklarını düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin aşağıdaki görüşleri ile açığa çıkmaktadır.

"Bir görevlendirme yapsak dahi gruba diyorum "Siz neler yapmak istersiniz?" orada bile sorumluluk almaya çekiniyorlar. Kendi sorumluluğunu bilse, herkes kendine düşen payı aldığıda süre daha hızlı ilerlemiş oluyor." (Ö5)

"...Mesela birlikte oyun oynuyoruz. Veli ilk başta çekingen kalıyor, kendini ifade etmede güçlük yaşayabiliyor. Hem Bedensel olarak oyuna katılma anlamında hem de sözel olarak kendini ifade etme aşamasında. Bu yüzden ilk başta bir zorluk yaşanabiliyor." (Ö9)

Katılımcıların aile katılımı etkinliği sürecinde ailesel kaynaklı olarak karşılaştıkları bir başka sorun alanı ise ekonomik sorunlardır. Öğretmenler ailelerin materyal tedarik etme konusunda isteksiz olduklarını bunu ekstra bir maliyet olarak algıladıklarını ve çoğu zaman materyalleri temin etmediklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin materyal getirmediği durumda ise materyalleri kendilerinin temin ettiğini ve bu durumun kendilerine fazladan maliyet oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Malzeme tedarik edemediğimiz şeyler oldu- ekstradan almak istemiyorlar bazı şeyleri...." (Ö1)

"Ekonomik sorunlar da var. Buradaki velilerin çoğu baba çalışan, anne ev hanımı. Bu da velilerin ekonomik olarak çok fazla iyi olmadığını gösteriyor açıkçası." (Ö3)

"Genelde malzemeleri veliler temin ediyorlardı. Onlar edemediği zaman ben temin ediyordum ama tabii bu maddi bir külfet." (Ö6)

Tema 4: Yönetimden Kaynaklı Sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin aile katılım çalışmaları sürecinde okul yönetiminden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar konusundaki görüşlerinde hareketle oluşturulan kodlar Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Yönetimden Kaynaklı Olarak Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kod	f
Yönetimden Kaynaklı Sorunlar	Yönetimin Uygulamaları Desteklememesi/Mobbing	1

Öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları sürecinde okul yönetimden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar bir kod üzerinden sunulmuştur. Katılımcılardan biri yönetimden kaynaklı olarak yönetim uygulamaları desteklememesi ve mobbing uygulaması sorununu öne sürmüştür. Bu konuyla ilişkili katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

"Mobbing uygulamasıdır, şudur budur tarzı vardı müdürümüzün. O yüzden hangi konuda özel hayata bile müdahale vardı. Giyim kuşama, şuna buna... Buna varana kadar müdahale varken ben zaten eski görev yerim – ilk atandığım yerde- açıkçası okula zoraki gidiyordum. Bu bir öğretmen için çok acı verici. Ben istifa noktasına kadar gelmişim. O yüzden açıkçası kendime odaklanmak zorunda kalmışım. Çocuklara belki verimli bile olamamışumdur işin açığı konuşmak gerekirse. O yüzden eski görev yerimizde bu tarz çalışmalar mümkün olmadı yani. Desteklemiyordu hiçbir şekilde. Genelde ket vururdu çalışmalarımıza. Okul içindeki problemler ayrıca dışarıya yansıtılmazdı. Dışarıya karşı çok iyi hoştuk ama okul içinde gerçekten büyük sıkıntılarımız vardı. Öğretmenlerin çalışma şevkini kırdığı için biz mesela sosyal etkinliklere yönelemezdik bile. Sadece o gün planımızda ne varsa sığ bir şekilde işler çıkardık." (Ö8)

Okul Yöneticilerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar "Sosyo-Kültürel Sorunlar", "Çevresel Sorunlar", "Aileden Kaynaklı Sorunlar" ve "Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlar" olmak üzere dört tema altında ele alınacaktır.

Tema 1: Sosyo-Kültürel Sorunlar

Okul yöneticilerinin aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sosyo-kültürel sorunlara yönelik elde edilen kodlar Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Aile Katılım Çalışmalarında Karşılaştıkları Sosyo-Kültürel Sorunlar

Tema	Kod	f
Sosyo-Kültürel Sorunlar	Ataerkil toplum yapısı	7
	Dil bariyeri	1

Katılımcılar aile katılımı çalışmaları sürecinde ataerkil toplum yapısı ($f=7$) ve dil bariyeri ($f=1$) sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Katılımcılar okulun bulunduğu mahallenin sosyoekonomik düzeyi ile ilişkili olarak genellikle babaların çalıştığını annelerin ise ev hanımı olduğunu bu nedenle etkinliklere daha çok annelerin katıldığını ve mahallenin sosyo-kültürel düzeyi nedeniyle ailelerle dil problemi yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Konuyla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bulduğumuz mahallenin sosyoekonomik düzeyine ve içine bulunduğu durumu göz önünde bulundurursak genelde babalar çalışan, anneler ise ev hanımı olan veli profiline sahibiz. Bu yüzden de genellikle anneler aile katılım etkinliklerine katılıyorlar." (Y2)

"Dil anlamında da farklı ülkeler, farklı anadiller söz konusu orada, onu anladım. Dolayısıyla iletişim problemi de olabiliyor. Ortaokul öğrencimizde de anasınıfında da olabiliyor. Öğrenci Türkçeyi öğrenmiş bir şekilde ama veli öğrenememiş, çocuk tercüme ediyor bize. Veliler de orada kendi arasında farklı diller bilen veliler de oluyor – öyle bir bölge burası-öyle sorunlar, bu tip iletişim problemleri olabiliyor etkinliklerde. En son etkinlikte de biraz bunu hissettim." Bu durum neden kaynaklanabilir, tabii aile yapısından kaynaklı olabilir." (Y4)

Tema 2: Çevresel Sorunlar

Okul yöneticilerinin aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları çevresel sorunlara yönelik elde edilen kodlar Tablo 13'de sunulmaktadır.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Aile Katılım Çalışmalarında Karşılaştıkları Çevresel Sorunlar

Tema	Kod	f
Çevresel Sorunlar	Pandemi	5
	Yetersiz çevresel koşullar	1
	Teknoloji	1

Katılımcılar aile katılımı çalışmaları sürecinde pandemi ($f=5$), yetersiz çevresel koşullar ($f=1$) ve teknoloji ($f=1$) kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedirler. Okul yöneticileri de tıpkı öğretmenler gibi pandemi koşullarının etkinlikleri kısıtladığını, okulun coğrafi konumunun aile katılım etkinlikleri açısından dezavantajlı konumda olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Biraz da virüsten, salgından dolayı veliler biraz daha geri planda." (Y1)

"Şu anki güncel olan sorunumuzdan bahsedeyim: COVID dolayısıyla yaklaşık 2020 Mart'tan beri aile katılım etkinliklerimizi olumsuz yönde etkiliyor. Çünkü hijyen ve sosyal mesafe kurallarını sağlamak sebebiyle aile ziyaret saatlerimizi kısaltmak ve gün içindeki sıklıklarını azaltmak zorunda kaldık. Birinci olumsuz yönü bu durum." (Y2)

"Olduğumuz yer itibarıyla çok fazla toplu ulaşımına müsait bir yer değil. Velinin de kendi özel aracı yoksa ve uzak bir yerde oturuyorsa gerçek anlamda sorun teşkil ediyor onun için özellikle başka çocuğu olan veliler. Çünkü özel araç olmada uzak yerlere başka bir çocukla seyahat etmek gerçekten bir sıkıntı." (Y7)

Bunun yanında Y7 aile katılım etkinliklerinde teknolojiden kaynaklı sorunlarla karşılaştığını velilerin teknoloji kullanma becerisinin düşük olduğunu veya gerekli teknolojik cihaza sahip olmadığını bu durumun kendileri açısından önemli bir sorun alanı olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar bunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

"ailenin teknoloji kullanımı mesela... Aile katılımını Zoom üzerinden ya da Whatsapp, üzerinden yapacağız diyelim. Bunlara teknoloji olan şeylerde, aile bunları bilmiyor. "Zoom nedir" diye soruyor mesela "internetim yok" diyorlar mesela. İnternet olmadığı için Zoom toplantılarına katılmıyorlar, onu yaşıyoruz. Bilgisayar, tablet olmadığı zaman katılmıyorlar. Telefonda da ya internetleri bitiyor bir şekilde, evde internet olmadığı için. O tarz sıkıntılar yaşanıyor." (Y7)

Tema 3: Aileden Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticilerinin aile katılım çalışmaları sürecinde aileden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlara yönelik elde edilen kodlar Tablo 14'de sunulmaktadır.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Aile Katılım Çalışmalarında Aileden Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kod	f
Ailesel Sorunlar	Velinin ilgisizliği	5
	İletişim eksikliği ve önyargılı yaklaşım	3
	Velinin çekingen yaklaşması	4
	Ekonomik problemler	2

Katılımcılar velinin ilgisizliği ($f=5$), iletişim eksikliği ve önyargılı yaklaşımı ($f=3$), velinin utangaç ve çekingen yaklaşması ($f=4$) ve ekonomik problemlerden ($f=2$) kaynaklı olarak sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri de tıpkı öğretmenler gibi velilerin aile katılım etkinliklerine ilgisiz ve çekingen davrandığını ve bu konuda iletişim sorunları yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Diyoruz ki “Tüm velilerin katılacağı aile katılım etkinliğimiz vardır” burada bazı veliler bir şekilde oraya ilgisiz davranabiliyor, orada alacağı bir materyali almayabiliyor ya da oraya sunacağı katkıyı sunmayabiliyor, o rolü üstlenemeyebiliyor. Dolayısıyla aile durumlardan kaynaklı sorunlar yaşanabiliyor.” (Y4)

“Genellikle şu sıralar en fazla yaşadığımız sıkıntı da annelerin babalara durumu farklı anlatması, babaların da- mesela bizim telefon numaramıza bir yerden ulaştıkları zaman- konuyu daha farklı bizlere yansıtması. Oluşan konuyla babaya anlatılan konu çok farklı oluyor. Bu da bizi acayip bir...” (Y6)

Diğer taraftan katılımcılar velilerin gerekli ilgiyi göstermediklerini bazı velilerin ise ekonomik olarak dezavantajlı konumda olması nedeniyle çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenemediklerini vurgulamaktadırlar. Bununla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...daha fazla para kazanacağını başka alanlarda gördüğü için eğitimi önceleyemeyebiliyor.” (Y1)

“bahsettiğim gibi, içinde bulunduğumuz okulun bulunduğu mahallesinin sosyoekonomik durumu. Babaların çalışması, maddi durumun zayıf olması, annelerin ev hanımlığı mesleğini tercih etmesi ya da evde çok çocuk olduğu için birinin evde kalması, çekirdek aileye sahip olmaları – geniş aile olmadıkları için bakacak biri yok çocuğa- bu şekilde, bu sebeplerden dolayı.” (Y2)

“Erkek – özellikle bu çevrede ve bu sosyoekonomik düzeyde – erkekler mutlaka okul saatlerinde iştedir zaten, çocukla bakması, okulla iletişim kurması dolayısıyla mesai saatleri dışına denk gelir çalışma saatinden dolayı.” (Y4)

Tema 4: Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Okul yöneticilerinin aile katılım çalışmaları sürecinde öğretmenlerden kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlara yönelik elde edilen kodlar Tablo 15’de sunulmaktadır.

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin Aile Katılım Çalışmalarında Öğretmen Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunlar

Tema	Kod	f
Öğretmen Kaynaklı Sorunlar	Öğretmenlerin bilgi/ deneyim eksikliği	3
	Etkinliklere karşı direnç gösterme	1

Katılımcılar, öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği (f=3) ve etkinliklere karşı direnç göstermesi (f=1) konusunda sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar, öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri konusunda bilgi ve deneyim açısından gerekli donanıma sahip olmadıklarını ayrıca bu etkinlikleri iş yükü olarak gördükleri için etkinlik düzenleme konusunda direnç gösterdiklerini vurgulamaktadırlar. Konuyla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özel eğitim öğretmenlerimiz de bu konuda eğitilmiş ancak özellikle ülkemizdeki en büyük sıkıntı alan dışı olan öğretmen grupları. 80 saatlik bir özel eğitim uygulamasından sonra sınıfa gelmiş fakat öğretmen olmayan arkadaşlarımız bazı noktalarda durumu kontrolden çıkarabiliyorlar. Yanlış bir şey de kullanmak istemiyorum, en nihayetinde beraber çalışıyoruz. Tabii bu onların suçu değil. Sonuçta pedagojik formasyon bunun için var. Dolayısıyla hiç kimseyi almadığı bir eğitimden dolayı yargılamamalıyız. Sıkıntı işin özünü kavrayamamak, işin temeline inememekten kaynaklanıyor.” (Y7)

“...öğretmenler maalesef ki iş yükleri çok fazla, bu sebeple de genellikle mesai dışı saatlerini buna ayırmak zorundalar aslında. Mesai saatleri içerisinde yetişemiyorlar, yetişmeleri mümkün değil çünkü sınıflar çok kalabalık, öğrenci sayısı çok fazla, veli profili zaten sizi uğraştıracak bir profil. Gerçekten ihtiyacı olan, rehberliğe ihtiyacı olan, veliler.

Dolayısıyla öğretmenler de kendilerinin de özel bir aile ortamları olduğu için ya da özel problemleri olduğu için yetişemedikleri noktalarda bu tarz çalışmaları yapmaya karşı biraz dirençliler." (Y5)

Katılımcıların Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların aile katılımı çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Katılımcı öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilerinden hareketle oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f	
Çözüm Önerileri	Velilere yönelik	Veliyi bilinçlendirme/bilgilendirme	9	
		Babanın katılımını sağlama	5	
		Veliyi teşvik etme	3	
	Yöneticilere yönelik	Öğretmenlere yönelik	Her aileye uygun etkinlik düzenleme	3
		Yöneticilere yönelik	Eğitimci-yönetici iş birliği ve desteği	5
			Çevresel koşulları iyileştirme	2

Öğretmenlerin aile katılımı sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri dört kategori üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler velilere, çocuklara, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik öneriler getirmişlerdir.

Katılımcılar aile katılım çalışmalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin velilere yönelik olarak veliyi bilinçlendirme ve bilgilendirme ($f=9$), babanın katılımını sağlama ($f=5$) ve veliyi teşvik etme ($f=3$) gibi çözüm önerileri sunmaktadırlar. Konuyla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Doğrusu veliyle konuşup, bunların normal olduğunu, çocuğun mükemmel bir şey yapmayacağını, yapamayacağını, elinden bu kadar geldiğini o şekilde bir şeyler söylüyoruz, veliyi yatıştırmaya çalışıyoruz, bilgilendirmeye çalışıyoruz." (Ö1)

"Bu sorunların çözümünü noktasında öncelikle babaların biraz daha katılımı, babaların biraz daha katılımı için öğretmenlere tabii iş düşüyor. Biraz daha birlikte yapılırsa bazı şeyler tek bir kanala yüklenmeden daha... Görev ve sorumluluk şeklinde değil de kesin çizgilerle ayrılmış çocuk üzerindeki görev ve sorumluluktan kastım şu, baba daha çok somut ve maddi şeylerle ilgilenir, anne daha çok soyut şeylerle ilgilenme gibi bir görev ayrımındansa biraz daha iç içe geçmiş bir durum olursa bu sefer." (Ö9)

"Benim genelde şöyle bir yöntemim oluyordu. Birinci dönem etkinlikleri yaptıktan sonra etkinlikleri yapan velilerimiz için bir teşekkür belgesi hazırlıyordum. Sonra bu teşekkür belgesini karne gününde velilerime veriyordum. Böylece alanlar çok mutlu oluyor ve önere oluyorlar. Diğerleri de motive oluyor bununla ilgili. O zaman etkili oluyor." (Ö6)

Katılımcılar çocuklara yönelik olarak ise çocuğun eğitim düzenini sağlama ($f=1$) ve yaratıcılığını geliştirme ($f=1$) konusunda öneriler sunmaktadırlar. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Son olarak şunu eklemek istiyorum, öğretmenin verdiği ev ödevleri, aile katılımları, aile içerisinde hep beraber yapılmalı ve düzenli bir ders programı oluşturulmalı. Çocukta her zaman düzen önemlidir bence çünkü temelde başlıyor, ileriye yönelik devam ediyor.

Beraber oyun oynasınlar, mutfakta beraber vakit geçirsinler, öz bakım becerileri olarak iş birliği yapsınlar, sofrayı beraber kursunlar. Aile ve çocuğun beraber sürekli vakit geçirmesi gerekiyor ama verimli vakit geçirmesi gerekiyor. Şöyle bir şey değil, sürekli çocukla bir şey yapmak gerekiyor değil. Kısa ve öz olsun, çocuk o doyuma ulaşsın." (Ö2)

"Beklentilerim şu yönde, genel olarak ben liste hazırlayıp veriyorum ama sonrasında ekliyorum, 'eğer sizin kendi yapma istediğiniz bir hobiniz varsa, evde çocuğunuzla birlikte yapmaktan zevk aldığınız ya da merak ettiğiniz ve öğrenip sınıfta anlatmak istediğiniz bir şey varsa siz de ekleyebilirsiniz' diyorum ama bu genelde cevapsız kalıyor, öğretmenin verdiği listeye uymaya çalışıyorlar. Benim beklentim biraz daha farklı, kendi ailelerinin sevdikleri bir şeylerin gelip sınıfta sunulması. Hem aile ortamının daha zenginleşeceğini düşünüyorum bu şekilde hem de geldiklerinde daha kendilerinden bir şey sunmuş oldukları için çocuğun da kendini daha iyi hissedeceğini, kendi ailesini sınıfa taşıyıp arkadaşlarıyla paylaşmış olursa daha etkisi olacağını düşünüyorum hazır bir şey uygulamaktansa." (Ö10)

Katılımcılar meslektaşlarına yönelik olarak her aileye uygun etkinlik düzenleme ($f=3$) konusunda öneriler sunmaktadırlar. Bu konudaki örnek bir katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

"Her düzeye, ailenin maddi durumuna biraz gelenek görenek çok fazla aşmayacak şekilde o tarza göre ayarlamaya çalışıyoruz." (Ö1)

Katılımcılar son olarak okul yöneticilerine yönelik olarak eğitimci-yönetici işbirliği ve desteğini sağlama ($f=5$) ve çevresel koşulları iyileştirme ($f=2$) konusunda öneriler sunmaktadırlar. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bir eksikliğimiz olduğunda müdür yardımcılarına iletiyoruz. Bir materyal eksikliği, bir malzeme eksikliği. O zaman hemen bize "Yapın bir liste, başka hocaların da eksikliği varsa yazın". O getiriyor, kırtasiyeden geliyor sonra biz hazırlık çalışmalarımızı yapıyoruz." (Ö8)

"Öncelikle ben sınıfı temizlemeye çalışıyorum, personellere daha az yük bırakacak ve yetiştirebilecekleri şekilde. Sorun bundan değil başka bir şeyden kaynaklansaydı derdim ki etkinliği başka bir yerde yapabilir miyiz? Sınıfta yapmayalım da bir gezi sırasında yapalım ya da ondan kaynaklansa başka bir şeyden kaynaklansa duruma göre bir şekilde çözüm üretebiliriz." (Ö9)

Okul yöneticilerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerilerinden hareketle oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17.

Okul Yöneticilerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Çözüm Önerileri	Velilere yönelik	Veliyi bilinçlendirme/bilgilendirme	6
		Babann katılımını sağlama	2
		Veliyi teşvik etme	2
	Öğretmenlere yönelik	Her aileye uygun etkinlik düzenleme	3
		Eğitiminin kendini geliştirmesi	5
		Eğitiminin planlı olması	2
	Yöneticilere yönelik	Eğitimci-Yönetici İş Birliği ve Desteği	4

Okul yöneticilerinin aile katılımı sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri dört kategori üzerinden sunulmuştur. Buna göre öğretmenler velilere, çocuklara, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik öneriler getirmişlerdir.

Okul yöneticileri de tıpkı öğretmenler gibi velilere yönelik olarak veli bilinçlendirme ve bilgilendirme ($f=6$), babanın katılımını sağlama ($f=2$) ve veliyi teşvik etme ($f=2$) çalışmalarını önermektedirler. Konuyla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Bu sorunların çözümü konusunda, eğitimin ne kadar gerekli olduğu konusunda velilerle birebir diyalog şeklinde, ikna ederek yani hayatın sadece gidip bakkaldan ekmek almaktan ibaret olmadığını, deneyimin, düşüncenin, hayata bakış açısının çok önemli olduğunu söyleyebildiğimiz kadar - çok fazla veli olmasa da- böyle sıkıntı yaşadığımız velilere izah ediyoruz." (Y1)

"Biraz daha fazla oyun falan oynarken baba da etkinliklere katılsın diyoruz." (Y3)

"Çocuğu için yani diyoruz ki: 'Bu senin çocuğun için, eğitimi için'. Böyle deyince öğretmeni de çocuğu da kırmıyorlar. Çocuk geri kalmasin bir şeyden diye bu şekilde ikna edici tavır sergilediğiniz zaman velinin yapmayacağı şey yok çocuğu için." (Y3)

Katılımcılardan biri ise çocuklara yönelik olarak çocuğun eğitim düzenini sağlamayı ($f=1$) önermektedir:

"Öncelikle düzey olarak birbirine yakın çocukları aynı sınıfta eğitim vermeye çalışıyoruz. Birbirine yakın düzeydeki çocukların eğitimi daha kolay oluyor çünkü izlenen yöntem ne kadar birbirine yaklaşırsa çocukların eğitimden yararlanabileceği maksimum süre artıyor." (Y7)

Katılımcılar öğretmenlere yönelik olarak ise her aileye uygun etkinlik düzenlenmesi ($f=3$) öğretmenlerin kendini geliştirmesi ($f=5$) ve planlı olması ($f=2$) önerilerinde bulunmaktadır. Konuyla ilişkili katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Ortak değerde buluşma noktasında, zaten ortak amaç çocukların iyi bir eğitim alması, bu sürece ailelerin de katılması. Bu süreci bir şekilde devam ettirmeleri. Tabii ki kendi kültürlerinden vazgeçmeleri değil de ortak bir kültürde, noktada, değerde buluşma noktasında hareket edilip bu durumu çözmeye çalışıyoruz." (Y4)

"Bununla ilgili benim en önemli çözüm önerim Bakanlığın eğitim fakültelerinde 3. Ve 4. Sınıflarda öğretmenleri üniversitelerde değil de okullarda bizzat stajyer olarak ya da başka bir şekilde haftada iki gün hatta 3 gün şeklinde bunu öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmesi sağlayabilir. Sürece daha erken girerek." (Y1)

"Öğretmenlerden beklentilerim gerekli planlamaları yapıp velilere duyurmaları ve bu etkinlikleri zamanında yapmaları." (Y3)

Katılımcılarda son olarak yöneticilere yönelik ise eğitimci yönetici iş birliği ve desteğini sağlama ($f=4$) önerisinde bulunmaktadır. Örnek bir katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

"Öğretmenlerin materyal, araç gereç ve diğer işlemlerle ilgili öğrencilerin yapabileceği etkinlikler kapsamında idarenin kolaylaştırılması açısından böyle bir çalışma var." (Y1)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve karşı karşıya kaldıkları sorunları açığa çıkarmayı ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların aile katılımı çalışmaları konusundaki görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar katılımcı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları konusunda karşılıklı olarak planlama, fikir alışverişi, motivasyon ve materyal paylaşımı konusunda koordinasyon sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca aile katılım çalışmalarının öğretimi pekiştirme, öğrenimin niteliğini artırma, özgüven ve öğrenci motivasyonu sağlama açısından eğitim sürecine olumlu katkısı olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu

bulgulardan hareketle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aile katılımı çalışmaları ile ilgili farkındalıklarının olduğu bu etkinliklerin çocukların akademik başarısı ve gelişimsel başarısı üzerinde etkisi olduğuna ilişkin inançlarının olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenler ve okul yöneticilerinin geçmiş tecrübelerinden hareketle aileleri daha ilgili olan çocukların daha başarılı olduğundan kaynaklanmış olabilir. Bu sonuç Toran ve Özgen (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Söz konusu araştırmada araştırmacılar katılımcıların okul öncesi eğitim sürecinde aile katılım çalışmalarının çocuk açısından faydalı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) da yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine dahil olmasının gerekliliği konusunda hem fikir olduklarını bu konuda farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Konuya ilişkin literatürde aile katılımının çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Aile katılım çalışmalarının çocukların akademik ve sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğuna ilişkin geniş bir literatür bulunmaktadır (Coleman 1987; Mazer ve Thompson, 2017; Tezel Şahin ve Kalburan, 2009). Bu araştırmalardan birinde okul öncesi dönemde aile katılım etkinliklerinin çocukların yeni davranışları öğrenmeleri, bu davranışları kalıcı hale getirmeleri, problem çözme, araştırma yapma, inceleme yapma ve okula hazırlık gibi becerileri kazanmaları üzerinde etkili olduğu vurgulanmaktadır (Mazer ve Thompson, 2017).

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar katılımcıların aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmenlerin; sosyo-kültürel, çevresel, aileden kaynaklı ve okul yönetiminden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları, okul yöneticilerinin ise sosyo-kültürel, çevresel, aileden kaynaklı ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Aile katılım çalışmalarında okul yönetimi ve öğretmenlerin birlikte sorumluluk üstlenme yükümlülükleri olduğu düşünüldüğünde bu süreçte hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin karşılıklı olarak birbirlerinden kaynaklı sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin sorumluluğu okul yönetimine bırakmasından, yönetimin sorumluluğu öğretmenlere bırakmasından ya da aralarındaki iletişimsizlikten kaynaklanmış olabilir. Bu bulgu ile Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma bulguları örtüşmektedir. Ailelerin eğitim sürecine katılmana yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin ele alındığı söz konusu araştırmada aile katılım çalışmaları sürecinde hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin karşılıklı olarak sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Her ne kadar öğretmenler ve yöneticiler karşılıklı olarak birbirlerinden kaynaklı sorunlarla karşılaştıklarını vurgulasalar da her iki tarafın da aile katılım sürecinde karşılaştıkları ortak sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlardan birisi sosyal ve kültürel sorunlardır. Hem öğretmenler hem de yöneticiler sosyal ve kültürel sorunlar kapsamında toplumun ataerkil yapısından kaynaklı olarak babaların etkinliklere ilgi göstermemesi ve dil bariyeri gibi sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Aile katılım çalışmalarına annelerin daha istekli olduklarına yönelik sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir. Atakan (2010) okul öncesi eğitimde aile katılımı çalışmaları ile ilgili öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerini ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına annelerin daha fazla istekli oldukları belirttiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Bridge (2001) de İngiltere örneğinde yaptığı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarında annelerin babalara kıyasla okulla daha fazla iletişim geçtiklerini ve çocuklarının hem sosyal hem de eğitimsel gelişimlerine daha fazla çaba sarf ettiklerini tespit etmiştir. Sarıtaş ve arkadaşları ise (2016) özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan en temel sorunlardan birisinin dil sorunu olduğunu dil sorununun okul aile işbirliğini de etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bir başka sonuç ise hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin pandeminin aile katılım çalışmaları sürecini kesintiye uğrattığını düşünmeleridir. Bu sonuç ise pandeminin sürecinde herkesin eve kapanmasından, sosyalliğin azalmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Gündoğdu'nun (2021) da belirttiği gibi pandemi koşullarının etkisinin en olumsuz şekilde hissedildiği alanlardan birisi eğitim sistemidir. Pandemi ile birlikte salgının yayılmasını önleyebilmek amacıyla 16 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de okullara önce iki hafta süreyle ara verilmiş daha sonra 23 Mart 2020 tarihinde ise okul öncesi dönemden liseye kadar tüm eğitim ve öğretim de uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu durum aile katılım çalışmalarını da etkilemiştir.

Araştırma sonucunda hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ortak görüş bildirdikleri bir başka alan ise aile katılımı çalışmaları sürecinde aileden kaynaklı sorunlardır. Buna göre hem

öğretmenler hem de okul yöneticileri velinin ilgisizliği, iletişim eksikliği ve önyargılı yaklaşım, velinin utangaç ve çekingen yaklaşması ve ailenin ekonomik anlamda yetersizliği gibi konularda sorunlarla karşılaştıklarını vurgulamışlardır. Bu sonuç literatürdeki diğer araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Bilaloğlu ve Arnas (2019) çalışmalarında öğretmenlerin aile katılımı konusunda yeterli düzeye bilgiye sahibi olmadıklarını bu durumun yöneticilerin aileyle iletişim sorunları yaşamasına neden olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde Toran ve Özgen (2018) ise öğretmenlerin ebeveynlerin yoğun iş temposuna sahip olmaları nedeniyle aile katılım çalışmalarına yeteri kadar zaman ayıramamaları, ebeveynlerin aile katılımı çalışmaları ile ilgili bilgi eksikliği yaşamaları nedeniyle aile katılım çalışmalarına ilgisiz yaklaşımları gibi sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Kılıç (2015) da öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları kapsamında karşılaştıkları en temel zorluğun ailelerin bu tür etkinliklere katılmayı istememeleri olduğunu bulgulamıştır. Ersen (2020) ise araştırmasında öğretmenler ve yöneticiler açısından ekonomik durumun ve buna eşlik eden bilinçsizliğin aile katılım çalışmalarında bir engel olduğu belirtmektedir. Benzer şekilde, Kolay (2004) da ailelerin ekonomik durumlarının yetersiz olmasının ailelerin okuldaki eğitim etkinliklerine katılımını engelleyen başlıca sebepler arasında olduğunu belirtmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise öğretmenlerin okul yöneticilerinden kaynaklı olarak yönetimin uygulamaları desteklememesi sorunuyla karşılaştıkları; okul yöneticilerinin ise öğretmenlerden kaynaklı olarak bilgi ve deneyim eksikliği ve etkinliklere direnç gösterme sorunlarıyla karşılaştıklarıdır. Bu durum öğretmen ve yönetimin bazı konularda farklı görüşte olmalarından kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin bazı düşüncesi yönetime uymamaktayken, yönetimin bazı düşünceleri ise öğretmenlere uymamaktadır. Ekinci (2019) tarafından yürütülen araştırma bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin aile katılımı etkinlikleri sürecinde yönetimin müdahalesi, yönetici tutarsızlığı gibi sorunlarla karşılaştıkları; yöneticilerin ise öğretmenlerin güncel yöntem ve teknikleri kullanmaması ve yeniliğe kapalı olması gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Ensari ve Zembat (1999) da araştırmalarında öğretmenler açısından yönetici tutumunun işbirliği açısından engel oluşturduğunu belirlemiştir. Oktay ve arkadaşları (2003) ise öğretmenlerin aile katılım çalışmaları konusunda yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmamalarının aile katılım etkinlikleri açısından önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcıların aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda her ne kadar okul yöneticileri ve öğretmenler aile katılımı çalışmaları sürecinde farklı sorunlarla karşılaşsalar da bu sorunların çözümüne yönelik benzer stratejiler geliştirdikleri görülmüştür. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenler veli bilgilendirme, veliyi teşvik etme ve eğitimci-yönetici iş birliği ve desteği sağlama konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu durum öğretmen ve yönetimin öğrencilerin başarısını düşünmelerinden, aile katılımları ve yönetim-öğretmen iş birliği sonucunda öğrencilerin daha başarılı olacaklarını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ekinci (2019) de öğretmenlerin ve yöneticilerin aile katılım çalışmaları sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik ortak çözüm önerilerini aileye bilgilendirici seminerler vermek, öğretmen-aile iletişimi ve iş birliğini sağlamak aileyi sürece dahil edecek daha fazla etkinliğe yer vermek olarak sıralamıştır. Benzer şekilde Toran ve Özgen (2018) ise okul öncesi dönem aile katılımı çalışmalarına yönelik öğretmenler tarafından geliştirilen stratejiler ve uygulamalar konusunda öğretmenlerin özellikle isteksiz ailelere yönelik aile katılım çalışmaları hakkında bilgilendirmeler yaptıklarını, bu çalışmaların amacı, önemin ve etkisinden bahsettiklerini tespit etmiştir. Okul yöneticileri ise öğretmenlerden farklı olarak öğretmenlerin kendisini bilgi ve donanım olarak geliştirmesi ve daha planlı çalışması konusunda önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlere yönelik bilgilendirici ve eğitici seminerler ile aile katılımı konusundaki farkındalıklarının artırılması gerektiği benzer çalışmalarda da vurgulanmıştır (Ekinci, 2019; Uysal Bayrak, Gözüm ve Özen Altınkaynak, 2021).

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya yönelik:

- Özellikle velilere yönelik aile katılım çalışmaları konusunda farkındalık kazandıracak eğitimlere ve velilerin bu konudaki çekincesini ortadan kaldıracak etkinliklere ağırlık verilebilir.
- Okul ncesi eğitim kurumlarında eğitimci-yönetici ve veli arasındaki iş birliği ve desteği arttıracak yöntemler geliştirilebilir.
- ncesi eğitim kurumlarında aile katılım çalışmalarının daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için hem yöneticilere hem de öğretmenlere aile katılımı ve iletişim becerisi konusunda kapsamlı eğitimler verilebilir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik:

- Bu araştırmada yalnızca ğretmen ve yöneticilerin görüşleri ortaya konulmuştur. Sonraki araştırmalarda velilerin de aile katılım çalışmalarına yönelik görüşleri incelenebilir.
- Öğretmenlerin aile katılım çalışmaları konusundaki bilgi ve donanım düzeyi ile veli memnuniyeti arasındaki ilişkinin ele alındığı yeni araştırmalar yapılabilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Maltepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerİ Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 29.11.2021

Etik kurul belgesi sorunsayı numarası: 2021/32-04

Kaynakça

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akturan, U. ve Atakan. E. (2008). *Fenomenoloji, nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Akyüz, Y. (2006). *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*. Ankara: Nobel.
- Altan, S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarının ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N., Kandır A. ve Can Yaşar M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları Öğretmen El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-238.
- Atakan, H. (2010). *Okulöncesi eğitiminde aile katılımı çalışmalarının öğretmen ve ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27-44.
- Becker, H. J. ve Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The elementary school Journal*, 83(2), 85-102.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Bilaloğlu, R. G. Ve Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- Bridge, H. (2001). Increasing Parental Involvement in the Preschool Curriculum: What an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. *Existential Phenomenological Alternatives in Psychology*. Ed. In R. Valle, M. King. New York: Oxford University Press.
- Coleman, J. S. (1987). Families and schools. *Educational researcher*, 16(6), 32-38.
- Çalik, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Çeviş, M. (2002). *Denizli ili merkez ilköğretim okullarındaki okul-aile işbirliğinin yönetici, öğretmen ve veli tarafından ideal ve pratik düzeyde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- England, R. L. (2007). *Learning the ABC's: Family involvement in Kindergarten Literacy* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Florida, USA.
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmen el kitabı: Rehber kitaplar dizisi* (ss.180-205). İstanbul: Ya-Pa.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Newyork: Routledge.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.

- Ergüden, N., Doğan, A. ve Hastaoğlu, Z. Ş. (2020). Aile katılımının okul öncesi dönem çocuklarının benlik saygısı ve sosyal duygusal uyumu üzerindeki etkileri. *Nesne*, 8(17), 297-309.
- Ersen, N. (2020). *Okul öncesi eğitimde aile katılım çalışmalarını engelleyen etmenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2002). *Eğitime Giriş*. Ankara: Alkım.
- Ford, L., & Amaral, D. (2006). Research on parent involvement: Where we've been and where we need to go. *BC Educational Leadership Research*, 3, 1-20.
- Güleç, H. Ç. ve Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile işbirliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1-1.
- Gürşimşek, İ., Sara, K. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Ihmeideh, F., & Oliemat, E. (2015). The effectiveness of family involvement in early childhood programmes: Perceptions of kindergarten principals and teachers. *Early Child Development and Care*, 185(2), 181-197.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Ö. M., Dinç, B. ve Cihangir, S. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*, 379-397.
- Kılıç, Z. (2015). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinde aile katılımı çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocabaş Özeke, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 143-153.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(4), 45-52.
- Koçyiğit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4).
- Köksal Eğmez, F. C. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı (Kocaeli'nde beş anaokulunda yapılan araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801.
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). The validity of the parental academic support scale: associations among relational and family involvement outcomes. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 4(1-2), 120-132.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013. *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morrison, G. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. USA: Pearson.
- Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships. *School Community Journal*, 25(2), 195-219.
- Oktay, A. (2003). *Okul öncesinde temel kavramlar, okul öncesi eğitimin amaçları ve temel ilkeleri, özel öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Unutkan Polat, Ö. (2003). *Okul öncesi eğitim programı uygulama rehberi*. İstanbul: Ya-Pa.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Tárraga García, V., García Fernández, B., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2018). Home-based family involvement and academic achievement: A case study in primary education. *Educational Studies*, 44(3), 361-375.
- Temel, Z., Bayraktar, V. ve Güven, G. (2018). Okul öncesi eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin aile iletişim etkinlikleri uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kıdem durumuna göre incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 433-458.
- Tezel Şahin, F. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 1-12.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa.
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245.
- Ural, O. (2010). Dünden bugüne aile eğitimi. Z. F. Temel (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları*. Ankara: Anı.
- Uysal Bayrak, H., Gözüm, A. I. C., & Özen Altinkaynak, S. (2021). Investigation of the role of preschooler parents as teachers. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 155-179.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 719-730.
- Vural, D. E. ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi.
- Yazıcı, Z., Begümhan, Y. ve Güzeller, C. (2005). Ebeveynlerin okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılımı çalışmalarından beklentileri. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 78(13), 63-76.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. ve Durmuşoğlu, M. C. (2018). The family involvement in different early childhood curricula and approaches in the world. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 23-38.

Extended Summary

Introduction

The pre-school education process, which is seen as the first stage of the compulsory primary education period today, is considered as important as the basic education process (Vural & Kocabaş, 2016). Because, pre-school education is a program that prepares children for the primary education period, supports their growth opportunities, and aims to eliminate the deficiencies they experience in terms of social and linguistic aspects (Aslanargun & Tapan, 2011). In addition to supporting children's versatile education, pre-school education institutions take measures that enable children to continue their education at home (Tárraga vd., 2018). One of these measures is family involvement practices. Family involvement practices are seen as one of the main factors affecting the success of the education program in the preschool education process. In order to be successful in the preschool education process and to increase the success of children, teachers consider family participation practices as a part of the education program and cooperate with families to ensure that they are included in learning activities both at school and at home (Morrison, 2006). Besides the potential benefits of parent involvement on students, there are many barriers to participation. The people who face the problems that arise during the implementation process of family participation studies are the school administration and the teachers. When we look at the studies on the subject of family involvement in pre-school education institutions in the literature, how family participation is generally provided (Abbak, 2008; Çeviş, 2002; Işık, 2007) and the effects of family involvement on the developmental periods of children (Coleman 1987; Ma vd., 2016; Tezel Şahin & Kalburan, 2009) and which family participation events are organized (Becker & Epstein, 1982; Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010; Ünüvar, 2010). In addition, it is seen that the number of theoretical and empirical studies dealing with the problems encountered in the implementation process of family participation activities is limited.

The contribution of family participation programs implemented in pre-school education institutions to children and teachers is only possible if these studies are carried out efficiently and effectively. However, there are some obstacles that will negatively affect family participation studies in this process. The main purpose of this research is to reveal the experiences and problems faced by school administrators and teachers during the implementation of family participation studies during the preschool education period and to present their suggestions for the solution of these problems. In line with this main purpose, the research seeks answers to the following questions:

Preschool teachers and school administrators:

- What are their views on family involvement studies?
- What are the problems they encounter in the process of family participation studies?
- What are their suggestions for solving the problems they face in the process of family participation studies?

Method

In this study, in which the qualitative research approach was adopted, the phenomenology design, which is an effective way to reveal the perceptions and experiences of individuals (Merriam, 2009), was used. The participants of the research consist of 10 teachers and 7 school administrators working in pre-school education institutions in Istanbul. Purposive sampling method was used to determine the participants of the study. In this context, while determining the school administrators and teachers to participate in the research, it was taken into account that the participants had experience with family participation studies by conducting family participation studies at least once.

The data of the research were obtained with the "Teacher Interview Form" and "Manager Interview Form", which were developed as semi-structured by the researchers. Ethics committee approval was obtained from Maltepe University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee (decision dated 25.12.2021 and numbered 2021/32-04) before proceeding to the data collection phase of the study. The data of the study were collected in December-January 2021.

Participation in the research was completely voluntary and the interviews were generally held in places where the participants could feel comfortable in their schools. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained in the research.

Findings

The opinions of the participants in the study on family involvement studies; In the themes of coordination with school management and contribution of family participation studies to the education process, the problems encountered by the participants in the process of family participation studies; socio-cultural problems, environmental problems, familial problems, problems arising from management and problems arising from teachers.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The results obtained from the research showed that the participating teachers and school administrators provided mutual planning, exchange of ideas, motivation and coordination in terms of material sharing on family involvement studies. In addition, it was seen that the participants expressed their opinion that family participation studies contributed positively to the education process in terms of reinforcing the teaching, increasing the quality of learning, providing self-confidence and student motivation. The results of the research conducted by Toran and Özgen (2018) also showed that family participation studies in the preschool education process are beneficial for the child.

In the study, during the family involvement studies of the participants; It has been determined that they encounter socio-cultural, environmental, family-related and school-related problems, while school administrators encounter socio-cultural, environmental, family-based and teachers-based problems. In addition, according to the participating teachers and school administrators, the pandemic interrupted the family participation studies of both teachers and administrators.

Another result obtained as a result of the research is that the teachers faced the problem that the administration did not support the practices due to the school administrators; On the other hand, school administrators face the problems of lack of knowledge and experience and resistance to activities due to teachers. Research findings conducted by Ekinçi (2019) support these results. In the aforementioned study, it was stated that teachers encountered problems such as management's intervention and manager inconsistency during the family involvement activities; On the other hand, it has been revealed that administrators face problems such as teachers not using up-to-date methods and techniques and being closed to innovation. In addition, although school administrators and teachers faced different problems in the process of family participation studies, they developed similar strategies for the solution of these problems. Accordingly, school administrators and teachers shared a common opinion on informing parents, encouraging parents, and providing educator-administrator cooperation and support.

Based on the results obtained as a result of the research, suggestions can be made for practice and future research.

- Special attention can be given to awareness-raising trainings for parents on family participation studies and activities that will remove the parents' hesitations on this issue.
- In this study, only the views of teachers and administrators were presented. In future research, the views of parents on family participation studies can also be examined.

The Effect of Primary School Teacher Candidates' STEM Implementations on Lifelong Learning Tendencies¹

Hafife Bozdemir Yüzbaşıoğlu² İlkay Aşkın Tekkol³ Burcu Karabulut Coşkun⁴

To cite this article:

Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H., Aşkın Tekkol, İ. ve Karabulut Coşkun, B. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının stem uygulamalarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1134-1148. doi:10.30900/kafkasegt.1097740

Research article

Received: 03.04.2022


Accepted:28.12.2022


Abstract


The aim of this research is to examine the effects of STEM implementations on the lifelong learning tendencies of primary school teacher candidates. Experimentally designed research was carried out according to a single group pre-test post-test experimental design. Within the scope of the research, 3D design training was given to teacher candidates of Science and Technology Laboratory Implementations I and II courses in Kastamonu University Education Faculty Primary School Education Program and they were asked to make designs. Then, four experiments were selected from TÜBİTAK "Design and Build" experiments, and they were asked to interpret these experiments in their own way and to design experimental materials to realize them. The data of the research conducted with a total of 90 teacher candidates were collected with the "Lifelong Learning Tendency Scale" developed by Diker-Coşkun. As a result of the research, it was seen that the lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates increased significantly at the end of the implementations.

Keywords: Stem, science and technology, lifelong learning, primary school teacher candidates

¹ This article has been prepared within the scope of Kastamonu University BAP Project with the code KÜ-BAP01/2018-85 "The Effect of STEM Applications on Lifelong Learning Skills of Primary Teacher Candidates".

²  Assoc. Prof. Dr. Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Primary Education. Kastamonu/ Turkey. hbozdemir@kastamonu.edu.tr

³  Assoc. Prof. Dr. Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction. Kastamonu/ Turkey. itekkol@kastamonu.edu.tr

⁴  Corresponding Author, Asst. Prof. Dr. Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Educational Technology. Kastamonu/ Turkey. bkarabulut@kastamonu.edu.tr

Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Uygulamalarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etkisi¹

Hafife Bozdemir Yüzbaşıoğlu² İlkay Aşkın Tekkol³ Burcu Karabulut Coşkun⁴

Atıf:

Bozdemir Yüzbaşıoğlu, H., Aşkın Tekkol, İ. ve Karabulut Coşkun, B. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının stem uygulamalarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1134-1148. doi:10.30900/kafkasegt.1097740

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 03.04.2022


Kabul Tarihi: 28.12.2022


Öz


Bu araştırmanın amacı, STEM uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etkisinin incelenmesidir. Deneysel olarak tasarlanan araştırma, tek grup ön test son test deneysel desenine göre yürütülmüştür. Araştırma kapsamında, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programında öğrenim gören ve Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerini öğretmen adaylarına Tinkercad programında üç boyutlu tasarım yapma eğitimi verilmiş ve öğretmen adaylarından belirli tasarımları yapmaları istenmiştir. Ardından, TÜBİTAK “Tasarla ve Yap” deneylerinden dört deney seçilerek bu deneyleri kendilerine göre yorumlamaları ve bunları gerçekleştirmek için deney malzemeleri tasarlamaları istenmiştir. Toplam 90 öğretmen adayı ile yürütülen araştırmanın verileri Diker-Coşkun tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin uygulamalar sonunda anlamlı düzeyde artış gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Stem, fen ve teknoloji, yaşam boyu öğrenme, sınıf öğretmeni adayı

¹ Bu makale Kastamonu Üniversitesi KÜ-BAP01/2018-85 kodlu “STEM Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Etkisi” adlı BAP Projesi kapsamında hazırlanmıştır.

²  Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD. Kastamonu/ Türkiye. hbozdemir@kastamonu.edu.tr

³  Doç. Dr. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD. Kastamonu/ Türkiye. itekkol@kastamonu.edu.tr

⁴  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi. Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Teknolojileri ABD. Kastamonu/ Türkiye. bkarabulut@kastamonu.edu.tr

Giriş

Günümüz dünyasında, hızla değişen bilgiye erişim kaynaklarının takip edilmesi, bu kaynaklardan bilginin edinilmesi ve transfer edilebilmesi bilgi toplumunda yaşayan bireyler için birer gösterge olarak kabul edilmektedir. Bu göstergelerin gerçekleştirilebilmesi için bazı becerilere sahip olunması beklenilmektedir. Söz konusu beceriler arasında en önemli görülen özelliklerden birinin yaşam boyu öğrenme becerisi olduğu söylenebilir. Demirel (2009), “geleceğin başarılı bireylerinin, bilgiye ulaşmada teknolojiyi etkin biçimde kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olduğunu” ifade etmektedir. Bu özellikler arasında yer alan meraklılık, Schmitt ve Lahroodi (2008)’e göre, “kişinin dikkatinin bir objeye çekilmesinden ve sürekli o objede odaklı kalmasından kaynaklanan güdüsel bir bilme arzusu” olarak tanımlanmaktadır. Meraklılık güdülenmenin merkezini oluşturmaktadır. Bu kapsamda güdülenme yaşam boyu öğrenme konusunda önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir. Slavin (1994)’e göre motivasyon ihtiyaç ve isteklerin davranışı oluşturması ve yönlendirmesidir. Diker-Coşkun (2009) öğrenme yönelimli yetişkinlerin öğrenme arzusu içinde olduğunu ve öğrenmeyi yaşam biçimi olarak gördüklerini ifade etmektedir. Buna göre, yaşam boyu öğrenmede sebatın da oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Güdülenme ile yakından ilişkili olan sebat, öğrenmenin devamlılığının sağlanması konusunda oldukça önemli görülmektedir. Diker-Coşkun (2009)’a göre sebat kişinin öğrenmesine ilişkin olan inancına ve bu inancı gerçekleştirebilmek için sergileyeceği tutuma vurgu yapmaktadır. Bu tutum öğrenmenin düzenlenmesi ile yakından ilişkili olarak kabul edilmektedir. Kendi öğrenme sürecini düzenleyebilen bireyler, eksik yönlerini gidermek ve daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için yapmaları gerekenlerin farkında olurlar ve bu doğrultuda öğrenmelerini şekillendirebilirler. Bu bilgiler ışığında, bilime meraklı, üretken, yaratıcı, kendini sürekli yenileyen, güdülenme düzeyi yüksek, problem çözebilen ve hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmenin, gelişmek isteyen her ülkenin öncelikli hedefleri arasında yer alması gerektiği düşünülebilir. Bu bireylerin yetiştirileceği eğitim ortamlarının, bireylerdeki 21.yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatı sunması gerekmektedir (Uğraş, 2017). 21. yüzyıl becerileri olarak söz edilen yaşam boyu öğrenme becerileri yeterlilikleri sekiz ayrı başlıkta toplanmaktadır. Bu başlıklar aşağıda sunulmuştur (Gordon, vd., 2009):

- Anadilde iletişim becerileri
- Yabancı dillerde iletişim becerileri
- Matematik ve fen/teknoloji yeterliği
- Dijital yeterlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler
- İniyatif ve Girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade etme

Sözü edilen yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin içerisinde barındırdığı teknoloji yeterlikleri ve dijital yeterlikler STEM’in temelini oluşturmaktadır. Şahin ve Koca (2016) bu yeterliğin bilgi toplumu teknolojisini ve buna bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojisindeki temel becerileri güvenli ve titiz biçimde kullanmayı içine aldığı ifade etmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı (2019) tarafından da bu yeterlik oldukça önemli görülmüş ve öğretim programlarında “İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir” şeklinde tanımlanmıştır. Tüm bu açıklamaların, teknoloji ve dijital yeterliklerin STEM kavramını öne çıkardığı düşünülebilir. STEM kavramı, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının baş harflerinin birleşiminden elde edilen bir kavram olarak alanyazında yer almaktadır. Yurt dışında STEM (science, technology, engineering and mathematic) olarak adlandırılan bu kavram, disiplinlerarası uygulamaları içermektedir. STEM kavramı 1900’lü yıllarda ortaya çıkmış ve son 20 yıldır üzerinde daha çok durulan bir kavram haline gelmiştir. STEM eğitimi, öğrencilerin 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini kullanarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelimlerini

sağlayacak faaliyetleri kapsamaktadır (Baran, Canbazoğlu-Bilici ve Mesutoğlu, 2015). Eğitime yönelik uygulamaları ile tüm öğrenim düzeylerine hitap eden STEM'in amaçları arasında, öğrencilerin matematik ve fen başarılarını arttırmak, mühendislik konusunda farkındalık oluşturarak, tasarımlar oluşturmalarını sağlamak ve bireylerin teknoloji okuryazarlığı düzeylerini arttırmak da yer almaktadır (Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012).

STEM eğitimi her ne kadar ortaöğretimden itibaren ağırlıklı olarak çalışılmış olsa da temellerinin okul öncesi düzeyden itibaren başladığı söylenebilmektedir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi düzeydeki bireylerin STEM becerilerine yönelik etkinliklerin olduğu ve bu etkinliklerin yaş gruplarına uygun olarak farklı destek mekanizmalarıyla işleyebildiği görülmektedir. Örneğin Mercan vd. (2022) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesinde ve ilkokulun ilk kademesinde verilen STEM eğitiminde ailenin önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Bunun yanında benzer yaş grubunda STEM eğitiminin verilebilmesi için aile desteğine ek olarak farklı aracı uygulamalardan da yararlandığı ifade eden çalışmalar da dikkat çekmektedir (Gözüm, 2022).

Hangi kademe de olursa olsun STEM eğitiminin nitelikli olarak verilebilmesinin yolunun, doğru pedagojik içerikten geçtiğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda özellikle öğretim programları bağlamında STEM uygulamalarına yer verilmesi önemli görülmektedir (Gözüm vd., 2022). STEM yaklaşımı ile hazırlanmış olan öğretim programının, öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili problemleri çözmesine destek sağladığı, öğrencilerin tasarım, uygulama, analiz edebilme ve sonuçlara uygun çıkarımlarda bulunarak üst düzey bilişsel becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Wang ve Wang, 2012). Bir başka deyişle STEM eğitimi farklı disiplinleri ortak paydaşta toplayarak üst düzey öğrenme, sahip olunan bilgiyi günlük yaşama aktarma, üst yaklaşımı olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015). Bunlardan hareketle STEM eğitiminin yukarıda söz edildiği üzere bireylerin yaşam boyu öğrenenler olmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2017 yılı itibari ile MEB Öğretim Programlarında yapılan değişiklik ile öğretmenlerin 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, her branştan öğretmenin öğretim ortamlarında kullanacağı aracı kendi geliştirebilecek beceriyi kazanması, böylelikle eğitim öğretim ortamlarının niteliğinin artırılmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Öte yandan eğitim fakültelerinin öğretim programları incelendiğinde MEB'e paralel bir düzenlemenin yapılmadığı görülmektedir (YÖK, 2017). Bu noktada fakültelerin ilgili bölümlerinden mezun olacak olan öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında kendilerinden beklenen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve STEM bilgisi ve becerisini kazanmaları ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Alanyazında da STEM uygulamalarının öğretmen adayları için oldukça önemli görüldüğü ve lisans öğretim programlarında yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Koyunlu-Ünlü ve Dere, 2019; Uğraş, 2017). Söz konusu becerilerin ölçülmesinde pek çok araç (Yıldırım ve Şahin-Topalcengiz, 2019) geliştirilmiş olmasına rağmen, özellikle öğretmen adaylarının meslek yaşantılarına bu davranışları entegre edebilmeleri için uygulamalı çalışmalar önemli görülmektedir.

Öğrenciliğin ilk yıllarına odaklanan ilköğretim öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları, öğrencilerine de bu becerileri kazandırmaları konusunda önemli görülmektedir. Özellikle yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan matematik yeterlikleri ve bilim ve teknolojiye ilişkin temel yeterlikler kapsamında STEM eğitime yer verilmesi, yaşam boyu öğrenebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde önemli olduğu söylenebilmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının yenilikçi ve yaratıcı öğretim yöntemlerini üretilmesi, kullanabilmesi, çağın gerektirdiği yenilikçi uygulamaları öğretim ortamlarına entegre edebilmesi için STEM eğitiminin büyük rol oynayacağı düşünülmektedir (King ve English, 2016). Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme becerileri arasında yer alan teknoloji yeterlikleri ve dijital yeterliklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak STEM eğitimi ile yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada sınıf öğretmeni adayları ile STEM uygulamaları yürütülmüş ve bu uygulamaların yaşam boyu öğrenme becerilerine olan etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yarı deneysel yöntemlerden biri olan tek grup ön test son test deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerde; çalışmada kurgulanan değişkenler arası ilişkiler bütüncül bir yaklaşımla neden-sonuç bağlamında incelenmektedir (Cohen ve Manion, 1997; Gay, 1996). Tek grup ön test son test deneysel desenlerde ise bir gruba uygulanan bağımsız değişken deney öncesinde ve deney sonrasında ölçülmektedir (Cohen ve Manion, 1997; Gay ve Airasian, 2000; Fraenkel ve Wallen, 1996). Deney öncesi ve sonrasında yapılan ölçümler arasındaki fark ise bağımlı değişken üzerindeki etkiyi ifade etmektedir. Bu tür desenler her ne kadar zayıf olduğu düşünülse de yeni bir eğitim içeriğinin geliştirilip uygulandığı durumların araştırılmasında kullanılması oldukça uygun görülmektedir (Creswell, 2012). Bu göre araştırma deseni Şekil 1’de formüle edilmiştir:



Şekil 1. Araştırma Deseni İşlem Basamakları

Çalışma Grubu

Ön test-son test tek grulu yarı deneysel araştırma deseni kullanıldığı bu çalışma Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir Eğitim Fakültesinin İlköğretim Programında öğrenim gören ve Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerini alan 90 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilen katılımcıların sahip olduğu özellikler incelendiğinde ise, cinsiyet dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	n	f (%)
Kadın	78	70.2
Erkek	12	29.8

Tablo 1 incelendiğinde STEM eğitimine katılan toplam 90 sınıf öğretmeni adayının, 78 (f=70.2)inin kadın öğrencilerden, 12 (f=29.8)’sinin ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışma grubundaki katılımcılar seçildiği için uygun örnekleme yöntemi ile öğretmen adayları araştırmaya dahil edilmiştir (Dörnyei, 2007).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, uygulama öncesinde ve sonrasında Diker-Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup uygun geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bunun sonucunda toplam ölçek güvenilirlik puanı .89 olarak hesaplanarak faktör analizi sonucunda da dört faktörden oluştuğu ortaya konulmuştur. Bu alt faktörler ise; güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olduğu belirlenmiştir. İlgili çalışma incelendiğinde alt boyutlardan güdülenmeyi oluşturan ölçek maddelerini faktör yüklerinin .37 ile .69 aralığında olduğu; sebatı oluşturan ölçek maddelerini faktör yüklerinin .36 ile .69 aralığında olduğu, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu oluşturan ölçek maddelerini faktör yüklerinin .36 ile .65 aralığında olduğu ve son olarak merak yoksunluğunu oluşturan ölçek maddelerini faktör yüklerinin .37 ile .74 aralığında olduğu belirtilmektedir (Diker-Coşkun, 2009). Alanyazında faktör yükü geçerliliği ile ilgili yazılmış olan kaynaklar incelendiğinde .60 ve üzeri yüke sahip olan faktörlerin yüksek yük değerinde olduğu, .30-.59 aralığında olanların ise orta yük değerinde olduğu ifade edilmektedir (Kline, 1999). Buna göre çalışma kapsamında kullanılan ölçeğe ilişkin faktör yüklerinin orta düzeyden yüksek düzeye yük değerlerine sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu araştırma kapsamında uygulanan ölçeğe dair belirlenen güvenilirlik

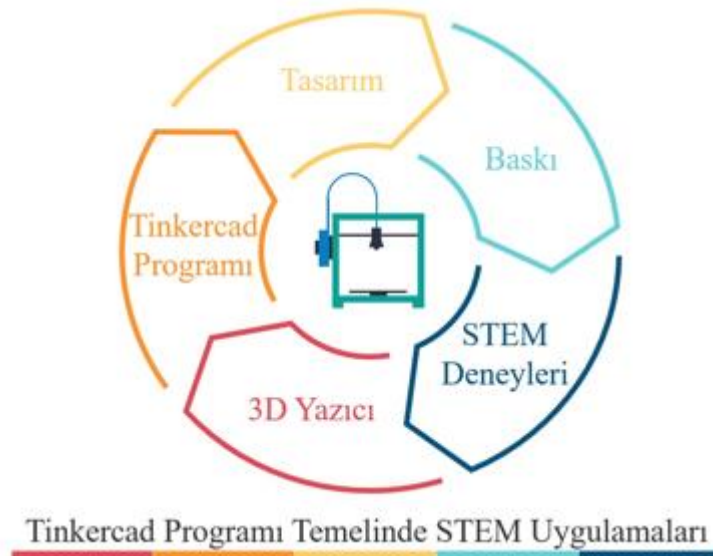
puanı ise .80'dir. Alanyazında yer alan kaynaklara göre güvenilirlik puanı .70'in üzerinde yer alan çalışmaların yüksek düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007).

Denel İşlem

Araştırmanın uygulama süreci öğretim yılının bir yarıyılı olan 14 hafta sürecinde Fen Laboratuvarı Uygulamaları dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Laboratuvar uygulamaları dersinin:

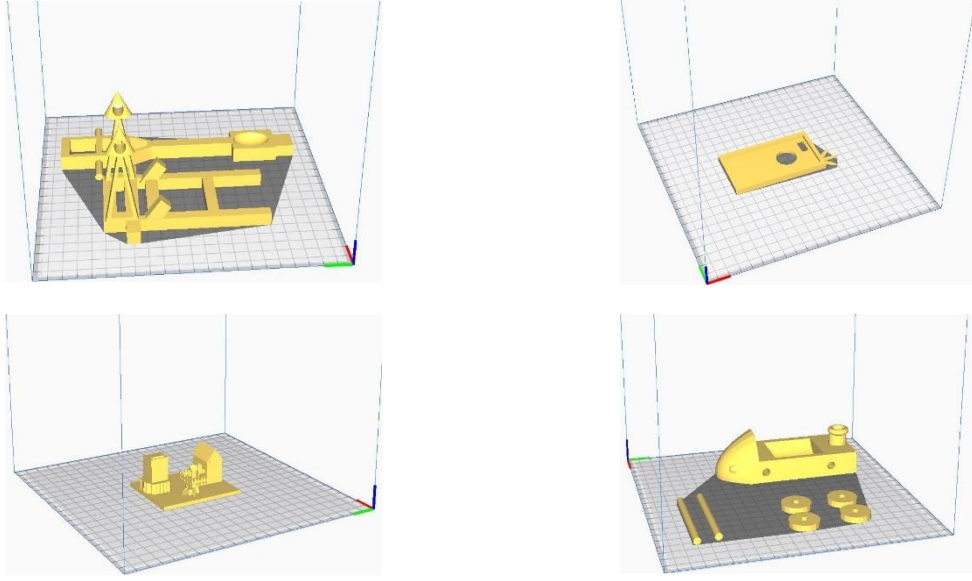
1. Ders içeriğinin STEM alanları ile doğrudan ilişkili olması,
2. Dersin teori yerine uygulamalı bir içeriğe sahip olması,
3. Dersin uygulandığı fiziki koşulların da STEM eğitiminin yapılmasına uygun imkanlara sahip olması,

Özellikleri nedeni ile çalışmanın yürütülmesinde uygun bulunmuştur. Sürece ilişkin işlem basamakları Şekil 2. 'de gösterilmiştir.



Şekil 2.'de görüldüğü üzere uygulamanın ilk aşamasını eğitim süreci oluşturmuştur. Bu aşamada öğretmen adaylarına üç boyutlu materyal üretmelerini sağlamak amacıyla ilgili bilgisayar programının kullanımı konusunda eğitim verilmiştir. Bilgisayar programı olarak kullanım kolaylığı göz önünde bulundurularak Tinkercad tasarım programı seçilmiştir. Öğretmen adaylarının belirtilen programı kullanmaya başlamalarının ardından çalışma grupları oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise belirlenen gruplar işbirliğine dayalı çalışma modeline dayanarak beraber çeşitli tasarım örneklerini seçmişlerdir. Bir sonraki aşamada seçilen örnekler, ilgili program kullanılarak bilgisayar ortamında üç boyutlu olarak tasarlanmışlardır. Bu aşamayı tasarımların baskısını alma aşaması takip etmiştir. Baskıdan alınan ve tamamen öğretmen adayları tarafından tasarlanmış olan materyallerle çeşitli deneyler gerçekleştirilmiştir. Deneylerin seçiminde TÜBİTAK "Tasarla ve Yap" etkinliklerinden yararlanılmıştır. Bu etkinliklerin seçilmesinde hem erişim kolaylığı hem bilimsel niteliğinin TÜBİTAK nezdinde geçerli görülmesi hem de etkinliklerin STEM uygulamaları ile uyumlu olması etkili olmuştur. Uygulama kapsamında TÜBİTAK "Tasarla ve Yap" deneylerinden Rüzgârdım Işık Oldum, Çarklı Gemi Tasarlayalım, Mancınık Tasarımı, Balonlu Araba olmak üzere dört deney seçilmiştir. Bu deneyleri kendilerine göre yorumlamaları ve bunları gerçekleştirmek için deney malzemeleri tasarlamaları istenmiştir. Uygulama öncesinde de bu ders kapsamında TÜBİTAK Tasarla-Yap etkinlikleri takip edilmekte olup, materyallerin geliştirilmesinde ihtiyaç duyulan malzemelere erişim, öğrenciler açısından karşılaşılan en önemli sınırlılık olarak görülmektedir. Bu nedenle hem ihtiyaç duyulan materyallerin öğretmen adayları için erişilebilir olmasını sağlamak, hem de üretim sürecini öğretmen adaylarının yürütmesinin onlara sağlayacağı kazanımlar göz önünde bulundurularak STEM uygulamaları kapsamında öğretmen adaylarına kendi materyallerine üretme imkânı sunulmuştur. STEM

uygulamaları kapsamında öğretmen adaylarının geliştirdikleri tasarım örnekleri aşağıda Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Yaptıkları Tasarımlardan Örnekler

Öğrencilerin tasarımlarını yaptıkları eşya ve deney malzemeleri 3D yazıcıda basılmıştır. Bu malzemeleri kullanarak öğrenci grupları deneylerini gerçekleştirmişlerdir. Bu esnada eğer deney başarısız olmuşsa öğretmen adayları malzemeleri yeniden incelemişler ve tasarımlarını yeniden düzenlemişlerdir. Öğretmen adaylarının tasarımlarının 3D baskı olarak çıktıları Şekil 4’te bulunmaktadır.



Şekil 4. 3D Yazıcıda Baskı Alınmış Ürün Örnekleri

Şekil 4’deki görüldüğü üzere tasarımlar 3D yazıcıda basılmış ve bu araç gereçlerle öğretmen adayları deneylerini gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda Rüzgârdım Işık Oldum, Çarklı Gemi Tasarlayalım, Mancınık Tasarımı, Balonlu Araba deneyleri için materyaller geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama sürecinde Tinkercad Programı temel alınarak tasarlanan STEM uygulamaları öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinde uygulama öncesi ve sonrasındaki değişimin belirlenmesi amacıyla Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Tinkercad Programına dayalı olarak tasarlanan STEM eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin uygulama öncesi ve sonrasındaki değişimini belirlemek için betimleyici istatistiklerin yanı sıra bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri STEM uygulamalarının yaşam boyu öğrenme becerilerine olan etkisini incelendiği araştırmanın tüm boyutlarına ilişkin bulguları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ön Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktör	n	\bar{X}	ss
Motivasyon		31.49	3.55
Sebat		28.02	4.32
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	90	11.61	5.09
Merak yoksunluğu		22.09	7.88
Toplam		93.21	9.21

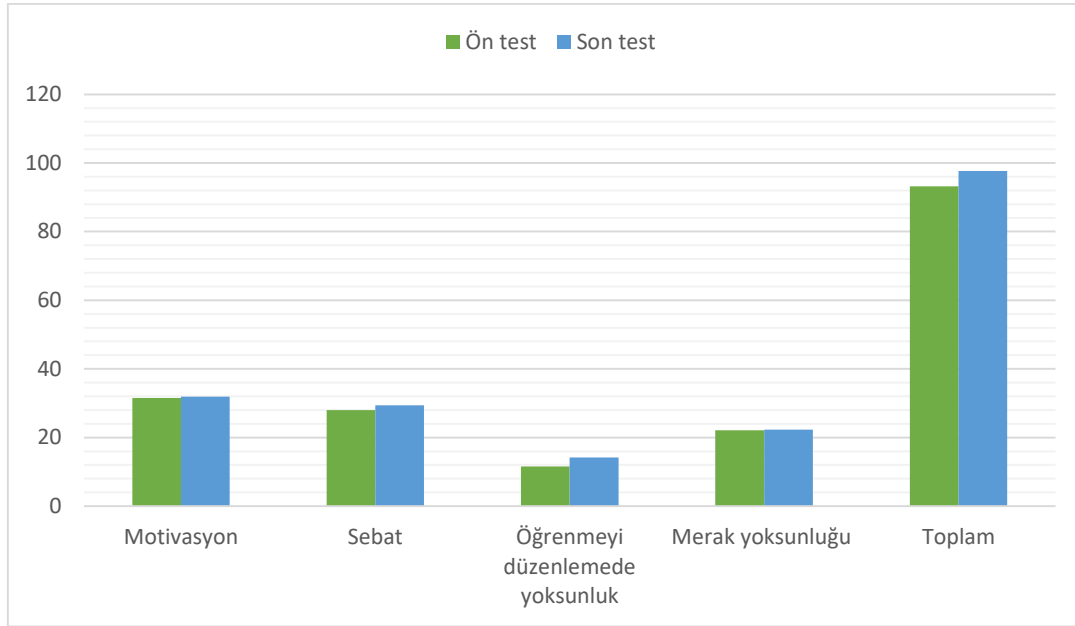
Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamaları öncesindeki ön test puan ortalamalarının motivasyon boyutunda 31.49; sebat boyutunda 28.02; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda 11.61 ve merak yoksunluğu boyutunda 22.09; toplamda ise 93.21 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktör	N	\bar{X}	ss
Motivasyon		31.87	2.96
Sebat		29.35	3.98
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	90	14.17	7.19
Merak yoksunluğu		22.27	9.59
Toplam		97.66	13.72

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamaları sonrasındaki son test puan ortalamalarının motivasyon boyutunda 31.87; sebat boyutunda 29.35; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda 14.17 ve merak yoksunluğu boyutunda 22.27; toplamda ise 97.66 olduğu görülmektedir. Ön test ve son test sonuçlarına ilişkin grafik aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Şekil 4'e göre sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin ön test ve son test puanlarının tüm boyutlarda ve ölçeğin toplamında son test lehine artış gösterdiği görülmektedir. Motivasyon boyutu açısından ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Motivasyon Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	90	31.49	3.55	89	-1.189	0.237
Son test	90	31.87	2.96			

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin ön test ve son test puanlarının motivasyon boyutunda son test lehine farklılık gösterdiği ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Sebat boyutu açısından ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sebat Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	90	28.02	4.32	89	-2.874	0.005*
Son test	90	29.35	3.98			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin ön test ve son test puanlarının sebat boyutunda son test lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu açısından ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	90	11.61	5.09	89	-3.307	0.001*
Son test	90	14.17	7.19			

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin ön test ve son test puanları, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu açısından son test lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Merak yoksunluğu boyutu açısından ön test ve son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Merak Yoksunluğu Boyutuna İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	90	22.09	7.88	89	-0.189	0.851
Son test	90	22.27	9.59			

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin ön test ve son test puanlarının merak yoksunluğu boyutunda son test lehine farklılık gösterdiği ancak bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin ön test ve son test puanlarına yönelik t testi sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçümler	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön test	90	90	9.21	89	-2.956	0.004*
Son test	90	90	13.72			

*p<0.05

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına ilişkin ön test ve son test puanları ölçeğin genelinde, son test lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle STEM uygulamaları sonrasında sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının STEM uygulamalarına dayalı olarak yürüttükleri deneylerin yaşam boyu öğrenme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adayları ile yürütülen STEM etkinliklerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini anlamlı olarak arttırdığı tespit edilmiştir. Boyutlar açısından incelendiğinde 'sebat' ve 'öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk' boyutlarında da son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. STEM eğitiminin ve etkinliklerinin yaşam boyu öğrenme becerilerine katkı sağladığını ve bu kavramların birbirleri ile yakından ilişki içerisinde olduğunu ifade eden araştırmaların alanyazında yer aldığı görülmektedir. Corin (2015), STEM uygulamalarının yaşam boyu öğrenme konusunda katkıları olduğunu ve yetişkinlerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını desteklediğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Patton (2006) da STEM etkinliklerinin yaşam boyu öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Çorlu ve Aydın (2016) yaşam boyu öğrenme için STEM eğitiminin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Mouratidis ve Koutsoukos (2016) ve Jang (2015) ise yaşam boyu öğrenmenin STEM etkinlikleri için ön koşul olduğunu vurgulamakta ve aralarındaki ilişkiye değinmektedirler. Tüm bu sonuçlara göre, STEM etkinliklerinin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerine katkı sağladığı ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları incelendiğinde, STEM etkinliklerinin özellikle 'sebat' ve 'öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk' boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Bunun nedeni STEM etkinliklerinin sebatı ve kararlılığı artırması ile ilişkilendirilebilir. Ingham (2018) araştırmasında STEM etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerin sebat göstermeleri konusunda olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. STEM eğitimi, öğretim uygulamalarını geleneksel ders temelli öğretimden sorgulama, proje temelli ve problem temelli öğrenme uygulamalarına kaydırmayı amaçlamaktadır (Biasutti ve El-Deghaidy, 2015). STEM uygulamalarının probleme dayalı ve vakaya dayalı öğrenmeler ile birlikte yürütüldüğünde öğrencilerin araştıran, sorgulayan ve problem çözme becerisine sahip bireyler olmalarına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Fairweather, 2008). Problem çözüme bilimsel yöntem basamaklarının ele alınıyor oluşu, problem çözme becerisine sahip bireylerin bilim insanı gibi düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlanabileceğini düşündürmektedir. Unat (2017) bilim insanını,

problemlere kuramsal çözümler üreten, daha önceki çözümleri inceleyen, bunları yeterli bulmadığı takdirde kendi çözümlerini üreten, sabırlı bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında, STEM etkinlikleri ile bilim insanı gibi düşünme konusunda gelişim gösteren bireylerin sebat düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durum olarak kabul edilebilir.

STEM uygulamalarının öğrencileri odaklanma, öz-düzenleme ve bilişsel, duyuşsal ve devimsel beceri düzeylerini izleme becerileri kazanmalarını sağladığı vurgulanmaktadır (Basham ve Marino, 2013). STEM uygulamaları konusunda öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir başka çalışmada öğretmen adaylarının STEM uygulamalarının özyeterliklerine olumlu katkı sağladığına yönelik görüşleri olduğu görülmektedir (Saraç ve Doğru, 2021). Bu durumda, STEM etkinliklerinin bireylerin öğrenmeyi düzenlemeleri konusundaki özyeterliklerine olumlu katkıları olduğu düşünülebilir. English (2017) STEM etkinliklerinin öğrenmeyi düzenleme konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Morrison (2006) da STEM etkinliklerinin bireylerin kendi öğrenme etkinliklerini ve öğrenme zamanlarını organize edebilen bireyler olmalarına katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu sonuç STEM etkinliklerinin yaşam boyu öğrenmenin alt boyutu olan ‘öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk’ boyutunu anlamlı düzeyde yüksek çıkmasını açıklar niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre, STEM uygulamalarının sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin artmasına katkı sağladığı görülmektedir. Buna göre, eğitim fakültelerinin lisans programlarında öğretmen adaylarına yönelik STEM uygulamaları yürütülerek, onların 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler olmalarına, diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenen öğretmenler olmalarına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, lisans programlarında STEM uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir. Bu çalışma önerisi Yıldırım ve Türk (2018) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada da karşılık bulmaktadır. İlgili çalışmaya göre öğretmen adayları lisans öğrenimleri sürecinde STEM uygulamalarını içeren farklı tür derslerin lisans programlarına eklenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanyazında konu ile ilgili yapılmış farklı çalışmalar incelendiğinde, STEM uygulamalarının Milli Eğitim düzeyinde de uygulanmasına ihtiyaç duyulduğu ve yalnızca öğretmen adaylarının becerilerine yönelik değil hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenler için de talep edilen bir yaklaşım olduğu görülmektedir (Köse ve Ataş, 2020). Öğretmenlerle yapılan çalışmaların çıktılarında göre ise STEM uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve olumlu tutum geliştirmelerine imkân tanıdığı da görülmektedir (Hacıoğlu ve Başpınar, 2020).

Bu araştırma Türkiye’de bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın kapsamı geliştirilerek, tüm sınıf öğretmenliği öğrencileri ile bu çalışma yürütülebilir. Ya da farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarına yönelik STEM uygulamaları tasarlanarak, onların yaşam boyu öğrenme becerilerine katkıları incelenebilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 02.07.2018

Etik kurul belgesi sayı numarası: KÜ-BAP01/2018-85

Kaynakça

- Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) public service announcement (PSA) development activity. *ATED*, 5(2), 60-69.
- Basham, J. D. ve Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*, 45 (4), 8-15.
- Biasutti, M. ve El-Deghaidy, H. (2015). Interdisciplinary project-based learning: an online wiki experience in teacher education, *Technology, Pedagogy and Education*, 24:3, 339-355.
- Corin, E. N. (2015). *STEM-Learning across the life span: a comparison of the interests, development, and participation of STEM hobbyists*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. North Carolina: North Carolina State University, Faculty of Science Education.
- Demirel, M. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji. 9. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı*. Hacettepe University, 696-703.
- Diker Coşkun Y. (2009) *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- English, L. (2017). Advancing elementary and middle school STEM education. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 15(1), 5-24.
- Fairweather, J. (2008). Linking evidence and promising practices in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) undergraduate education. *A Status Report for The National Academies National Research Council Board of Science Education*.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ve Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, (87).
- Gözüm, A. İ. C. (2022). Digital Games for STEM in Early Childhood Education: Active Co-playing Parental Mediation and Educational Content Examination. *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education* içinde (489-523). Springer, Singapore.
- Gözüm, A. İ. C., Papadakis, S., ve Kalogiannakis, M. (2022). Preschool teachers' STEM pedagogical content knowledge: A comparative study of teachers in Greece and Turkey. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Hacıoğlu, Y., ve Başpınar, A. (2020). Bir sınıf öğretmeni ve öğrencilerinin ilk STEM eğitimi deneyimleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(22), 1-23.
- Ingham, M. (2018). The relationship between STEM opportunities and student perseverance. Unpublished Master Dissertation. Wisconsin: University of Wisconsin-Platteville, Faculty of Science Education.
- Jang, H. (2015). Identifying 21st century STEM competencies using workplace data. *Journal of Science Education and Technology*. 18, 1-33.
- King, D., ve English, L. D. (2016). Engineering design in the primary school: Applying STEM concepts to build an optical instrument. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2762-2794.
- Kline, H. F. (1999). *State building and conflict resolution in Colombia, 1986-1994*. University Alabama.
- Ünlü, Z. K., ve Dere, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 44-55.
- Köse, M., ve Ataş, R. (2020). Sınıf öğretmenlerinin stem eğitimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(2), 103-110.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara: MEB.
- Mercan, Z., Papadakis, S., Can Gözüm, A. İ., ve Kalogiannakis, M. (2022). Examination of STEM Parent Awareness in the Transition from Preschool to Primary School. *Sustainability*, 14(21), 14030.
- Morrison, J. S. (2006). *Attributes of STEM education*. Baltimore: Teaching Institute for Excellence in STEM.
- Mouratidis, A., ve Koutsoukos, M. (2016). Use of ESA earth observation educational resources in vocational education and training - lifelong learning: towards STEM promotion and development of skills. *Bulletin of the Geological Society of Greece*, 50(3), 1652-1661.
- Patton, M. (2006). *Teaching by choice: cultivating exemplary community college STEM faculty*. Washington: Community College Press.

- Saraç, E., ve Doğru, M. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimi tasarlama ve uygulama deneyimlerinin incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 9(1), 1-37.
- Schmitt, F. F ve Lahroodi, R. (2008). The epistemic value of curiosity. *Educational Theory*, 58 (2), 125-148.
- Slavin, R. (1994). *Educational psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Stohlmann, M., Moore, M. J. ve Roehrig, G. H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*. 2 (1), 28-34.
- Şahin, M. ve Koca, S. (2016). Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler bağlamında erken çocukluk eğitimi. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(3), 135-142.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole.
- Uğraş, M (2017). Childhood teachers' views on STEM education. *The Journal of New Trends in Educational Science*. 1 (1), 39-54.
- Unat, Y. (2017). Bilim tarihinden örneklerle genç bilim insanlarına öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(1), 13-26.
- Wang, S. ve Wang, H. (2012). Organizational schemata of e-portfolios for fostering higher-order thinking. *Information Systems Frontiers*. 14, 95–407.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). Investigating the effect of STEM education and engineering applications on science laboratory lectures. *El-Cezerî Journal of Science and Engineering*. 2(2); 28-40.
- Yıldırım, B., ve Şahin-Topalcengiz, E. (2018). STEM Pedagogical Content Knowledge Scale (STEMPCK): A Validity and Reliability Study. Online Submission.
- Yıldırım, B., ve Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*. 8(2), 195-213.
- YÖK (2017). *Primary school teaching undergraduate programme*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden 10 Nisan 2022 tarihinde erişilmiştir.

Extended Summary

Introduction

There are a number of skills that individuals need to have in order to keep up with the rate of increase in information, to follow different ways of accessing information by adapting to the developing technology, and to provide indicators of being an “information society”. It can be said that one of the most important features among these skills is lifelong learning skills. Demirel (2009) states that the successful individuals of the future are individuals who can effectively use technology to access information, solve problems and learn by themselves. Educational environments in which these individuals will be raised should offer the opportunity to develop 21st century skills in individuals (Uğraş, 2017). Lifelong learning skills, which are referred to as 21st century skills, are grouped under eight basic competencies. These competencies are as follows (Gordon, et al. 2009):

- Communication skills in mother tongue
- Communication skills in foreign languages
- Mathematics and science/technology proficiency
- Digital competence
- Learning to learn
- Social and civic competences
- Initiative and Entrepreneurship
- Cultural awareness and expression

The technology competencies and digital competencies included in the mentioned lifelong learning competencies form the basis of STEM. Şahin and Koca (2016) state that this competence includes using information society technology and, accordingly, basic skills in information and communication technology safely and meticulously. This competency has also been considered very important by the Ministry of National Education (2019) and in the curricula “It covers the safe and critical use of information and communication technologies for work, daily life and communication. This competence is supported through basic skills such as accessing and using computers to evaluate, store, produce, present and exchange information, as well as participating in and communicating in common networks via the Internet.” defined as. It can be thought that all these explanations, technology and digital competences highlight the concept of STEM. The concept of STEM takes place in the literature as a concept derived from the combination of the initials of science, technology, engineering and mathematics. This concept, which is called STEM (science, technology, engineering and mathematic) abroad, includes interdisciplinary applications. The concept of STEM emerged in the 1900s and has become a more emphasized concept in the last 20 years. STEM education includes activities that will enable students to use their 21st century knowledge and skills to direct them to the fields of science, technology, engineering and mathematics (Baran, Canbazoğlu-Bilici, ve Mesutoğlu, 2015). Among the aims of STEM, which appeals to all learning levels with its educational applications, are to increase students' achievement in mathematics and science, to create awareness about engineering, to create designs, and to increase the technology literacy levels of individuals (Stohlmann, Moore, ve Roehrig, 2012).

It is considered important that teachers, especially primary school teachers, who include the most important age period when students step into school, have lifelong learning skills and that they also provide their students with these skills. In this context, the aim of this research is to contribute to the development of lifelong learning skills with STEM education, which will contribute to the development of technology competencies and digital competencies, which are among the lifelong learning skills of primary school teacher candidates. For this purpose, STEM applications were carried out with prospective classroom teachers and the effects of these applications on lifelong learning skills were examined.

Method

In this study, single group pre-test post-test experimental design, which is one of the quasi-experimental methods, was used. In experimental designs; the relations between the variables constructed in the research are analyzed in the context of cause and effect with a holistic approach (Cohen ve Manion, 1997; Gay, 1996). In single-group pre-test post-test experimental designs, the independent variable applied to a group is measured before and after the experiment (Cohen ve Manion, 1997; Gay ve Airasian, 2000; Fraenkel ve Wallen, 1996). The difference between the measurements made before and after the experiment expresses the effect on the dependent variable. Although such designs are thought to be weak, it is considered quite appropriate to use them in researching situations where a new educational content is developed and applied (Creswell, 2012).

This study, in which the pretest-posttest single-group quasi-experimental research design was used, was carried out with 90 pre-service teachers who were studying at Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Primary School Teacher Education and took Science and Technology Laboratory Practices I and II courses.

The “Lifelong Learning Tendency Scale” developed by Diker-Coşkun (2009) before and after the application was used as a data collection tool in the research. The total reliability of the final form of the scale consisting of 27 items was determined as .89 (Diker-Coşkun, 2009). The reliability of the “Lifelong Learning Tendency Scale” calculated after the application in this study was calculated as ,80.

Within the scope of Science and Technology Laboratory Applications I and II courses, students received training on 3D design in Tinkercad program. Primary school teacher candidates worked in groups they created. In this context, primary school teacher candidates primarily made designs for key chains, pen holders and various items. Then, four experiments were selected from TÜBİTAK Design and Build” experiments: I became the light in the wind, Let's Design a Wheeled Ship, Catapult Design, and Balloon Car. They were asked to interpret these experiments in their own way and to design experimental materials to perform them. The objects and experimental materials designed by the students were printed on a 3D printer. Using these materials, student groups carried out their experiments. Meanwhile, if the experiment was unsuccessful, the primary school teacher candidates re-examined the materials and rearranged their designs.

Findings

In the study, it was determined that STEM activities carried out with primary school teacher candidates significantly increased their lifelong learning skills. When examined in terms of dimensions, it was seen that there was a significant difference in favor of the post-test in the dimensions of “persistence” and “deprivation in regulating learning”.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the results of the research, it is seen that STEM applications contribute to the increase in the lifelong learning tendencies of the primary school teacher candidates. Accordingly, it is thought that by carrying out STEM applications for teacher candidates in undergraduate programs of education faculties, it can contribute to their becoming teachers with 21st century skills, in other words, to become lifelong learners. Therefore, it is recommended to include STEM applications in undergraduate curricula. This research was limited to second year students studying in the primary school education department of a state university in Turkey. By improving the scope of the research, this study can be carried out with all primary school students. Or, by designing STEM applications for teacher candidates in different departments, their contributions to lifelong learning skills can be examined.

Human Relations Problems of Secondary School Teachers Faced during the Emergency Distance Learning Process¹

Erdal Küçükler² İlayda Dernek Uzun³

To cite this article:

Küçükler, E. ve Dernek Uzun, İ. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları insan ilişkileri sorunları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1149-1170. doi:10.30900/kafkasegt.1096476

Research article

Received: 31.03.2022

Accepted: 12.12.2022


Abstract

The aim of this study is to examine the human relations problems of secondary school teachers with the members of the school community (students, parents, other teachers, school administrators) during the emergency distance education process applied due to the pandemic, the causes of these problems and solution proposals. The phenomenological method is a qualitative research method that is used in this study. The participants consisted of 35 secondary school teachers from different branches determined by the maximum diversity sampling method. The data obtained by using the interview form were analyzed by content analysis technique. As a result of the research, it was seen that the participants had human relations problems with the member of the school community during the emergency distance education process. In this process, the participants mostly had problems with their students and parents. The problems that they faced with other teachers and school administrators were less significant. The problems experienced by the participants with their students are the inability to communicate effectively with the students in the lessons, the tension and the general engagement. The lack of communication between the parents and the teacher and the conflict are the human relations problems that the participants experienced with the parents. While the participants had problems with the planning of the lessons with other teachers; they also had problems with school administrators due to not being able to participate in decision-making process. The participants think that the problems are mostly caused by the negative attitudes and behaviours of the students and parents, the parents' failure to fulfil their duties, financial inadequacies, technological obstacles and the structure of the emergency distance education system. The solutions of these problems largely depend on the regulations that need to be administered at the national and school scale. According to the findings of the present study, students and teachers' access to courses should be improved, adjustments should be made on measurement and evaluation and education programs, psychological support should be provided to students and teachers and school management processes should be improved.

Keywords: Human relations, emergency distance education, secondary school teacher, Covid-19 pandemic

¹ This study is a part of the thesis entitled "Problems and Solution Suggestions of Secondary School Teachers in Distance Education Activities in Reşadiye During the Covid-19 Pandemic Process" approved by Tokat Gaziosmanpaşa University Institute of Graduate Studies.

²  Corresponding Author, Assoc. Prof. Dr., erdal.kucuker@gop.edu.tr, Tokat Gaziosmanpaşa University Education Faculty

³  Author, Teacher, Ministry of National Education

Ortaokul Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları İnsan İlişkileri Sorunları¹

Erdal Küçük²

İlayda Dernek Uzun³

Atf:

Küçük, E. ve Dernek Uzun, İ. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları insan ilişkileri sorunları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1149-1170. doi:10.30900/kafkasegt.1096476

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 31.03.2022

Kabul Tarihi: 12.12.2022


Öz

Bu araştırmanın amacı, pandemi nedeniyle uygulanan acil uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğretmenlerinin okul toplumunun üyeleri (öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, okul yöneticileri) ile yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve çözüm önerilerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenen araştırmada olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş farklı dallardaki 35 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların okul toplumu üyeleri ile acil uzaktan eğitim sürecinde insan ilişkileri sorunları yaşadıkları görülmüştür. Bu süreçte katılımcılar, çoğunlukla öğrencileri ve velileri ile sorunlar yaşamıştır. Diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunlar ise daha azdır. Katılımcıların öğrencileriyle yaşadıkları sorunlar, derslerde öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması, gerginlik yaşanması ve etkileşimin genel olarak azalmasıdır. Veli ile öğretmen arasındaki iletişimin kopuk olması ve çatışma, katılımcıların velilerle yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarıdır. Katılımcılar, diğer öğretmenlerle derslerin planlanması ile ilgili sorunlar yaşarken; okul yöneticileriyle karar alma süreçlerine katılamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşamışlardır. Katılımcılar, sorunların çoğunlukla öğrencilerin ve velilerin olumsuz tutum ve davranışlarından, velilerin görevlerini yapmamasından, maddi yetersizliklerden, teknolojik engellerden ve acil uzaktan eğitim sisteminin yapısından kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu sorunların çözümü, büyük oranda ulusal ve okul ölçeğinde yapılması gereken düzenlemelere bağlıdır. Mevcut araştırma sonuçlarına göre sorunların çözümü için öğrencilerin ve öğretmenlerin derslere erişim olanakları geliştirilmeli, ölçme ve değerlendirme ve eğitim programları üzerinde düzenlemeler yapılmalı, öğrencilere ve öğretmenlere psikolojik destek sağlanmalı ve okul yönetim süreçleri iyileştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: İnsan ilişkileri, acil uzaktan eğitim, ortaokul öğretmeni, Covid-19 pandemisi

¹ Bu çalışma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanan “Covid-19 Pandemi Sürecinde Reşadiye’de Yürütülen Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinde Ortaokul Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı tezin bir parçasıdır.

²  Sorumlu Yazar, Doç. Dr., erdal.kucuker@gop.edu.tr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi

³  Yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

Giriş

Çin'in Hubei eyaletinin Wuhan şehrinde 2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ölümcül bir virüsün (Covid-19) diğer ülkelere yayılması nedeniyle Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020'de pandemi ilan etmiştir (World Health Organization [WHO], 2020a; 2020b). Pandemi, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de başta sağlık olmak üzere, ekonomik, sosyal, psikolojik, politik, güvenlik gibi birçok alanda büyük sorunlara neden olmuştur (Türkiye Bilimler Akademisi, 2020). Pandemiye etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Türkiye'de 12 Mart 2020'de pandemi nedeniyle okullar kapatılmış ve öğrenme kayıplarını önlemek amacıyla acil uzaktan eğitime geçilmiştir (TEDMEM, 2020). Acil uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime devam edilemeyecek salgın, doğal afet gibi kriz durumlarında, yüz yüze yürütülen derslerin içeriğinin geçici olarak uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülmesidir (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020). Türkiye'de acil uzaktan eğitim, 23 Mart 2020'de anaokulundan lise son sınıfa kadar mevcut eğitim programı doğrultusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) aracılığıyla yürütülmeye çalışılmıştır. Pandemi nedeniyle 2019-2020 öğretim yılı acil uzaktan eğitim ile sonlandırılmış; yüz yüze eğitime ara verilen günlerde ya da seyreltilmiş eğitim uygulaması çerçevesinde 2020-2021 öğretim yılında da acil uzaktan eğitime devam edilmiştir. Acil uzaktan eğitim sürecinde bütün yoğunluk uzaktan eğitim sisteminin kurulması ve bu sisteme içerik hazırlanmasına verilmiş (Gencer vd., 2021); ancak öğretmenlerin uzaktan öğretim alanındaki mesleki yeterliklerini arttırmaya dönük adımlar atılamamış, öğretmenler yeni durumla kendi çabaları ile baş etmek zorunda kalmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu (2022, s. 88) incelendiğinde, Covid-19 sürecinde sadece kırk bir bin öğretmene/yöneticiye uzatan öğretim yeterliliklerini geliştirmeye dönük eğitim verildiği görülmektedir. Bu sayı, toplam öğretmen sayısının yüzde beşinden azdır. Öğretmenler, bir yandan kendileri için de yeni olan bu öğretim yöntemine uyum sağlamaya çalışırken diğer yandan öğrencilerini motive etmeye ve onlara destek olmaya çalışmışlardır. Bu süreçte artan psikolojik gerginlik, öğretmenlerin sosyal hayatının ve insan ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine yol açmıştır (Kavuk ve Demirtaş, 2021).

Acil uzaktan eğitim sürecinde toplumun ve eğitim yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri artmıştır. Buna karşın birçok öğretmen, uzaktan eğitimin gerektirdiği teknoloji okur-yazarlığı becerilerini kullanamadıkları için (Türker ve Dündar, 2020) yetersizlik duygusuna kapılmış; beklenti-yeterlilik uyumsuzluğu, öğretmenlerde strese, endişeye ve kafa karışıklığına yol açmıştır (UNESCO, 2020). Pandemi sürecinde öğretmenlik becerilerinin yetersiz olduğunu gören/düşünen özellikle deneyimli öğretmenlerin bu nedenle emekli oldukları, öğretmenler odalarında konuşulan konular arasındadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) istatistikleri incelendiğinde emekli olan öğretmen sayısında pandemi öncesi ve sonrasında ciddi bir değişim olmadığı görülmektedir. Ancak 61 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin emekliye ayrılma oranı 2019 yılında %95,7 iken 2020 yılında %99,0'a, 2021 yılında ise %100,0'e yükselmiştir (MEB, 2020; 2021; 2022).

Acil uzaktan eğitim sürecinde ve nedeniyle öğretmenler, öğrenciler ve veliler, birçok sorunla yüzleşmek zorunda kalmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin olarak kısa bir süre içinde, bütün dünyada yüzlerce araştırma yayınlanmıştır (Bond, 2020). İngiltere'de pandeminin öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışmada, öğretmenlerin öğrencileriyle ve velilerle iletişimlerinin bozulduğu, velilerin şikâyetleri karşısında öğretmenlerin zor anlar yaşadıkları; öte yandan okul toplumu üyeleri (öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri) arasında güçlü dayanışma örneklerinin de olduğu tespit edilmiştir (Kim ve Asbury, 2020). Evden çalışmanın Endonezyalı öğretmenlerin performansları üzerindeki etkisine ilişkin bir çalışmada, öğretmenlerin çalışma isteklerinin azaldığı ve meslektaşlarıyla iletişimlerinin uzaktan erişim araçlarıyla sınırlı kaldığına değinilmiştir (Purwanto vd., 2020). Pandemiye İspanya'daki öğretmenlerin iş, aile ve sosyal ilişkilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada, acil uzaktan eğitim sürecinde artan iş yükünün öğretmenlerin stresini artırdığı ve aileleriyle iletişimlerinin azalmasına yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aperribai vd., 2020). Pandemiye etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada öğrencilerden uzak kalmak ve sosyalleşmemek, Türkiyeli öğretmenlerin değindikleri sorunlar arasında yer almıştır (Yılmaz ve Konan, 2021). Pandemiye yaşam kalitesi, yalnızlık, mutluluk ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelendiği Türkiye örneklemleri bir çalışmada ise pandemiyen öğretmenlerin yaşam kalitesi üzerindeki etkisinden dolayı yalnızlık düzeylerinin arttığı belirtilmiştir (Karakose vd., 2022).

Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin okul toplumunun üyeleriyle insan ilişkileri sorunları yaşamalarına neden olabilecek çeşitli etkenler olduğu söylenebilir. Örneğin öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurabilmesi için uzaktan erişim olanaklarının sağlanmış olması gerekmektedir. Ancak birçok çalışmada internet erişimi, yazılım, alt yapı vb. teknolojik engeller nedeniyle bu iletişimin kurulamadığı bildirilmiştir (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Haşiloğlu vd., 2020; İnci Kuzu, 2020). Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimi koparan diğer bir etken öğrencilerin derslere katılamamaları ya da isteksiz olmalarıdır (Arslan ve Şumuer, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021). Velilerin, çocukların acil uzaktan eğitim sürecine katılmaları konusundaki duyarsızlıkları ya da yetersizlikleri öğretmenlerle veliler arasında sorunlara yol açan etkenler arasında sayılmıştır (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Tümen Akyıldız, 2020). Acil uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin zorluğu (Karaca ve Kelam, 2020), uzaktan eğitimin verimsizliği (Düzgün ve Sulak, 2020) ve uzaktan eğitim sürecinde yöneticilerin öğretmenlere baskı yapmaları (Bakioğlu ve Çevik, 2020) öğretmenlerin okul yöneticileri ile sorunlar yaşamalarına neden olabilecek diğer unsurlardır.

Eğitim, doğası gereği insan insana yapılan bir iletişimdir ve eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde insan ilişkileri belirleyici bir rol oynar. Uzaktan eğitimde de öğretmen ve öğrenci etkileşimi sağlandığı ölçüde başarıya ulaşılmakta ve verim artmaktadır (Kırık, 2016). “Genel anlamıyla insan ilişkileri, insanların karşılıklı eylemleri aracılığı ile amaçlarını gerçekleştirmek için çevrelerindeki her türlü nesne ve durumla etkileşimidir” (Owens, 1981’den akt. Başaran, 2004, s. 17). Yönetim biliminde insan ilişkileri, “yönetimde insan ilişkileri” kavramı altında ele alınmakta ve “örgütler, işletmeler içinde bir araya gelen bireylerin iş arkadaşlarıyla, işleriyle, üstleriyle, astlarıyla olan ilişkileri ve çeşitli çalışma kümelerinin birbirleriyle ilişkileri” (Mihçioğlu, 1985, s. 2) şeklinde tanımlanmaktadır. Bir örgüt olarak okul, çalışanlar arasındaki ilişkiler dışında okul toplumunun doğal üyeleri olan öğrencilerle ve velilerle ilişkileri de kapsamaktadır. Eğitim örgütünün işgöreni olarak öğretmenler, eğitim sürecinde örgüt içinden ve dışından çok sayıda insan ile ilişki içine girerler. Öğretmenlerin ilişki içinde bulunduğu insanlar, öncelikle öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve okul yöneticileridir. İnsan ilişkilerinin olumlu olduğu örgütler, amaçlarına daha etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilirler (Kaya, 2009, s. 77). Pandemi döneminde öğretmenlerin işleriyle bağlantılı insan ilişkilerinin incelenmesi, eğitim yöneticilerinin örgütü (okul, eğitim kurumu, eğitim sistemi) amaçlarına ulaşturmalarına yardımcı olacak bilimsel veriler sağlayabilecektir. Bu çerçevede mevcut araştırma, pandeminin etkisiyle okuldan hane içine taşınan çalışma biçiminin öğretmenlerin insan ilişkilerinde yarattığı değişim sorununa odaklanmaktadır. Öğretmenlerin bu olağanüstü süreçte deneyimledikleri insan ilişkilerine dair sorunların ve bu sorunların nedenlerinin anlaşılması, bu sorunlara çözüm önerileri üretilmesi, gelecekte yaşanması olası benzer durumlarda alınabilecek tedbirlerin geliştirilmesinde eğitim yöneticilerine yardımcı olabilecektir. Bu bağlamda araştırmanın problemi, Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen acil uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarının, bu sorunların nedenlerinin ve bu sorunlara dönük çözüm önerilerinin incelenmesidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 2019-2020 ve 2020-2021 öğretim yıllarında pandemi nedeniyle uygulanan acil uzaktan eğitim sürecinde Tokat ili Reşadiye ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul toplumunun üyeleriyle (öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, okul yöneticileri) yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarını, bu sorunların nedenlerini ve bu sorunlara dönük çözüm önerilerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Acil uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların okul toplumunun üyeleri ile yaşadıkları insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların nedenleri nelerdir?
2. Katılımcıların bu sorunların çözümüne dönük önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama aracının geçerliği, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın sınırlılıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı ile desenlenen araştırmada, olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim, “bir fenomenin bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanmasıdır” (Christensen vd., 2015, s. 408). Mevcut çalışmada ortaokul öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde ve acil uzaktan eğitimden kaynaklanan insan ilişkileri sorunları, bu sorunların nedenleri ve bu sorunlara dönük çözüm önerileri, onların deneyimlerine göre incelenmiştir.

Katılımcılar

Mevcut araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 ve 2020-2021 öğretim yıllarında Tokat ili Reşadiye ilçesinde görev yapan farklı dallardaki 35 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplandığı Reşadiye ilçesi, katılımcılara kolay ulaşılabilmesi amacıyla seçilmiştir. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. “Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136). Mevcut araştırmada katılımcıların farklı dallardan olması hedeflenmiştir. Bunun nedeni, acil uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkabilecek insan ilişkileri sorunlarının, öğretmenlerin dallarına bağlı olarak farklılaşabileceğine ilişkin beklentidir. Öte yandan katılımcılar arasında, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okullar farklı olan kadın ve erkek öğretmenler yer almaktadır. Farklı özelliklere sahip öğretmenlerin görüşlerinin alınması, problemin çeşitli yönlerden incelenmesine imkân sağlamıştır.

Araştırmaya dâhil olan katılımcılar, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Reşadiye ilçe merkezinde üç (bir tanesi imam-hatip ortaokulu), köy ve beldelerde ise beş ortaokul bulunmaktadır. Bu okullardaki toplam öğretmen sayısı 89’dur. İlk olarak bütün okullardaki öğretmenlere okul müdürleri aracılığıyla çalışmaya katılma çağrısı yapılmıştır. Daha sonra merkezdeki üç okul araştırmacılar tarafından ziyaret edilerek öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmayı kabul edenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya dört okuldan 35 öğretmen katılmıştır. Katılımcılar; Matematik (8 katılımcı), Türkçe (7 katılımcı), Fen Bilimleri (6 katılımcı), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (3 katılımcı), İngilizce (3 katılımcı), Sosyal Bilgiler (2 katılımcı), Görsel Sanatlar (2 katılımcı), Müzik (1 katılımcı), Beden Eğitimi (1 katılımcı), Rehberlik (1 katılımcı), Özel Eğitim (1 katılımcı) olmak üzere 11 farklı daldan oluşmaktadır. Katılımcıların 19’u kadın, 16’sı erkektir. Katılımcılardan 22’si evlidir ve 20’sinin çocuğu vardır. Katılımcıların 16’sının eşi de öğretmendir. Katılımcıların çoğunluğunun (25 katılımcı) kıdemi, 10 yıl ya da daha azdır. Yirmi yıldan fazla kıdemi olan katılımcı sayısı yalnızca üçtür. Sadece dördü uzaktan eğitimle ilgili kurslara katılmıştır (Ek 1).

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Aracının Geçerliliği

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak üzere Eğitim Yönetimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler alanlarında uzman üç öğretim üyesinden görüş alınmış; soruların anlaşılabilirliğini denetlemek için katılımcılar dışındaki iki ortaokul öğretmeni ile ön deneme yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda, katılımcıların kişisel bilgilerine dönük dokuz, araştırmanın alt amaçlarına dönük 12 soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir: “*Uzaktan eğitim sürecinde eğitim faaliyetlerini yürütürken ders esnasında ve sonrasında öğrencilerle ne gibi sorunlar yaşadınız?*” “*Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve yöneticilerle yaşadığınız sorunların nedenleri nelerdir?*” “*Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve yöneticilerle yaşadığınız sorunların çözümüne dönük önerileriniz nelerdir?*”

Verilerin Toplanması

Veri toplama izninin dayanağı olan etik kurul onayı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 08.11.2021 tarih ve 89543 sayılı kararı ile alınmıştır. Pandemi koşullarında araştırmacıların ve katılımcıların fiziksel mesafesinin ve sağlıklarının korunması için verilerin toplanması sırasında farklı yöntemler kullanılmıştır. Bu çerçevede katılımcıların beşiyile yüz yüze, onuyla telefonla görüşme yapılmış, katılımcıların onay verdiği iki görüşmede ses kaydı alınmış, diğerleri araştırmacılar tarafından not edilmiştir. Yirmi katılımcının

yanıtları ise kendilerinin isteği üzerine yazılı olarak alınmıştır. Pandemi koşulları altında yürütülen veri toplama sürecinde 35 katılımcıdan 20'sinin yanıtlarının yazılı olarak alınmış olması fenomenolojik bir araştırma için önemli bir sınırlılık olarak görülebilir. Ancak yazılı görüş belirten bazı katılımcıların yanıtlarının telefonla ya da yüz yüze görüşme yapılan katılımcılardan daha ayrıntılı ve uzun olduğu da gözlenmiştir. Veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüş ve Times New-Roman 10 punto yazı karakteri ile toplam 85 sayfa analize esas ham veri tablosu elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sürecinde ilk önce katılımcıların her soruya verdikleri yanıtlar ham veri tablosuna aktarılmıştır. Ham veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde okunarak kavramlar ve ortak temalar bulunmuştur. Kodlamanın güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla kodlamalar karşılaştırılmıştır. Farklı kodlayıcılar arasındaki benzerlik düzeyini belirlemek amacıyla “Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x100” formülünden (Miles ve Huberman, 1994) yararlanılarak kodlamalar arası güvenilirlik oranı %81,7 olarak hesaplanmıştır. Karşılaştırma sonucunda farklı olan kodlar, araştırmacılar tarafından tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, sorunlar, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri başlıkları altında tablolaştırılmıştır. Bulgular, katılımcı ifadelerinden aynen alıntılar yapmak suretiyle raporlaştırılmıştır. Böylece analizin güvenilirlik düzeyinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Katılımcı kodları, SIRA+BRANŞ+CİNSİYET bilgilerini yansıtabilecek şekilde belirlenmiştir. Örneğin “5TE”, beşinci sırada görüşme yapılan Türkçe branşındaki bir erkek öğretmeni tanımlamaktadır.

Sınırlılıklar

Öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde okul toplumu ile yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarının ele alındığı bu çalışmada yalnızca taraflardan biri olan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş olmasının mevcut araştırmanın temel sınırlılığı olduğu söylenebilir. Katılımcılar, okul toplumu ile yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarında yalnızca kendi bakış açılarını ve algılarını ortaya koymuşlardır. Bu durumun araştırmanın amacına ve yöntemine uygun olmakla birlikte yönetimde insan ilişkileri alanyazınına sınırlı bir katkı sunduğu açıktır. Araştırma bulguları tartışılırken bu sınırlılık dikkate alınmıştır. Öte yandan araştırmanın küçük bir ilçede ve sadece ortaokul kademesinde yapılmış olması da araştırmanın sınırlılıklarındandır. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, genellenmeden tartışılmıştır.

Bulgular

Mevcut çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları insan ilişkileri sorunları, bu sorunların nedenleri ve bu sorunlara dönük çözüm önerileri incelenmiştir. Katılımcıların, görüşme sorularına verdiği yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Katılımcıların Okul Toplumu İle Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri

Araştırmanın birinci alt amacı çerçevesinde katılımcıların pandemi sürecindeki acil uzaktan eğitim uygulamalarından kaynaklı olarak okul toplumu üyeleri (öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, okul yöneticileri) ile yaşadıkları insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların nedenleri incelenmiştir.

Katılımcıların Öğrencilerle Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri

Çalışmada ilk olarak katılımcıların öğrencileriyle yaşadıkları insan ilişkileri sorunları ele alınmıştır. Katılımcılara “Uzaktan eğitim sürecinde eğitim faaliyetlerini yürütürken ders esnasında ve sonrasında öğrencilerle ne gibi sorunlar yaşadınız?”, “Bu sorunların nedenleri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların yanıtlarına göre tespit edilen sorunlar ve bu sorunların nedenleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Öğrencilerle Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri (n=35)

Sorunlar	<ul style="list-style-type: none">• Canlı derslerde öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması• Canlı derslerde gerginlik yaşanması• Öğrencilerle etkileşimin azalması
Nedenler	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilerin tutum ve davranışları Derse katılmama/geç katılma/erken çıkma; mikrofon/kamera açma/açmama; mikrofonu açık unutmama; ekrana yazı yazma; derse karşı ilgisizlik; dikkat dağınıklığı; sürekli olarak en son ne yapıldığının sorulması; dersi açıp başka yere gitme; bazı öğrencilerin kendilerini dışlanmış, değersiz hissetmeleri• Maddi yetersizlikler Öğrencinin derse gireceği bir cihazı, interneti ve/veya odası olmaması• Teknolojik engeller Mikrofon cızırtısı; internet bağlantısının zayıflığı/olmaması; ekran paylaşımı ve ses iletimi sorunları; görüntünün donması; ZOOM uygulamasının kullanımının zorluğu• Acil uzaktan eğitimin yapısı Öğrenci seslerini ayırt edememe; sınıf kültüründen uzaklaşma; müfredat yetiştirememe; sınıf kontrolünün kaybedilmesi; süre kısıtlaması; dersin uzaktan eğitim sistemine uygun olmaması

Katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle yaşadıkları insan ilişkileri sorunları; canlı derslerde öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması ve gerginlik yaşanması, öğrencilerle etkileşimin azalmasıdır. Bu sorunların nedenleri, öğrencilerin tutum ve davranışları, maddi yetersizlikler, teknolojik engeller ve acil uzaktan eğitimin yapısı temaları altında toplanmaktadır. Öğrencilerin ders sırasındaki ya da dışındaki tutum ve davranışları, öğretmenin öğrencilerle etkili bir iletişim kurmasını engellemekte ve kimi zaman öğretmen ile öğrenci arasında gerginlik yaşanmasına yol açmaktadır. Matematik öğretmeni bir katılımcı, öğrenci tutum ve davranışlarından kaynaklanan, öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması sorununu şu sözlerle ifade etmiştir: “*Ders esnasında öğrencilerin çoğu derste oldukları halde kendilerinden cevap alamadık. Seslendiğimizde ya ‘mikrofonum bozuk’ dediler ya da cevap alamadık. Muhtemelen ekran karşısında değildi, dersi açıp gitmişti. Ders süresi kısıtlı olduğu için dersten sonra notlar ve ödevler gönderdim. Okul açıldığında defterlerini kontrol ettiğimde %98’inin defterini yazmadığını, ödevleri yapmadığını gördüm. Kendi kendimize bir ders işleme hali gibi, sadece birkaç öğrenci ile ders işledik. Öğrencilerden yeterli dönütü alamadık.*” (25MK)

Maddi yetersizlikler ve teknolojik engeller de katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle sorun yaşamalarının nedenlerindedir. Matematik öğretmeni bir katılımcının, öğrencilerin maddi koşullarının yol açtığı sorunlara ilişkin sözleri şöyledir: “*Öğrencilere söz hakkı verdiğimde bazı öğrencilerin anne babalarının sesleri geliyor. Bazılarının kış mevsiminde, sobalı evde, tek odanın sıcak olduğu ortamda derse katıldıklarına ve ailesi veya kardeşleri ile beraber dersi dinlediklerine şahit olduk.*” (3ME) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni bir katılımcı, teknolojik engellerden kaynaklanan iletişim sorununu şöyle ifade etmiştir: “*Ders esnasında sesin gitmemesi, öğrencinin sesinin gelmemesi, ekran paylaşımı yapılamaması gibi durumlar yaşanmaktadır. Bazen öğrencileri sistem kendiliğinden atıyor, derse döndüklerinde tekrar nerede kaldığımızı, ne yaptığımızı sormaları dersin işleyişini bozuyor.*” (20DKK)

Acil uzaktan eğitimin yapısından kaynaklanan sorunlar, katılımcıların öğrencilerle etkileşiminin azalmasına ve onların derslere aktif katılımının sağlanmasında zorlanmalarına neden olmuştur. Müzik öğretmeni bir katılımcı, “*Müzik derslerinin uzaktan olması da gerçekten kolay değil. Çünkü bu dersin yüz yüze olması gerek. Sınıf ortamında birlikte şarkı söylemek, bir enstrüman çalmak, oyunlar oynamak gerek ve bunlar da uzaktan eğitimde olamıyor. Müzik dersi gibi bir dersi de öğrencileri sıkmadan eğlendirerek işlemeye çalışmak, ‘ya sıkılırlarsa’ kaygısı olmuyor değil bu süreçte*” (14MÜK) ifadelerini kullanarak en çok dersinin içeriğinin uzaktan eğitim yöntemi ile işlemeye uygun olmamasından dolayı sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların Velilerle Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri

Pandemi sürecinde acil uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüten ortaokul öğretmenlerinin yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarının diğer bir tarafı da velilerdir. Katılımcılara, “*Uzaktan eğitim sürecinde ders esnasında ve sonrasında velilerle ne gibi sorunlar yaşadınız?*”, “*Bu sorunların nedenleri nelerdir?*” soruları yöneltilmiştir. Tablo 2’de, katılımcıların veliler ile yaşadığı insan ilişkileri sorunları ve bu sorunların nedenleri gösterilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Velilerle Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri (n=24)

Sorunlar	<ul style="list-style-type: none">• Veli ile öğretmen arasındaki iletişimin kopuk olması• Veli ile öğretmen arasında çatışma/gerginlik yaşanması
Nedenler	<ul style="list-style-type: none">• Velilerin görevlerini yapmaması/yapamaması Öğrenci ile ilgilenmeme; öğrencinin derse katılımını sağlamama; derse girmesi için uygun ortamı sağlamama; ders saatlerine dikkat etmeme; ödev takibi yapmama; gönderilen ödev ve ders notları hakkında öğrenciyi bilgilendirmeme• Velilerin olumsuz tutum ve davranışları Velilerin dersi öğrenci ile dinlemesi; öğretmenin öğrenciye sorduğu soruların cevabını velilerin söylemesi; öğretmeni suçlama (derste çocuğuna yeterli söz hakkı verilmediğini düşünme; öğretmenin ders anlatımını beğenmeme); öğretmeni okul yöneticilerine şikâyet etme• Velilerin öğretmenlerle uygun olmayan zaman ve tarzlarda iletişim kurmaları Uygun olmayan saatlerde arama/mesaj atma; öğretmene hitap şekli; öğretmen ile çocuğu hakkında iletişime geçmeme; öğretmenin WhatsApp paylaşımlarından rahatsız olma

Katılımcıların, öğrenci velileriyle yaşadıkları sorunlar; veli ile öğretmen arasındaki iletişimin kopuk olması ve veli ile öğretmen arasında çatışma/gerginlik yaşanmasıdır. Bu sorunların nedenleri ise velilerin acil uzaktan eğitim sürecinde üzerlerine düşen görevleri yapmaması/yapamaması, ders sırasındaki ya da dışındaki olumsuz tutum ve davranışları ve uygun olmayan zaman ve tarzlarda öğretmenle iletişim kurmalarıdır. Katılımcılar, öğrencilerin derse katılmasının sağlanmasında temel sorumluluğun veliye ait olduğunu, veliler görevlerini yapmadıkları/yapamadıkları için öğrencilerin derse katılmadıklarını/katılamadıklarını düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin sık sık velileri uyarmasına ve velilerle çatışma/gerginlik yaşamalarına yol açmaktadır. Öğrenci velilerinin acil uzaktan eğitim sürecinde görevlerini yeterince yapmadıklarını Türkçe öğretmeni bir katılımcı şu şekilde dile getirmiştir: “*WhatsApp grupları üzerinden ders öncesi yapılan ders saati bildirimleri yeterince dikkate alınmıyor; bu konuyla ilgili velilerimizi uyararak duruma kalıyoruz fakat bir değişiklik olmuyor açıkçası. Zaman ve emek vererek hazırlanan çalışma notları ve PDF dosyaları veli tarafından silinip atılıyor veya öğrencinin kullanımına, bilgisine aktarılmıyor. Bu nedenle ödevlendirme çalışmaları yapılmıyor ya da öğrencinin hiç haberi olmuyor. Ders sonrası aradığımız velilerin bu konudaki duyarsız tavrı bizleri üzüyor. ‘Hocam ben işteyim, siz hanımın telefonuna atın bu ödevi’ veya ‘benim telefon bu PDF’yi açmıyor’, ‘mesajı geç atmışsınız’, ya da ‘grubu sessize almıştım sürekli mesaj geliyor ben hangi birine bakayım bir sürü ders grubu var’ gibi gerekçelerle uzaktan eğitim savsaklanabiliyor.*” (10TE)

Bazı katılımcılar, velilerin ders sırasındaki ya da dışındaki olumsuz tutum ve davranışlarının öğretmenlerle veliler arasındaki insan ilişkilerinin bozulmasına neden olduğunu düşünmektedirler. Velilerin ders sırasında öğrenci ile dersi dinlemesi, hatta katılması, bazı katılımcılarda veliler tarafından izlendikleri duygusuna yol açmakta ve çoğunlukla bunun öğrencinin öğrenmesini engellediği düşünülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni bir katılımcı, bu durumu şöyle belirtmiştir: “*Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere sorular sorduğumda veliler öğrencilere cevapları söylüyorlar. Yani onlara kopya veriyorlar. Seslerinin duyulduğunun farkında değiller. Aslında öğrencilere yardımcı değil kötü örnek oluyorlar.*” (30DKK) Türkçe öğretmeni bir katılımcı, velilerin hemen her şeyden şikâyet eder hale geldiklerini ve bu durum ile ilgili yaşadığı sorunları şu şekilde ifade etmiştir: “*Son dönemlerde ne yaparsak yapalım velileri memnun edemediğimiz, hep eleştirildiğimiz, eksik bulunduğumuz gerçeği zaten vardı. Bu süreç velilerimizin önyargısını daha da artırdı. Biz ne olursa olsun öğrencilerimiz için hep bir şeyler yapmaya çalıştık. Velilerin genel kanısı*

uzaktan eğitimin okul kadar etkili olabileceği yönünde idi. Ama bu etkiyi göremeyince bu durumun suçlusu olarak öğretmenleri ilan ettiler.” (18TE)

Pandemi döneminde artan öğretmen-veli iletişiminde, velilerin öğretmenlerle uygun olmayan zaman ve tarzlarda iletişim kurmaları, bazı katılımcılar tarafından velilerle yaşanan insan ilişkileri sorunlarının nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu durumdan kaynaklanan sorunlar, ya veli ile öğretmen arasındaki iletişimin kopması ya da iki grup arasında çatışma/gerginlik yaşanması şeklinde tezahür etmektedir. Matematik öğretmeni bir katılımcı, velilerle yaşadığı iletişim sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir: *“Velilerin saat kavramı olmadığı ve sordukları her soruya cevap vermek zorunda olduğumuzu düşündükleri için gece saat 11 ya da 12’de akıllarına gelen her soruyu WhatsApp hatlarından bizlere yazdılar ya da telefonla aradılar. Bu konuda çok sıkıntı yaşadım. Sabahın yedisinde, gecenin on ikisinde arayıp mesaj atan velilerden bazılarına döndüm bazılarına ise dönmedim. Aralarında hiç tanımadığım kişiler de vardı. Bu yüzden hepsine dönüt sağlamadım. Bu süreçte en rahatsız olduğum şey bütün herkeste benim telefon numaramın olmasıydı ve herkesin kafasına göre istediği saatte beni arayabilme hakkının olduğunu düşünmesiydi.” (25MK)*

Katılımcıların Diğer Öğretmenlerle Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri

Araştırma kapsamında katılımcılara, acil uzaktan eğitim nedeniyle diğer öğretmenlerle sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu bu süreçte meslektaşları ile insan ilişkileri sorunları yaşamadığını ifade etmiştir. Bazı katılımcıların yaşadıkları sorunlar ise derslerin çakışması ya da yanlış ders tanımlama ile ilgilidir ve çoğunlukla sürecin başında yaşanmıştır. Acil uzaktan eğitim sürecinin başlarında öğretmenlerin EBA platformu dışında ders tanımlamalarının sınırlanması, sonrasında ise okulların ara ara açılıp kapanması, bazı kademelerin dersleri yüz yüze devam ederken bazı kademelerin uzaktan eğitime devam etmesi nedenleriyle ders programlarının sabit kalmaması bu sorunların temelini oluşturmaktadır. Türkçe öğretmeni bir katılımcının sözlere, diğer katılımcıların da konu ile ilgili düşüncelerini temsil etmektedir: *“Uzaktan eğitime ilk geçildiği dönemde EBA harici ders tanımlama işi sınırlı olduğu için derslerin zaman zaman diğer derslerle çakışması sorun oluşturmaktaydı. Ders tanımlamada sınır kalktığında ise herhangi bir sıkıntı yaşamadık”. (7TE)* Katılımcıların ifadelerinden diğer öğretmenlerle yaşadıkları bu tür planlama sorunlarını karşılıklı anlayış ve işbirliği içinde çözdükleri anlaşılmaktadır. *“Büyük bir sorun yaşamadım. Sadece ders saatlerimizin çakıştığı durumlar oluştu. Onu da anlaşarak hallettik.” (8MK)*

Katılımcıların Okul Yöneticileri ile Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunları ve Bu Sorunların Nedenleri

Katılımcılara acil uzaktan eğitim sürecinde yöneticileriyle ne gibi sorunlar yaşadıkları sorulmuştur. Katılımcıların çoğu, okul yöneticilerinin acil uzaktan eğitim sürecinde kendileriyle olumlu bir iletişim kurduklarını ve herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin bilgilendirici, problem çözme odaklı, işbirlikçi, yapıcı, destekleyici, motive edici ve kolaylaştırıcı olduklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni bir katılımcı, okul yönetiminin süreci kontrollü ve işbirlikçi yürüttüğünü belirtmiştir: *“Her birimizin işini kolaylaştırmak, önümüzü açmak için var güçleriyle çalıştılar. Online toplantılarla sık sık süreç analizi yapıp güçlü bir ekip ruhu oluşturdıklarını düşünüyorum. İletişim şekilleri kesinlikle yapıcı. Moral ve motivasyonumuz için gerek öğretmenler gününde gerek bireysel özel günlerde bizleri mutlu edecek organizasyon ve faaliyetler yürütüyorlardı.” (26TK)*

Bazı katılımcılar, okul yöneticilerinden biri pasif ve kısmen destekleyici iken diğerinin daha etkili olduğunu ve öğretmenlerin sorunlarını çözdüğünü düşünmektedirler. Bu düşüncedeki İngilizce öğretmeni bir katılımcı, müdür ve müdür yardımcısının iletişim şeklinin birbirinden tamamen farklı olduğunu belirtmiştir: *“Müdürümüzden ziyade müdür yardımcımız bizimle iletişim halindeydi. Herhangi bir problem ortaya çıktığında ona danıştık. Haberleri bize o duyurdu. Müdürün en aktif ve destekleyici olması gerektiği bu süreçte pasif olduğunu gördüm.” (35İK)*

Acil uzaktan eğitim sürecinde yöneticileriyle sorun yaşadığını düşünen katılımcılar, yöneticilerin hiç iletişim kurmadıklarını ya da kurulan iletişimin etkisiz ve tutumlarının problem çözmek yerine sorun odaklı, yanlış yönlendirici, otoriter, sorgulayıcı, yardım etmekten uzak olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni bir katılımcı, yöneticisinin süreçte iletişim kurmadığını şu sözlerle

ifade etmiştir: “Okul müdürünün benimle kurduğu iletişim şeklinde herhangi bir değişiklik olmadı. Bugüne kadar nasıl bir iletişim kurduysa öyle yani. Bu güne kadar da hiç iletişim kurmamıştı zaten. Her zamanki gibi bizleri sadece denetleyip, sorguladı ve hiçbir problemimizi çözmek için bizimle iletişime geçmedi.” (18TE) Başka bir katılımcı, okul yöneticisinin daha etkili davranmasını beklediğini ve yöneticinin tutumu hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “İdare, sistem biraz yerine oturunca bize ders programı yaptı. Yüz yüze eğitimin zaman zaman geri gelmesiyle bu program sürekli değişti. Bazı öğretmen arkadaşlar verilen program dışındaki saatlere ders tanımladı ki bu da öğrenci adına daha zor oldu. Öğrenci gerek sabah erken, gerekse akşam geç saate kadar ders programına dâhil olmaya çalıştı. İdare bence bunu engelleyebilmeliydi ve öğrencinin sabit bir programı olmalıydı ki başka etkinliklere de zaman ayırabilirdi. Velilerle ve öğrencilerle yaşadığımız kişisel problemlerde bunu kökten çözecek bir girişimde bulunulmadı ve basitmiş gibi üstü kapatıldı. Haber verilmeden canlı derse gelerek ne yapıyorsunuz bir bakayım der gibi imtihan edildik (gizli saklı olması çok da iyi niyet belirtisi değil)”. (21MK)

Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunlarına Dönük Çözüm Önerileri

Katılımcıların, acil uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarına getirdikleri çözüm önerileri Tablo 3’te sunulmuştur. Katılımcıların çözüm önerileri altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar, derslere erişim olanaklarının sağlanması, ölçme değerlendirme ile ilgili düzenlemeler, eğitim programı düzenlemeleri, öğretmenlere dönük düzenlemeler, psikolojik destek ve yönetim süreçlerinin (karar alma, planlama, eşgüdümleme) iyileştirilmesidir.

Tablo 3.

Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları İnsan İlişkileri Sorunlarına Dönük Çözüm Önerileri (n=35)

Çözüm Önerileri
Derslere Erişim Olanaklarının Sağlanması İmkânı olmayan öğrencilere ve öğretmenlere internet, tablet vb. verilmesi; eğitim materyalleri üzerindeki vergilerin kaldırılması, fiyatlarının düşürülmesi; köylerde destek odaları kurulması; internet altyapısı sorunlarının çözülmesi; bütün öğrencilere aynı kaynakların sağlanması; velilerin sorumluluklarını yerine getirmesi için tedbir alınması
Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Düzenlemeler Derslere devamın zorunlu hale getirilmesi; etkili bir sınav yapılması; öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde daha fazla söz sahibi olması; ortak sınavlar yapılması
Eğitim Programı Düzenlemeleri Ders saatlerinin azaltılması; ders içeriklerinin hafifletilmesi
Öğretmenlere Dönük Düzenlemeler Öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmesi; teşvik edici ödüller verilmesi
Psikolojik Destek Öğrencilere ve öğretmenlere psikolojik destek sağlanması; öğrenciler için sosyalleşme alanları oluşturulması
Yönetim Süreçlerinin (Karar Alma, Planlama, Eşgüdümleme) İyileştirilmesi Öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanması; ders programlarının sabitlenmesi; canlı dersler arasındaki molaların on dakikadan uzun olması; öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi; veli, öğretmen, öğrenci ve yönetici işbirliğinin sağlanması

Katılımcıların çoğunluğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerine erişim olanaklarının sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun için imkânı olmayan öğrencilere ve öğretmenlere internet, tablet vb. verilmesi, uzaktan öğretim araçları üzerindeki vergilerin kaldırılması, fiyatlarının düşürülmesi, köylerde destek odaları kurulması, internet altyapısı sorunlarının çözülmesi, bütün öğrencilere aynı kaynakların sağlanması ve velilerin sorumluluklarını yerine getirmesi için tedbir alınması önerilmektedir. Matematik öğretmeni bir katılımcı, öğrencilerin ve öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerine erişebilmesinde fırsat eşitliğine uygun bir düzenleme yapılmasını beklemektedir: “Devletin uzaktan eğitimdeki interneti ücretsiz karşılaması gerektiğine inanıyorum. Baştan, sosyal bir devlet olarak, bütün öğrencilere fırsat eşitliği sağlanması gerekirdi. Köydeki, şehirdeki her öğrencinin ve öğretmenin teknolojik araçları devlet tarafından karşılanmalıdır.” (17ME) İngilizce öğretmeni bir katılımcı, velilerin de üzerlerine düşen sorumlulukları yerine

getirmeleri ve öğretmenler ile iletişim halinde bulunmaları gerektiğini belirtmiştir: *“Uzaktan eğitimde öğretmenler kadar velilere de iş düşüyor. Velilerimiz evde öğrencileri denetleyebilmeli, ödevlerini eksiksiz yaptırmalı, gerektiğinde öğretmenler ile belirli saatlerde iletişime geçmeli. Ders esnasında öğrenci için gereken sessizlik sağlanmalı. Ancak o zaman verimli bir şekilde uzaktan eğitim yapılabilir.”* (1İK)

Ölçme değerlendirme ile ilgili düzenleme önerileri; derslere devamın zorunlu hale getirilmesi, etkili bir sınav yapılması, öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde daha fazla söz sahibi olması ve ortak sınavlar yapılması şeklinde sıralanmaktadır. İngilizce öğretmeni bir katılımcı, öğrencileri motive etmek için yüksek notlar verilmesini yanlış bulduğunu ve uzaktan eğitime katılmayan, görevlerini yapmayan öğrencilere yaptırım uygulanması gerektiğini şu sözlerle açıklamıştır: *“Kesinlikle derse katılmamanın, ödev yapmamanın, mikrofonu açmamanın yaptırımı olmalı. Çocuklar için de veliler için de eğitim sistemimizde her şey not üzerinden yürüyor. Veliler, okula çocuklarının kötü davranışı için değil kötü notları için geliyor ki bu kötü notlardan çocuklarını değil, öğretmeni sorumlu tutuyorlar. Eğer daha etkili bir uzaktan eğitim süreci istiyorsak notları bol keseden değil haklarıyla vermeliyiz. Veli-çocuk üzülmeyin, motivasyonu düşmesin görüşünü çöpe atıp kim neyi hak ediyorsa onu almalı görüşüyle yola devam etmeliyiz. Birilerinin gönlü olsun diye koskoca bir nesli çöpe atmak bizim hatamız ve ayıbımızdır. En önemli noktalardan birisi bu dönemde öğretmene hak ettiği değeri vermektir. Bize bakıcı gözüyle değil öğretmen, otorite ve lider gözüyle bakılmalıdır. Her harekette öğretmenlere saldırılmamalı omuzlarına katır yükü yüklenmemelidir. Bunlar şevki ve motivasyonu sıfırlıyor. İsteksiz, moralsiz bir öğretmen, uzaktan ya da yüz yüze fark etmez, nasıl verimli olabilir ki?”* (35İK)

Katılımcılar, eğitim programı düzenlemeleri çerçevesinde ders saatlerinin azaltılmasını ve içeriklerinin hafifletilmesini önermektedirler. Türkçe öğretmeni bir katılımcı, yüz yüze eğitimde kullanılan eğitim programının uzaktan eğitim sisteminde aynı şekilde işlenmeye çalışılmasından kaynaklanan sorunlara getirdiği çözüm önerisini şu şekilde ifade etmiştir: *“Yapılabilecek en net çözüm, ders saatlerinin azaltılması, yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim faaliyetlerinin aynı kefiye konulmaması. Uzaktan yapılan derslerin öğretmen ve öğrencileri hem fiziksel hem de psikolojik olarak ne kadar yorduğunun görülerek bu şekilde bir planlama yapılması.”* (7TE)

Bazı katılımcılar MEB’in öğretmenlere dönük düzenlemeler yapması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlere dönük düzenlemeler kapsamında öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması ve onlara teşvik edici ödüller verilmesi yer almaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiğini de vurgulayan Türkçe öğretmeni bir katılımcı, öğretmenlerin fedakârlıklarının görülmemesinden duyduğu üzüntüsünü önerisine şu şekilde yansıtmıştır: *“Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği olmalı her şeyden önce. Eğitim, ülkemizde yaşayan her çocuğun hakkı. Bu bir maddiyat meselesi olmamalı. Bu eşitsizliğin muhakkak ortadan kaldırılması gerekiyor. ... Öğretmenlerin psikolojisi, emeği ve çabası yetkililerce takdir edilmeli. Eğitimin tüm yükü öğretmenlerin üzerine bırakılmamalı. Mesleğe gereken değer verilmeli ki her durumda üstün bir fedakârlıkla çalışan öğretmene can suyu olsun.”* (26TK)

Katılımcıların bir kısmı, öğrencilere ve öğretmenlere psikolojik destek sağlamanın ve öğrencilere sosyalleşme alanları oluşturulmasının sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşünmektedir. Görsel Sanatlar öğretmeni bir katılımcı, öğrenci ve öğretmenlere psikolojik destek verilmesini şu sözlerle ifade etmektedir: *“Pandemi süreci uzun olduğu için artık bıkkınlık oluştu. Bu nedenle her öğrenci ve öğretmene psikolojik destek verilmeli.”* (27GSK)

Diğer bir öneri, yönetim süreçlerinin (karar verme, planlama, eşgüdümleme) iyileştirilmesine ilişkindir. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin kararlara katılımının sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin kararlara katılmasını özellikle yöneticilerle ilgili sorunların çözümü bağlamında ele alan bir Türkçe öğretmenin sözleri şu şekildedir: *“Eğitim yöneticileri, yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimin de olmazsa olmazı olan öğretmenleri gece yarısı kararları ve genelgeleri ile basit bir uygulayıcı pozisyonunda gördüklerini yansıttılar. Oysa bu süreç, tüm öğrenciler eğitim materyalleri ve internet imkânları ile donatılmış olsalar dahi öğretmenlerin fedakâr ve yaratıcı çalışmaları olmadan başarıya ulaşması mümkün olmayan bir süreç. Umarım bundan sonraki benzeri süreçlerde öğretmenler hem ölçme değerlendirme süreçlerinde daha*

fazla söz sahibi olur hem de alınan kararlarda danışılan paydaşlar olur. Gerçek bir fayda beklenen her türlü çalışma ancak ortak akılla başarıya ulaşabilir.” (10TE) Ders programlarının sabitlenmesi ve canlı dersler arasındaki molaların on dakikadan uzun olmasının, öğretmenlerin diğer öğretmenler ile yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir: “Ders programları tam olarak oturtulmalı ve bu programın dışına zaruri durumlar dışında çıkılmamalı.” (13FBK) Katılımcılara göre öğrenci ve velilerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmesi ve veli, öğretmen, öğrenci ve yönetici işbirliğinin sağlanması, okul toplumunun eşgüdümlü hareket etmesine ve böylece insan ilişkileri sorunlarının azalmasına katkı sağlayacaktır: “Diğer yaşadığım sorun ise öğrencilerin derslerini sıkı bir şekilde takip etmemesi ve sorumluluklarını yerine getirmemesi. Bu konuda bir çözüm üretilecek olursa bence velilere yönelik seminerler düzenlenmeli ve aileler bilinçlendirilmeli. Uzaktan eğitim sürecinde sorumluluğu çok fazla artan öğretmenlerin biraz olsun yükünü azaltmak için veliler bilinçlendirilmeli.” (12FBK)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların tamamı, uzaktan eğitim sürecinde öğrencileriyle çeşitli insan ilişkileri sorunları yaşamıştır. Bu sorunlar, canlı derslerde öğrencilerle etkili iletişim kurulamaması ve gerginlik yaşanması, öğrencilerle etkileşimin azalmasıdır. Bu sorunların nedenleri, öğrencilerin tutum ve davranışları, maddi yetersizlikler, teknolojik engeller ve acil uzaktan eğitimin yapısıdır.

Öğrencilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan sorunlar, ağırlıklı olarak canlı derslere katılmama ya da canlı dersler sırasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarına işaret etmektedir. Bu tutum ve davranışlar, öğretmenlerin öğrencilerle etkili bir iletişim kurmasını engellemekte ve öğrencilerle öğretmen arasında açık/gizli gerilimler yaşanmasına yol açmaktadır. İnci Kuzu'nun (2020) çalışmasında, mevcut çalışmanın aksine öğrencilerin ders esnasında istenmeyen davranışlar yapmadıkları ve aktif oldukları saptanmıştır. İnci Kuzu'nun (2020) çalışmasında öğrencilerin derse aktif katılım sergiledikleri sonucuna ulaşılması, araştırma kapsamındaki öğrencilerin ilkökul çağında olmalarından ve gözlemi yapanların çocuğun yakını (anne, baba, ağabey/abla vb.) olmasından kaynaklanabilir. Keza, canlı dersler sırasında öğrencilerin derse etkili bir şekilde takip edemediklerini/etmediklerini (Haşiloğlu ve Durak, 2020), dersleri takip etmek ve ödevleri yapmak için gerekli çabayı göstermediklerini (Bond, 2020) ve öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını (Aydemir, 2021) ortaya koyan çalışmalar da vardır. Öğrencilerin, canlı dersler sırasında istenmeyen davranışlar sergilemelerinin nedenlerinden biri, derslere karşı isteksiz ve ilgisiz olmaları olabilir. Öğrencilerin derse karşı ilgisizliklerini istenmeyen davranışlar şeklinde dışa vurdukları, Yılmaz ve Konan'ın (2021) ve Bakıoğlu ve Çevik'in (2020) çalışmalarında da vurgulanmıştır. Öğrencilerin derslere karşı ilgisiz ve isteksiz olmaları, derslere katılımın ölçme değerlendirme sürecinde etkisinin olmamasından kaynaklanabilir. Keza Canpolat ve Yıldırım (2021), canlı ders etkinliklerinin ders notunu etkilememesinin; Haşiloğlu ve Durak (2020), öğrencilerin sınıfta kalmayacaklarına olan güvenlerinin tam olmasının derse ilgilerini azalttığını tespit etmiştir. Teknolojik alt yapı ve donanım yetersizliği olmasa da canlı derslere keyfi olarak katılım sağlamayan öğrenciler vardır. Öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanmasında veli kontrollerinin önemli olduğu açıktır. Ancak derse katılımın zorunlu olmaması, ölçme değerlendirme süreçlerinin yüz yüze eğitime nazaran daha esnek olması ve bu durumun öğrenciler tarafından da biliniyor olması, öğrencilerin derslere ilgisini azaltmış olabilir. Pandemi döneminde sınavlar önce okullarda yapılmış, ardından bu sınavlar iptal edilmiştir. Etkili bir ölçme değerlendirme yapılamaması, öğrencilerin derslere karşı kayıtsız davranışlar sergilemelerinde etkili olduğu; bu kayıtsızlığın, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki insan ilişkilerini bozduğu ileri sürülebilir. Uzaktan eğitim sürecinde başarıyı sağlayan en önemli etkenlerden birisi öz düzenleme becerilerine başvurulmasıdır. Velinin rehberliğinde, belki de yaş itibarıyla buna bile gerek olmadan öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemek için stratejilere başvurmaları beklenmektedir. Öğrenci kaynaklı sorunların bir kısmı öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmemiş olması ile açıklanabilir. Öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin derslere katılımlarının daha yüksek olduğuna ilişkin araştırma sonuçları (Dede vd., 2021; Tülübaş, 2022), bu yorumu desteklemektedir. Okul ortamında sürekli olarak öğretmen kontrolü altında öğrenme gerçekleştiren öğrenciler, acil uzaktan eğitim sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını almak hususunda eksik kalmış olabilirler. Bu durum öğretmen merkezli

eğitim anlayışıyla öğrencinin sürekli kontrol edildiği bir eğitim sistemine sahip olunmasıyla da ilişkili olabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunların nedenlerinden biri de maddi yetersizlikler ve bununla ilişkili olarak ortaya çıkan teknolojik engellerdir. Uzaktan eğitim yapılabilmesi için yazılım ve donanım açısından yeterli bir araca (bilgisayar vb.), hızlı bir internet bağlantısına ve gürültüsüz, sıcak ve aydınlık bir mekâna ihtiyaç vardır. Bunlar, hem veliler hem de öğretmenler açısından aile bütçesine ek yük anlamına gelmektedir. Türkiye ekonomisinde pandemi ile daha fazla görünür olan ekonomik kriz, hanehalkı gelirlerindeki azalma ve enflasyon (Adıgüzel, 2020), velilerin ve öğretmenlerin büyük bir kısmının bu bütçeyi karşılayamamalarına neden olmuş olabilir. Bu durumda öğretmenler ya borçlanmak suretiyle yeni araçlar almak zorunda kalmış ya da teknolojisi eskimiş bilgisayarlar ve düşük internet hızı ile derslerini yapmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin büyük bir kısmı ise bu araçlara erişememiştir. Bu nedenle derslere ya hiç girememişler ya da ses ve görüntü iletiminde sorunlar çıkaran eski teknolojilerle verimsiz bağlantılar kurmak zorunda kalmışlardır. Bu engeller, öğrenciler açısından telafisi güç öğrenme kayıplarına yol açarken öğretmenler açısından da yetersizlik, tükenmişlik ve çaresizlik duygularına neden olmuş olabilir. Teknolojik engeller, öğretmenlerin canlı ders sırasında öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını engellemiş ve iki grup arasındaki insani ilişkileri zayıflatmıştır. Konu ile ilgili araştırmaların çoğunda, teknolojik engellerin özellikle acil uzaktan eğitimin başlangıcında yoğun olarak yaşandığı tespit edilmiştir (Er Koçoğlu, 2020; Kim ve Asbury, 2020; Türker ve Dündar, 2020).

Acil uzaktan eğitimin yapısı da öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları sorunların nedenlerinden biridir. Acil uzaktan eğitimin gerektirdiği yeni öğrenme ortamının öğretmenlerin alışkın oldukları sınıf yönetimi becerilerini kullanmalarına uygun olmadığı ileri sürülebilir. Öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla birbirlerini görmedikleri bir durumda, ortamdaki öğrenci seslerinin tanınmasındaki güçlük, hem sürenin kısıtlı olması hem de kısıtlı sürenin büyük bir kısmının teknik sorunlarla baş etmeye ayrılması, uzaktan eğitime uygun olmayan ders içeriğinin aktarılmasında zorluklara yol açmış olabilir. Katılımcılar, öğrencilerin sınıf kültüründen uzaklaştıklarını ve sanal ortamda sınıf kontrolünü sağlamanın güçleştiğini düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltmaktadır. Öğrenme ortamının neden olduğu bu sorunlar, öğretmenlerin müfredatı yetiştirme baskısı altına girmelerine ve bunu yapamadıklarını gördüklerinde de morallerinin bozulmasına, motivasyonlarını kaybetmelerine ve kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Arslan ve Şumuer (2020), ders sürelerinin kısa olduğunu; Bakioğlu ve Çevik (2020) de öğretmenlerin müfredat yetiştirme kaygısı yaşadıklarını saptamıştır.

Katılımcıların çoğunluğu, uzaktan eğitim sürecinde velilerle insan ilişkileri sorunları yaşamıştır. Bu sorunlar, veli ile öğretmen arasındaki iletişimin kopuk olması ve veli ile öğretmen arasında gerginlik/çatışma yaşanmasıdır. Bu sorunların nedenleri, velilerin görevlerini yapmamaları/yapamamaları, ders sırasındaki ya da dışındaki tutum ve davranışları ve öğretmenlerle uygun olmayan zaman ve tarzlarda iletişim kurmalarıdır. Velilerle ilgili sorunların merkezinde büyük oranda öğrencilerin acil uzaktan eğitime erişimleriyle ilgili sorunların yer aldığı söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin uzaktan eğitime etkin bir şekilde katılabilmeleri için velilerin görevlerini yapmadıklarını düşünmekte ve bu nedenle sık sık velileri uyarmak zorunda kalmaktadırlar. Velilerin bu süreçte çocuklarının eğitimleri için üzerlerine düşen sorumluluklarını yerine getirmediği başka araştırmalarda da rapor edilmiştir (Aydemir, 2021; Demir ve Kale, 2020; Fauzi ve Khusuma, 2020; Haşiloğlu ve Durak, 2020; Sirem ve Baş, 2020; Tümen Akyıldız, 2020). Velilerin ilgisizliği ve sorumluluklarını yerine getirmemesi, öğrencilerin etkili bir eğitim süreci geçirememelerine neden olmuş, görevini yapmaya çalışan öğretmenleri ise yormuştur. Eğitim, okul toplumunun tüm üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmesi durumunda verimli bir şekilde yürütülebilmektedir. Acil uzaktan eğitimin yapısı gereğince öğrenci üzerinde en fazla etkisi olan kişi çocuğun velisidir. Velinin, çocuğunun eğitiminden sadece öğretmen sorumluymuş gibi davranması, sadece şikâyetlerini iletmek için iletişim kurması, bu süreçte hem öğretmenleri hem de öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Kırmızıgül (2020), sürece dair yaşadıkları olumsuzlukları gidermek için pandemi bittikten sonra velilerin de psiko-sosyal eğitimlerden geçirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Çünkü öğretmenler kadar belki de daha fazla veliler açısından yeni ve yabancı bir yöntem olan acil uzaktan eğitimi zorunlu kılan pandemi, sadece öğretmenleri değil, velileri de olumsuz etkilemiştir. Veliler, pandemi sürecinde

mevcut sorumlulukları yanında çocuklarının eğitimini düzenleme, izleme vb. sorumlulukları da yüklenmişlerdir. Evden çalışma düzenine geçen öğretmenlerin, işe gitmek zorunda kalan (örneğin sağlık çalışanları, güvenlik görevlileri vb.) velilere göre çocuklarının eğitimine destek olma konusunda daha avantajlı oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin velilerin koşullarını tam olarak anlayamamalarına ve empati kuramamalarına, böylece velilerle çatışma yaşamalarına, velilerin de öğretmenle iletişim kurmaktan kaçınmalarına neden olmuş olabilir. İlkokul öğrenci velileriyle yapılan bir araştırmada velilerin yaklaşık beşte birinin öğretmenle iletişim kurmadığı tespit edilmiştir (İnci Kuzu, 2020). Bu oranın ortaokul düzeyinde daha yüksek olması beklenebilir. Velilerin öğretmenle iletişime geçmemeleri, velilerin çocuğunun eğitimine ilgisizliği ile ilişkili olabileceği gibi, öğretmenle (okulla) kurulan iletişime dair ön yargılar içinde olmalarından da kaynaklanabilir. Öğretmenlerin sadece sorun olduğunda velilerle iletişime geçtiğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Özgan ve Aydın, 2010); bu nedenle de veliler öğretmenle iletişim kurmaya istekli olmayabilirler. Diğer bir neden ise bir ortaokul velisinin çok sayıda branş öğretmeni ile iletişim kurmak zorunda kalmasının yarattığı pratik güçlükler olabilir. Öte yandan okul-aile ya da öğretmen-veli iletişimindeki kopuklukların pandemi öncesinde de olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Ceylan ve Akar, 2010; Özgan ve Aydın, 2010). Pandemi ve uzaktan eğitimin yapısı, bu kopukluğun artmasına neden olmuş olabilir.

Katılımcıların velilerle insan ilişkileri sorunları yaşamalarının diğer bir nedeni, velilerin ders sırasındaki ya da dışındaki olumsuz tutum ve davranışlarıdır. Velilerin dersi öğrenci ile dinlerken öğretmenin sorularına öğrenciden önce yanıt vermesi, öğretmenleri çeşitli gerekçelerle suçlaması ve okul yöneticilerine şikâyet etmeleri, öğretmenlerle veliler arasında çatışma/gerginlik yaşanmasına neden olmuştur. Öğretmenler, veliler tarafından izlendiklerini ve denetlendiklerini ve ders sırasındaki veli katılımının öğrencilerin öğrenmesini engellediğini düşünmektedirler. Katılımcıların sorun olarak dile getirdikleri bu tür veli davranışlarının gerçekten bir sorun olup olmadığı tartışmalıdır. Çünkü velilerin çocuklarıyla birlikte dersi dinlemeleri ve zaman zaman sorulara yanıt vermeleri öğrenme sürecine veli katılımı olarak değerlendirilebilir. Konu ile ilgili araştırmalar, veli katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir (Parental Engagement Handbook, 2019). Bu çerçevede katılımcıların bir kısmının velilerin canlı dersler sırasındaki davranışlarını sorun olarak görmelerinin, bunun onlar açısından yeni bir durum olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Acil uzaktan eğitim sürecinde velilerin çeşitli nedenlerle yakındıkları başka araştırmalarda da bulunmuştur. Örneğin Tümen Akyıldız (2020), velilerin uzaktan eğitim teknolojileri ile ilgili yetersizlikler nedeniyle, İnci Kuzu (2020) ise bazı derslerin (örneğin İngilizce) anlaşılmasından yakındıklarını söylemektedirler. Mevcut araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak velilerin doğrudan öğretmenden şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre veliler, çocuğuna yeterli söz hakkı verilmemesinden veya öğretmenin dersi iyi işlememesinden yakınmaktadırlar. Bu yakınmaların nedenlerinden birisinin, velilerin öğretmenlerin ders içindeki etkinliklerini doğrudan gözlemlene fırsatı bulmaları olduğu söylenebilir. Yüz yüze öğretimde sınıfın kapısı kapandıktan sonra öğretmen ve öğrenciler baş başa kalmakta ve öğretmen görel olarak özgür davranabilmektedir. Ancak uzaktan eğitimde sınıf, evin içine taşınmış; veli de sınıfın doğal bir üyesi olmuştur. Öğretmenler, şikâyet edilmekten duydukları hoşnutsuzluğu, velilerin öğretmenlik becerilerini ya da tutumlarını değerlendirme yeterliğinde olmadıkları yönündeki savunmalarla savuşturmaya çalışmışlardır. Ancak veli şikâyetlerinin öğretmenler tarafından dikkate alınması ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir.

Katılımcıların velilerle yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarının diğer bir nedeni, velilerden kaynaklanan iletişim engelleridir. Velilerin çok erken ya da çok geç saatlerde öğretmeni aramaları, mesaj atmaları, öğretmene hitap tarzları ya da öğretmenle hiç iletişime geçmemeleri, bu kapsamda ele alınan sorunlardır. İletişim zamanlaması ve tarzının kültürel bir arka planı olduğu söylenebilir. Velilerin farklı eğitim düzeyi, yaşam biçimi ve kişilik özelliklerine sahip olmaları, az sayıda da olsa bazı katılımcıların velilerle iletişimde sorunlar yaşamalarına neden olmuş olabilir. Ancak bu sorunun esas nedeni, yüz yüze öğretimde öğrenci aracılığıyla velilerle iletişim halinde olan öğretmenlerin, uzaktan eğitimde veli aracılığıyla öğrencilerle iletişim kurmak zorunda kalmalarıdır.

Katılımcıların yarıya yakını uzaktan eğitim sürecinde diğer öğretmenlerle insan ilişkileri sorunları yaşamıştır. Diğer öğretmenlerle yaşanan sorunlar, ders saatlerinin çakışması ve yanlış saate

ders tanımlama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların bu sorunları acil uzaktan eğitimin işleyişini aksatacak düzeyde önemli görmedikleri ve karşılıklı anlayış ve işbirliği içinde çözdükleri söylenebilir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin diğer öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar üzerine yapılmış bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır. Ancak Karaca ve Kelam'ın (2020) çalışmasında uzaktan eğitim saatlerinin planlamasının iyileştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Katılımcıların yalnızca beşi, okul yöneticileri ile sorun yaşadığını ifade etmiştir. Okul yöneticileri ile yaşanan sorunlar, iletişim ve yönetici tutumu ile ilgilidir. Yöneticisiyle iletişim sorunu yaşadığını ifade eden katılımcılar, etkisiz iletişim ve iletişimsizlikten yakınmaktadır. Yönetici tutumlarından yakınan katılımcılar ise okul yöneticisinin sorun odaklı olduğunu, yanlış yönlendirmeler yaptığını ve öğretmene yardım etmediğini düşünmektedirler. Bakioğlu ve Çevik (2020) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin baskılarına maruz kaldığını saptamıştır. Ancak mevcut çalışmada katılımcıların çoğunluğu, okul yöneticilerinin bu süreçte kendileriyle etkili iletişim kurduklarını, bilgilendirici, problem çözücü ve işbirlikçi olduklarını düşünmektedir. Birbirine taban tabana zıt bu iki görüş, aynı okulda görev yapan katılımcılar arasında da gözlenmektedir. Bu durum, insan ilişkileri sorunlarının okul yöneticileri ile sorun yaşayan öğretmenlerin özel durumlarından kaynaklanabileceğini göstermekle birlikte okul yöneticilerinin bazı öğretmenlere ayrımcı tutumlar sergilediklerini de gösterebilir. Öte yandan araştırma alanı olarak seçilen Reşadiye ilçesinin küçük bir yerleşim yeri olmasından dolayı katılımcılar gerçek düşüncelerini ifade etmekten çekinmiş olabilirler. Bu nedenle elde edilen sonuç hakkında kesin bir yargıya varmak yerine, bu tür görüş ayrılıklarının nedenlerine inen çalışmaların yapılmasını önermek yerinde olacaktır.

Katılımcıların okul toplumu (öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, okul yöneticileri) ile yaşadıkları sorunların öğrenci ve veli tarafının öğretmen ve okul yöneticisi tarafından daha fazla ve yoğun olmasının nedenleri neler olabilir? İlk neden, uzaktan eğitime geçişle birlikte öğrenci ve velilerle kurulan iletişimin, öğretmen ve yöneticilerle kurulan iletişimden daha yoğun hale gelmesidir. Bu süreçte öğretmenlerin diğer öğretmenler ve okul yöneticileri ile iletişimi azalırken özellikle velilerle iletişimi artmıştır. Bu durum, velilerin eğitim sürecine daha fazla müdahil olmasına yol açmış, bu da öğretmenlerin velilerle daha fazla sorun yaşamalarına zemin hazırlamıştır. İkinci neden, meslektaşlarıyla benzer sorunlar yaşayan diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirleriyle daha kolay duygudaşlık kurmaları olabilir. Normal zamanlarda çelişkiler yaşayan benzer koşullardaki insanların bir kriz ile karşılaştıklarında çelişkilerini bir kenara bırakmaları beklenebilir. Ancak veli-öğrenci ile öğretmen, sorunun farklı iki tarafını oluşturmakta ve krizin yarattığı sorunları farklı şekillerde yaşamaktadırlar. Böylece çelişki, azalmak yerine artmaktadır.

Katılımcıların acil uzaktan eğitim sürecinde okul toplumuyla yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarının çözümüne ilişkin önerileri altı tema altında toplanmıştır. Bunlar, derslere erişim olanaklarının sağlanması, ölçme değerlendirme ile ilgili düzenlemeler yapılması, eğitim programının uzaktan öğretime uygun olarak düzenlenmesi, öğretmenlere dönük düzenlemeler yapılması, öğrencilere ve öğretmenlere psikolojik destek sağlanması ve yönetim süreçlerinin iyileştirilmesidir. Derslere erişim olanaklarının sağlanması, çoğunlukla maddi engellerin ortadan kaldırılması ile ilgilidir. Bu çerçevede öğrencilere ve öğretmenlere uzaktan eğitime erişimlerini sağlayacak araçların bedelsiz ya da düşük fiyatlarla sağlanması; ulusal çapta internet altyapısının güçlendirilmesi ve pandemi döneminde ücretsiz olarak sunulması yararlı olabilecektir. Öte yandan velilerin çocuklarının eğitimiyle ilgili artan görevlerini yerine getirmelerine dönük tedbirler de öğrencilerin derslere erişimlerini artırabilecektir. Bu konuda katılımcılar tarafından önerilmemiş olmakla birlikte pandemi vb. olağanüstü koşullarda uygulanmak üzere bir “veli izin hakkı” tanımlanabilir. Veli izin hakkı, okulöncesi ve ilköğretim kademelerinde acil uzaktan eğitime geçildiği dönemlerde, öğretmenlik dışında başka işlerde çalışan eşlerden birine, çocuğun okulda olması gereken ama okula gidemediği saatlere göre düzenlenebilir. Böylece veliler, çocuklarının eğitimi ve bakımı ile ilgilenmek için yeterli zaman bulabilirler. Ayrıca velilere, acil uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının eğitimine nasıl destek olabilecekleri konusunda eğitim verilebilir. Derslere erişim olanaklarının sağlanmasına bağlı olarak ölçme değerlendirme ile ilgili düzenlemeler daha etkili bir şekilde yapılabilecektir. Derslere devamın zorunlu hale getirilmesi ve nesnel sınavlar yapılmasına ilişkin tedbirler, öğretmenlerin öğrenciler ve velilerle yaşadıkları insan ilişkileri sorunlarının azalmasına katkı sağlayabilecektir. Ders içeriklerinin ve ders saatlerinin azaltılması da katılımcıların önerileri arasındadır. Covid-19 etkisini yitirmekle

birlikte insanlığın benzer sorunlarla karşılaşma ihtimalinin olduğu dikkate alınarak bütün kademelerde bütün dersler için uzaktan öğretimde kullanılmak üzere “kriz dönemi eğitim programları” hazırlanmalıdır. Katılımcılar, acil uzaktan eğitim sürecinde yetersizlik yaşadıklarını, bu yetersizliklerini gidermek için daha fazla çalışmak zorunda kaldıklarını ve yıprandıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle çoğu katılımcı, öğretmenleri destekleyecek düzenlemeler yapılmasını ve psikolojik yardım sağlanmasını önermektedirler. Psikolojik yardım, öğrenciler için de getirilen önerilerdendir. Katılımcılar yönetim süreçlerinin iyileştirilmesini de önermektedirler. Bu konuda alınabilecek tedbirlerden biri kriz yönetimi planlarının okul, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmasıdır.

Bu araştırma, bir ilçede görev yapan bir öğretmen grubundan toplanan nitel verilerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin insan ilişkileri sorunlarının genellenebilir bir şekilde ortaya konulabilmesi için farklı illerden seçilmiş büyük bir örnekleme, bütün öğretim düzeylerinde, diğer okul toplumu üyelerinin (öğrenci, veli, okul yöneticisi, diğer çalışanlar) de görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir. Uluslararası alanyazın incelendiğinde pandemi döneminde yapılmış araştırmaların incelendiği sistematik derleme çalışmalarına (örneğin, Bond, 2020) rastlanmaktadır. Türkiye’de de bu konuda önemli bir araştırma birikiminin oluştuğu söylenebilir. Bu çerçevede özellikle acil uzaktan eğitim sürecinde tarafların yaşadığı sorunlar, bu sorunların nedenleri ve bu sorunlara dönük çözüm önerilerini topluca ortaya koyacak sistematik derleme çalışmaları yapılması yararlı olacaktır. Pandemi nedeniyle alınan kapanma tedbirleri, öğretmenlerin evden çalışmaya geçmesine neden olmuştur. Evden çalışmanın öğretmenlerin aileleriyle ve sosyal çevreleriyle ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar yapılması da yararlı olacaktır.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi beyan ederim. Aynı zamanda her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu bildiririm.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 08.11.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 89543

Kaynakça

- Adıgüzel, M. (2020). Covid-19 pandemisinin Türkiye ekonomisine etkilerinin makroekonomik analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 191-221.
- Akkoyunlu, B. ve Bardakçı, S. (2020). *Pandemi döneminde uzaktan eğitim*. Yüksek Öğretim Kalite Kurumu: <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> adresinden alınmıştır
- Aperribai, L., Cortabarría, L., Aguirre, T., Verche, E. ve Borges, A. (2020). Teacher's physical activity and mental health during lockdown due to the COVID-2019 pandemic. *Front. Psychol.* 11, 577886. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde öğretmenlerin sanal sınıf ortamlarında karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim*, 49(1), 201-230.
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 813-827.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yöneltiler Davranış*. Ankara: Nobel.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Ceylan, M. ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 43-64.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakın, M. ve Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E. ve Gülcan Keskin, M. (2021). COVID-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 126-134. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.171>
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292.
- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Düzgün, S. ve Sulak, S.E. (2020). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 619-633.
- Er Koçoğlu, N. (2020). Covid-19 pandemisinde bilgiye erişimin önündeki en büyük engel: Sayısal bölünme/bilgi uçurumu. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(3), 373-376.
- Fauzi I. ve Khusuma, I. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic condition. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.
- Gencer, E.G., Kesbiç, K. ve Arık, B.M. (2021). *Covid-19 Etkisinde Türkiye'de Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD.
- Haşiloğlu, M.A., Durak, S. ve Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Karaca, Ş. ve Kelam, D. (2020). Covid-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5, 7-18.
- Karakose, T., Ozdemir, T.Y., Papadakis, S., Yirci, R., Ozkayran, S.E. ve Polat, H. (2022). Investigating the relationships between COVID-19 quality of life, Loneliness, happiness, and internet addiction among K-12 teachers and school administrators—A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1052. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031052>

- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(1), 55-73. doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Kaya, A. (2009). *Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kırmızıgül, H.G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kim, L.E. ve Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *The British Journal of Educational Psychology*, 90, 1062-1083. doi: <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Mihçioğlu, C. (1985). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Ders Notları.
- Miles, B.M. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYY_Y_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *2021 Yılı İdare Faaliyet Raporu*, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/01003833_MEB_2021_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010) Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*, Elazığ, 802-811.
- Parental Engagement Handbook. (2019). https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/teacher_academy/teaching_materials/parental-engagement-handbook.htm
- Purwanto, A., Asbari, M., Fahlevi, M., Mufid, A., Agistiawati, E., Cahyono, Y. ve Suryani, P. (2020). Impact of work from home (WFH) on Indonesian teachers performance during the Covid-19 Pandemic: An exploratory study, *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 6235-6244.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- TEDMEM. (2020). *Covid-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tülübaş, T. (2022). Çevrim içi öğrenmede öz-düzenleme becerisinin akademik başarıya etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 389-416. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1021613>
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 679-696.
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 323-342.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2020). *Covid-19 Küresel Salgın Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- UNESCO. (2020). Adverse consequences of school closures. UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- World Health Organization. (2020a). *Novel coronavirus (2019-nCoV) situation report -1*.
- World Health Organization. (2020b). *Coronavirus disease of 2019(Covid-19) situation report-51*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, S. ve Konan, N. (2021). Koronavirüs salgın sürecinde öğretmen yaşantıları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 7(14), 314-332.

Extended Summary

Introduction

The fatal virus Covid-19 had a significant impact on Turkey's social, economic, and cultural life (World Health Organization, 2020a; Turkish Academy of Sciences, 2020). Meanwhile, education is one of the areas impacted by the pandemic (TEDMEM, 2020). During this time, schools were closed, and emergency distance learning was used instead. Distance education in an emergency has led to new problems for educators, students, parents, and school administrators. (Bond, 2020; Gencer et al., 2021; Kavuk & Demirtaş, 2021). The breakdown of interpersonal relationships among students and faculty is one of these issues (Aperribai et al., 2020; Karakose et al., 2022; Kim & Asbury, 2020; Purvanto et al., 2020; Yılmaz & Konan, 2021).

According to Owens (1981, as stated in Başaran, 2004, s. 17), human relations are "the interaction of humans with all kinds of objects and situations around them to attain their goals through their mutual activities." On the other hand, according to the definition given by Mıhçıoğlu (1985), human relations in management are "the relations of individuals who come together in organizations and businesses with their colleagues, their jobs, their superiors, their subordinates, and the relations of various working groups with each other" (Mıhçıoğlu, 1985, s. 2). In an organization, favorable human relations aid in the more effective and efficient achievement of goals (Kaya, 2009, s. 77). In the course of teaching, teachers engage with a wide range of students. Instructors frequently form connections with pupils, parents, other teachers, and school officials. Examining the interpersonal interactions among instructors throughout the epidemic can yield scientific information that can assist education officials in achieving the organization's objectives. In this respect, the current study focuses on how emergency distance learning affects teachers' interpersonal relationships. Understanding the issues with human relations that teachers encountered during this process, as well as their causes and remedies, can help educators create actions that can be implemented in similar circumstances in the future. The purpose of this research is to examine the human relations issues that teachers encounter during the emergency distance learning process, as well as their causes and proposed solutions.

The purpose of this study is to examine the challenges secondary school instructors encounter when interacting with students, parents, other teachers, and school administrators in Reşadiye, Tokat province, during the emergency distance learning sessions held due to the pandemic in the 2019–2020 and 2020–21 academic years, as well as the issues' root causes and proposed solutions. Answers to the following queries will be sought for this purpose:

1. What interpersonal issues do participants in the emergency distant learning process have with the faculty and staff? And what are the reasons behind these problems?
2. What recommendations do the participants have for fixing these issues?

Method

In this inquiry, a phenomenology research design was used. The data was obtained using an interview form, and the participants were selected using the maximum diversity sampling technique. The participants of the study were 35 secondary school instructors with expertise in eleven different fields. There were 16 males and 19 females. The content analysis method was used to examine the data. This research has several restrictions. First, secondary school teachers who resided in a small town provided the data. Second, the current study did not evaluate the perspectives of other members of the school community (students, parents, and administrators).

Findings

Participants experienced challenges in interpersonal relations with students, parents, other teachers, and school administrators during the emergency distance education. The following are the issues the participants had with the students: Inability to communicate effectively with students in online lessons, having discussions with students in online courses, and decreasing interaction with students. According to the participants, the reasons for these problems are as follows: Students' negative attitudes and behaviors during online lessons, financial inadequacies, technological obstacles, and the structure of emergency distance education. One participant (25MK), a mathematics teacher, mentioned the negative attitudes and behaviors of the students like the following: *"During the lecture, although most of the pupils were present, we could not elicit an answer from them. When I called, they either hung up or claimed that their microphone was damaged. They most likely weren't watching the screen. However, they were attending class."*

The outcomes also showed that there were issues between the participants and the parents of their students. The participants' issues with the parents of their students were around a lack of communication and a dispute between the teacher and the parents. The following factors contributed to these issues: the parents' lack of responsibility, their unfavorable attitudes and behaviors, and their rude and improper interactions with the teachers. According to one participant (10TE), *Notifications about lesson hours sent through WhatsApp groups are not taken into account. We must inform the parents of our students about this. However, nothing has altered. The parent decided to delete PDF files and study materials. The student was unaware of this information. As a result, assignments cannot be completed. The disrespectful actions of the parents we called after the lesson made us feel helpless."*

The participants' initial experience with other teachers throughout the emergency distance learning procedure was hampered by the coincidence of online lectures. The contact between teachers has helped to solve this issue. The participants reported having trouble getting along with school administrators because some of them seemed unconcerned with the issues, avoided talking to certain teachers, and put pressure on the teachers. One participant (18TE) described his issues with the school principal as follows: *"There has been no change in the way the school principal communicates with me. He has never contacted me until now. As usual, he just inspected and questioned us and never contacted us to solve any of our problems."*

The following are the solutions put forth by the participants: facilitating access to lessons, establishing procedures for measurement and evaluation, planning the curriculum to accommodate emergency distance learning, establishing plans to support teachers' professional development and motivation, offering psychological support to both students and teachers, and enhancing management procedures.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The study found that teachers had challenges in interpersonal relations when using emergency distance learning with their students, parents, fellow teachers, and school administration. The results of other studies (Aydemir, 2021; Fauzi & Khusuma, 2020; Haşiloğlu & Durak, 2020; Kim & Asbury, 2020; Yılmaz & Konan, 2021) were likewise consistent. Participants were more likely to report experiencing problems with their students and parents than they were with other instructors or school administrators. This could be a result of the fact that teachers had to engage with students and their parents more during the emergency distance learning procedure.

The participants had a variety of solutions for the difficulties encountered during the emergency remote learning procedure. Giving teachers and students access to online courses is the

first step. The challenges instructors have with people in the school community can be addressed in large part by this approach. Participants stress the importance of parents carrying out their obligations. The "parent consent right" can be used for the parents of the pupils to fulfill their obligations. The parent has the right to request permission to care for his or her child during the emergency distance learning period.

This research was carried out with data collected from a group of teachers in a county in a city. To reveal the human relations problems of teachers comprehensively, studies can be conducted with a larger sample, in which the opinions of other school community members (students, parents, school administrators, and other employees) are taken at all education levels. When the international literature is examined, meta-analysis studies are found in which research made during the pandemic period is examined. There seems to be an accumulation of research on this subject in Turkey. In this context, it can be useful to carry out systematic review studies to collectively reveal the problems experienced by the parties, the causes of these problems, and the solutions for these problems, especially in the emergency distance education process. The closure measures taken due to the pandemic have caused teachers to work from home. It can also be beneficial to conduct studies on how working from home affects teachers' relationships with their families and social relations.

EK 1. Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Medeni Hali (Evli İse Eşinin Mesleği)	Çocuk	Branş	Kıdem (Yıl)	Uzaktan Eğitimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Durumu
1İE	Erkek	Evli (ev hanımı)	Var	İngilizce	1	YOK
2MK	Kadın	Bekâr	YOK	Matematik	1	YOK
3ME	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Matematik	18	YOK
4FBK	Kadın	Bekâr	YOK	Fen Bilimleri	1	YOK
5TE	Erkek	Bekâr	YOK	Türkçe	9	YOK
6ME	Erkek	Bekâr	Var	Matematik	20	YOK
7TE	Erkek	Evli (ev hanımı)	Var	Türkçe	10	VAR (Fabrika ve İçerik Geliştirme)
8MK	Kadın	Bekâr	YOK	Matematik	3	YOK
9TE	Erkek	Bekâr	YOK	Türkçe	8	YOK
10TE	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Türkçe	27	YOK
11SBK	Kadın	Bekâr	YOK	Sosyal Bilgiler	9	YOK
12FBK	Kadın	Bekâr	YOK	Fen Bilimleri	1	YOK
13FBK	Kadın	Evli (öğretmen)	Var	Fen Bilimleri	18	YOK
14MÜK	Kadın	Evli (muhasibeci)	Var	Müzik	9	YOK
15DKK	Kadın	Evli (öğretmen)	Var	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	24	YOK
16ME	Erkek	Evli(ev hanımı)	Var	Matematik	16	YOK
17ME	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Matematik	19	VAR (Yeni Nesil Soru Yazımı, Eğitimde Teknoloji Kullanımı)
18TE	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Türkçe	10	YOK
19SBE	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Sosyal Bilgiler	9	YOK
20DKK	Kadın	Bekâr	YOK	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	YOK
21MK	Kadın	Evli (öğretmen)	Var	Matematik	16	YOK
22İK	Kadın	Bekâr	YOK	İngilizce	2	YOK
23BE	Erkek	Evli(ev hanımı)	YOK	Beden Eğitimi ve Spor	5	YOK
24FBK	Kadın	Evli (öğretmen)	Var	Fen Bilimleri	11	YOK
25MK	Kadın	Evli(işçi)	Var	Matematik	7	YOK
26TK	Kadın	Evli (öğretmen)	Var	Türkçe	6	VAR (EBA ile Uzaktan Eğitim Kursu)
27GSK	Kadın	Bekâr	YOK	Görsel Sanatlar	6	YOK
28FBK	Kadın	Evli (öğretmen)	YOK	Fen Bilimleri	4	YOK
29FBK	Kadın	Evli (öğretmen)	Var	Fen Bilimleri	2	YOK
30DKK	Kadın	Bekâr	YOK	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	VAR (Uzaktan Eğitim Sürecinde, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu, EBA ile Uzaktan Eğitim Kursu)
31ÖEE	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Özel Eğitim	10	YOK
32GSE	Erkek	Evli (öğretmen)	YOK	Görsel Sanatlar	5	YOK
33TE	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	Türkçe	19	YOK
34RE	Erkek	Evli (öğretmen)	Var	PDR	8	YOK
35İK	Kadın	Bekâr	YOK	İngilizce	2	YOK

The Attitude of Discussion as an Indicator of Democracy: An Intellectual Challenge in the Context of Education

Fatih Öztürk¹ İsmail Karsantık²

To cite this article:

Öztürk, F. & Karsantık, İ. (2022). The attitude of discussion as an indicator of democracy: An intellectual challenge in the context of education. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1171-1192. doi: 10.30900/kafkasegt.1081624

Research article


Received: 02.03.2022

Accepted: 28.12.2022

Abstract

Discussion is both a democratic civic skill and a teaching method. It has been observed that social studies stakeholders are generally kept their distance toward discussion. It has been observed that there are few studies carried out on the discussion attitudes of teacher candidates (TCs) in the context of social studies. It is observed that TCs have both positive and negative attitudes toward discussion. On the other hand, the number of studies examining secondary school students' attitudes toward the discussion is limited. The current study aims to examine the attitudes of three participant groups (student, teacher, and TCs) toward the discussion. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 269 students, 617 TCs, and 167 teachers, a total of 1053 participants, determined by the convenience sampling method. In order to collect data, the argumentative attitude scale developed by Infante and Rancer (1982) as 20 items and adapted into Turkish as ten items by Turunç, Eser, and Dinç (2018), and a personal information form developed by the researchers was used. Frequency and percentage distributions regarding the demographic characteristics of students, TCs, and teachers, as well as the argumentative attitudes of the participants, were determined according to the independent variables. According to the findings, teachers' discussion attitudes did not differ significantly by experience and gender. A significant difference was found between the grade levels of TCs and secondary school students. Also, it was observed that male TCs had a higher avoidance attitude. The research showed that although teachers, students, and TCs had positive attitudes, they also had various concerns about the discussion. In light of the results, the participation of teachers, students, and TCs in carefully prepared and conducted discussions and the examination of conflicting emotions with longitudinal studies was suggested.

Keywords: Discussion, attitude, democracy, participation, social studies teaching.

¹  Corresponding Author, Assistant Professor, fatih.ozturk@erdogan.edu.tr, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Faculty of Education, Turkey

²  Author, Associate Professor, ismail.karsantik@erdogan.edu.tr, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Faculty of Education, Turkey

Demokrasinin Göstergesi Olarak Tartışmacı Tutum: Eğitim Bağlamında Bir Fikirsel Meydan Okuma Yolu

Fatih Öztürk¹

İsmail Karsantik²

Atıf:

Öztürk, F. & Karsantik, İ. (2022). The attitude of discussion as an indicator of democracy: An intellectual challenge in the context of education. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1171-1192. doi: 10.30900/kafkasegt. 1081624

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 02.03.2022

Kabul Tarihi: 28.12.2022

Öz

Tartışma hem demokratik vatandaşlık becerisi ve bir öğretim yöntemidir. Sosyal bilgiler paydaşlarının tartışmaya genellikle mesafeli oldukları gözlenmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının sosyal bilgiler bağlamında tartışma tutumlarını inceleyen çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik olumlu ve olumsuz tutumlara sahip olduğu gözlenmektedir. Öte yandan ortaokul düzeyinde öğrencilerin tartışmaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Bu araştırma, üç katılımcı grubunun (öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı) tartışmaya yönelik tutumlarını incelemeyi hedeflemektedir. Araştırmada ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve gruplar arasındaki farklılığın ortaya konulması amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenen 269 öğrenci, 617 öğretmen adayı ve 167 öğretmen, toplam 1053 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak üzere Infante ve Rancer (1982) tarafından 20 madde olarak geliştirilen, Turunç, Eser ve Dinç (2018) tarafından 10 madde halinde Türkçe'ye uyarlanan tartışmacı tutum ölçeği ile araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarının yanı sıra katılımcıların tartışmacı tutumları bağımsız değişkenlere göre belirlenmiştir. Öğretmenlerin tutumları kıdem ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının ve ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine öğretmen adaylarında erkeklerin kaçınma tutumuna daha çok sahip olduğu gözlenmiştir. Araştırma öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının tartışmacılığa yönelik olumlu tutumlara sahip olsa da tartışmayla ilgili çeşitli kaygılarının da olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ışığında öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının özenle hazırlanmış ve yürütülen tartışmalara katılımının sağlanması ile çelişen duyguların boylamsal araştırmalarla incelenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tartışma, tutum, demokrasi, katılım, sosyal bilgiler öğretimi.

¹  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, fatih.ozturk@erdogan.edu.tr Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Faculty of Education, Turkey

²  Yazar, Doç. Dr., ismail.karsantik@erdogan.edu.tr, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Faculty of Education, Turkey

Introduction

Democracy is both a political system and a way of life (Dewey, 2004). Democracy is basically a political system that provides constitutional rights to change politicians via elections and a social mechanism that allows people to influence important decisions by choosing decision-makers (Dahl, 2010). The importance of democracy for an equal, fair, and human rights-based system has been widely recognized. However, a report published in the last months of 2021 states that democracy is on the decline in the world. It was stated that "the number of countries experiencing democratic decline has never been higher" (URL-1). However, this is not the only document that informs the fragility of democracy. Habermas drew attention to the representation crisis that emerged in western societies decades before the report (Held & Simon, 2006).

Habermas argued that developed and advanced capitalist countries have to face a system crisis that starts from the economic system and moves to the political and cultural areas (David & Larry, 2006). By the 1990s, the system crisis had turned into a legitimacy crisis that democratic institutions were dealing with. Therefore, according to Habermas, democratic countries face several dangers. To name some, citizens as democratic subjects lose their power of determining and influencing. Moreover, the decisions taken by politicians lose their legitimacy since the elections lose their representative features. Habermas thinks that the "legitimacy problem of the system" can be resolved through negotiations, which are the product of the communication of citizens whose rights are guaranteed. This view is the main argument of the discursive model developed by Habermas. The basic pillars of the model are; (a) citizenship, (b) rights, and (c) participation. According to the model, every citizen affected by a decision has the right to participate equally in the discussion about that decision (Altınkök, 2015). Therefore, it is the right of every participating citizen to ask questions, put forward a new argument/claim, and express individual-social behavior, desires, or wishes. So each citizen participating in the debate has the right to oppose an argument/claim. Therefore, debaters or citizens should not encounter any internal (spiritual) or external (physical) barriers while debating.

Theoretical Background

The consensus, which is based on rational, free speech, plays a vital role in sustaining and strengthening democracy. It is understood that democracy is not an easy and simple system to implement or a self-sustaining system. On the contrary, democracy is also realized in a social environment where diverse opinions emerge, opponents are open to each others' views, and interest groups challenge one another peacefully. It is understood that a discussion is an important tool for the representation of citizens. Therefore, sustaining and strengthening democracy will require certain habits of mind (Sheppard, Ashcraft, & Larson, 2011). Sustaining and strengthening habits of mind for a democratic discussion is an important task of educational institutions.

Educational institutions present a suitable setting for the task because the school can be seen as a sample of society (Parker, 2010). Although there are exceptions, in an average class, there are students from diverse socioeconomic levels, gender, culture, ethnic group, belief, and worldviews. It is an important civic skill for students to learn how to discuss an issue regarding their daily and future lives. Because it is important how students or individuals will express and discuss their thoughts in a democratic society, therefore, it can be said that being able to discuss is an important civic skill.

The importance of discussion for democracy is also emphasized in educational documents. In order for citizens to adopt democratic values, they need to learn to argue and discuss, and they are able to improve their decision-making and critical thinking skills (NCSS, 2016). According to this NCSS (2016), students can experience democratic values by examining opposing views, respecting positions formed with good arguments, being sensitive and fair to cultural differences and similarities, and adhering to individual and social responsibilities. The discussion is emphasized in various parts of the social studies curriculum implemented in Turkey. The social studies curriculum stresses the importance of discussion, especially in the principles of practice (MoNE, 2018). "Current and controversial issues related to learning goals can be brought to the classroom by using different discussion techniques and associating them with problem-solving, critical thinking, using evidence,

decision making, and research skills." (MoNE, 2018). As a teaching method, the discussion is included in the curriculum, but it is not among the expected skills to be gained in the social studies curriculum.

So what is the discussion? There are several definitions of discussion method (Brookfield & Preskill, 2005; Hess, 2004; Parker & Hess, 2001). The discussion approach of this paper is in line with Parker and Hess (2001). Accordingly, a discussion is a democratic-civic skill and a teaching method. In essence, the discussion is a way of enlarging of mental capacity to perceive an issue, negotiating an issue with people, and living together with differences. Because only if a student is open-minded, he/she explores different perspectives, takes responsibility, and participates discussions successfully (Avery, Sara & Simmons, 2013). Discussion is also a teaching method that is used to improve students' comprehension, perspective-taking, and critical-thinking skills. According to the approach adopted in the research, the discussion is basically a shared inquiry of a group of people. Shared inquiry consists of a group of people engaging in a dialogic interaction based on a text or topic by reading, writing, or speaking. Dialogic interaction is supposed to be reciprocal, not individual or in isolation. Object, topic, text, or theme of the discussion are shared. Therefore, if the discussion is about the interpretation of a question, each participant should focus on the same question; if the discussion is about the correct interpretation of a text, the topic should be the text itself (Brookfield & Preskill, 2005).

Since discussion is crucial for sustaining and strengthening democracy, each citizen is expected to learn how to conduct a discussion. Discussion is a learned skill rather than a skill that is born together (Hess, 2004). Therefore, it is necessary to examine how to teach Discussion and Discussion as a teaching method. Brookfield and Preskill (2005) pointed out the importance of certain attitudes in the teaching of discussion. According to these researchers, in a good discussion teaching, students and teachers are expected to have attitudes of open-mindedness, participation, attention, limitation, contribution, expectation, and autonomy (Brookfield & Preskill, 2005).

Open-mindedness is actually one of the qualities of discussion. If the students feel invited to the discussion and the classroom environment is open to different ideas, expressing, objecting, or supporting will often occur (Schuitema, Radstake, Pol, & Veugelers, 2018). Participation will take place in classes where as many students as possible speak, listen, express or support democratic Discussion (Schuitema et al., 2018). The effectiveness of the discussion is dependent on the caring attitude of the students. Therefore, students are expected to follow the discussion carefully and listen with patience and interest.

On the other hand, students should be aware of the limitations of their knowledge and perspective. It will nurture the discussion if the speaker is aware that he can not know and predict everything completely but that he is aware of his limitations and the effect of his perspective on his interpretations. At the same time, the student should be aware that the discussion should support not only their development and benefit but also the development and benefit of each student in the class (Yeşil, 2003). Therefore, he should present his perspective and be open to different points of view. Thus, the students can present their views fully based on the evidence and examine the opposing views. It is also important that students express gratitude to each other for nurturing and contributing to the discussion. When any student touches on an important point and brings criticism that deserves attention, the students are expected to be thankful for doing so, which also increases mutual respect and trust. Such a discussion actually marks a dialogue in which the students aim to learn from peers. Students should expect that a discussion will bring a new understanding, perspective, clarity, and solution to the issue at hand (Parker & Hess, 2001). Otherwise, listening and effort will not be paid. Finally, students should feel autonomy. If discussion is expected to promote personal and group development, then it must be acknowledged and reinforced that individuals maintain their autonomy to put forward their own perspective and to continue to defend it against all odds. The freedom and right to maintain or express viewpoints that others sometimes do not hold or view as wrong should be given to the debaters (Parker & Hess, 2001).

Literature Review

Democratic discussions require students to experience what it is like to have a discussion. This is about bringing into the classroom the skills such as negotiating, reaching a consensus, and reconciling differences peacefully (Sen, 2019). However, when the literature is examined, it is understood that discussion is not the mainstream method or skill that is considered important in classrooms. On the contrary, several studies report that discussion is a rare phenomenon in classrooms (Chandler & Ehrlich, 2016; Flynn, 2009; Nystrand, Gamoran, & Carbonaro, 1998). In a study, it was stated that, despite its importance in democratic and active citizenship, TCs and teachers were not willing to use discussion skills or methods (Sheppard, Ashcraft, & Larson, 2011). Approximately 40% of high school teachers who participated in the research conducted by Maden & Kaya (2018) stated that discussion is not "always" beneficial. It has been stated by various researchers that the preferred approach in classrooms is mostly transferred and memorization-oriented (Schuitema et al., 2018). Although transfer and memorization aim at teaching a certain concept, they may not guarantee to fulfill the goal of democratic citizenship (Dague & Abela, 2020).

In order for the discussion to take place in the classroom environment, some formal requirements must be met. According to this view (Schuitema et al., 2018), student participation, communication between students, development, and exchange of student ideas should be supported in the discussion. The studies conducted offer a perspective on why discussion is rarely seen in the classroom environment. Hess (2004) suggested that certain attitudes and situations may prevent the use of discussion in the classroom setting. According to this view, the main difficulties in using discussion are lack of experience, confusion about what discussion is, and the belief that discussion is a god-given ability (Hess, 2004).

It can be inferred that beliefs and attitudes toward discussion effect the frequency of discussion methods or skills presented in the classroom. Cin Şeker (2020) has shown that the attitudes of the participants toward the discussion are important. The importance of teachers' beliefs and attitudes is also emphasized. It is understood that teachers have important roles in forming a healthy discussion and building a discussion culture (Yeşil, 2001, 2004). Larson (1999) found that when teachers think that students would not prepare enough for the discussion, they are not willing to use the discussion method. Kaviani (2006) showed that teachers' positions affect the discussion and choice of topic. Tannebaum (2017) stated that teachers who generally consider the discussion important tend to use discussion methods in their classrooms.

In one of the first studies examining attitudes towards Discussion in Turkey (Yeşil, 2004), it was emphasized that negative attitudes and behaviors of TCs would affect the discussion process significantly. In the study, it was revealed that the TCs lack certain attitudes, such as awareness of the richness of different ideas, the importance of an unbiased perspective, the contribution of discussion and love, respect, and tolerance, which are the requirements of the discussion environment. According to a recent study (Ocak & Karakuş, 2015), it is stated that prospective teachers' attitudes toward discussion were generally positive. Although several studies report on teachers' and prospective teachers' attitudes, studies of the attitudes of secondary school students on the discussion are limited in numbers. Yazıcıoğlu (2017) examined the views of teachers and students about discussion practice. It was revealed that, especially after the application, teachers and students developed positive attitudes toward the Toulmin discussion model. According to this research, the model contributes to teachers in terms of the teaching profession and students in terms of self-confidence, interest, respect, and mutual understanding.

Discussion literature (Cin Şeker, 2020; Kaviani, 2006; Larson, 1999; Ocak & Karakuş, 2015; Schuitema et al., 2018; Tannebaum, 2017; Yazıcıoğlu, 2017; Yeşil, 2001, 2004) shows that teachers are not willing to use discussion as a method or skill. One explanation would be that this situation arises from negative attitudes towards certain features of the discussion. On the other hand, it has been observed that there are studies, albeit few, that examine the discussion attitudes of TCs in the context of social studies education. TCs have both positive and negative attitudes toward discussion. The number of studies examining middle school students' attitudes toward discussion is limited in

numbers. This research aims to examine the attitudes of secondary school students, TCs, and teachers toward the discussion. Revealing the attitudes of these three groups towards discussion is thought to contribute to democratic citizenship education. Revealing stakeholders' attitudes towards discussion as an important skill and method can provide insight into how discussions take place and might take place in classrooms in the context of today and in the future.

The sub-research questions are as follows:

1. Do middle school students' argumentative attitude perceptions differ according to gender and grade level?
2. Do TCs' argumentative attitude perceptions differ according to gender and grade level?
3. Do teachers' argumentative attitude perceptions differ significantly according to gender and experience?
4. Do argumentative attitude perceptions differ significantly between secondary school students, TCs, and teachers?
5. What is the argumentative attitude perception level of teachers, TCs, and student groups?

Method

Research Model

Since the research aims to examine the attitudes of teachers, TCs, and secondary school students toward discussion in terms of various variables and to reveal the difference between the groups, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The survey model is a research model that enables the determination and evaluation of the characteristics of the participants (Büyüköztürk et al., 2012; Karasar, 2014). In the first phase of the study, researchers had the ethics committee's approval. Ethical committee approval documents' details (Recep Tayyip Erdoğan University Ethics Committee, 20.04.2022, 2021/101) are shown on the last page of the paper.

Population and Sample

The population of the research consisted of secondary school students in public schools, teachers teaching in public schools, and TCs studying at public universities in the 2020-2021 academic year. To collect data, researchers sent the survey link to teachers, TCs, and students in Rize province and asked them to share the link with colleagues and classmates. The participants' email addresses were obtained from the school principals for teachers and students. For TCs, their email addresses were attained through faculty administration. Due to pandemic conditions, the convenience sampling method was employed during data collection in this study. In some cases, when convenient sampling is utilized, it is required to identify the sample in detail in terms of demographic features (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). To this end, the sample of the study consisted of 269 students, 617 TCs and 167 teachers determined by the convenience sampling method. Demographic information about the teachers participating in the research is presented in Table 1.

Table 1.
Demographic Information Regarding Teachers

Variable	Groups	<i>f</i>	%
Gender	Female	72	43,1
	Male	95	56,9
	Total	167	100
Professional Experience	2 years or less	13	7,8
	More than 2 years of teaching	9	5,4
	More than 5 years of teaching	42	25,1
	More than 10 years of teaching	45	26,9
	More than 15 years of teaching	33	19,8
	More than 20 years of teaching	4	2,4
	21 years or more.	21	12,6
	Total	167	100,0

Once Table 1, which includes the demographic information of the teachers participating in the research, is examined, it is seen that 72 (43.1%) of the participants are female and 95 (56.9%) are male. On the other hand, when the professional experience variable is examined, 13 (7.8%) of the participants have been teaching for 2 years (2 years or less), 9 (5.4%) have been teaching for more than 2 years, 42 (25,1 %) have been teaching for more than 5 years, 45 (26.9%) have been teaching for more than 10 years, 33 (19.8%) have been teaching for more than 15 years), 4 (2.4%) have been teaching for more than 20 years), and 21 (12.6%) have been teaching for more than 21 years appears to be.

Table 2.
Demographic Information Regarding TCs

Variable	Groups	<i>f</i>	%
Gender	Female	486	78.8
	Male	131	21.2
	Total	617	100.0
Grade	1 st	122	19.8
	2 nd	191	31.0
	3 rd	178	28.8
	4 th	126	20.4
	Total	617	100.0

When the demographic information of TCs is examined, it can be stated that a total of 617 participants, 486 (78.8%) women, and 131 (21.2%) participants, participated in the study. 122 (19.8%) of the TCs participating in the research were in the 1st grade, 191 (31%) were in the 2nd grade, 178 (28.8%) were in the 3rd grade and 126 (20.4%) were in the 4th grade.

Table 3.
Demographic Information Regarding Students

Variable	Groups	<i>f</i>	%
Gender	Female	171	63.6
	Male	98	36.4
	Total	269	100.0
Grade	4 th Grade	73	27.1
	5 th Grade	94	34.9
	6 th Grade	46	17.1
	7 th Grade	56	20.8
	Total	269	100.0

When Table 3 is examined, it is seen that 171 (63.6%) of the students participating in the research were female and 98 (36.4%) were male. In addition, 73 (27.1%) of the students were in the 4th grade, 94 (34.9%) were in the 5th grade, 46 (17.1%) were in the 6th grade, and 56 (20.8%) were in the 7th grade.

Data Collection Tool

In order to collect data, the argumentative attitude scale developed by Infante and Rancer (1982) as 20 items and adapted into Turkish as 10 items by Turunç, Eser, and Dinç (2018), and a personal information form developed by the researchers were used. The argumentative attitude scale was adapted as a five-point Likert type; never, rarely, sometimes, often, and always. The fit indices of the scale, which was determined to have a two-factor structure as a result of exploratory factor analysis, were $\chi^2=325.8$, $sd=68$, $CMIN/DF=4.7$, $CFI=0.91$, $NFI=0.90$, $TLI=0.90$, $RMSEA=0.04$. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the short form of the Argumentative Attitude Scale

was calculated as .71. In the current study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .72.

Data Collection

It took approximately five minutes for the participants to fill out the argumentative attitude scale applied by the researchers in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data collected by creating an online form was filled by a total of 1150 participants. Since there are items with chosen more than one point or left blank, the scales filled in by 97 participants were removed, and the data created by 1053 people were accepted as valid forms.

Data Analysis

Frequency and percentage distributions regarding the demographic characteristics of students, TCs, and teachers were presented, and the argumentative attitudes of the participants were determined according to the independent variables. When the skewness and kurtosis coefficients of the current study are examined, it is seen that the data collected for students is between .02- -.80, the data collected for TCs is between -.47 - .22, and the data collected for teachers is between -.58 - .61. It can be concluded that the skewness and kurtosis coefficients are between +1 and -1 in the research. Morgan, Leech, Gloeckner, and Barrett (2004) state that the skewness and kurtosis coefficients between -1 and +1 indicate that the data are normally distributed. Obtained results were analyzed and interpreted at $p < .05$ significance level. In the data analysis process, the mean (\bar{X}) and standard deviation (SD) values as descriptive statistics, the Independent Group t-Test for two variables and One Way ANOVA for more than two variables were conducted, and Post Hoc tests were also applied to determine the source of the significant difference in descriptive statistics techniques. The first, second, and third sub-research question of the study was investigated with the Independent Group t-Test and One Way ANOVA; the fourth sub-objective was investigated with the one-way analysis of variance (ANOVA); The fifth sub-objective was investigated with the arithmetic mean.

Findings

In this section, the findings obtained from the argumentative attitude scale toward students, TCs, and teachers are included. In addition to the findings for the demographic characteristics of the participants, the results of the t-test and ANOVA analysis regarding the differences in their argumentative attitudes are also included.

Table 4.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Gender Variable of the Students

Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	se	t Test		
						t	df	p
Approach	Female	171	17.46	4.573	.350	.987	267	.324
	Male	98	16.89	4.493	.454			
Avoidance	Female	171	17.17	3.920	.300	-.009	236.398	.993
	Male	98	17.17	3.192	.322			
Total	Female	171	34.63	6.572	.503	.733	223.886	.464
	Male	98	34.06	5.779	.584			

As can be seen in Table 4, as a result of the independent group t-test was performed to determine whether the scores obtained from the short form of the argumentative attitude scale show a significant difference regarding the gender variable of the students; The difference between the Approach factor ($t = .987$; $p > .05$), Avoidance factor ($t = -.009$; $p > .05$) and the arithmetic means of the groups' total scores ($t = .773$; $p > .05$) was not found statistically significant.

Table 5.

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Results to Determine Whether the Short Form Scores of the Argumentative Attitude Scale Differ According to the Grade Variable of the Students.

Estimates for N , \bar{x} and sd					ANOVA Results					
Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	SoV	ss	df	MS	F	P
Approach	5th Grade	73	3.5014	,82403	Between Groups Within Groups Total	65.793	3	21.931	1.063	.365
	6th Grade	94	3.4234	,96291		5466.519	265	20.628		
	7th Grade	46	3.2696	,91138		5532.312	268			
	8th Grade	56	3.5750	,91617						
	Total	269	3.4498	,90869						
Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	SoV	Ss	df	MS	F	P
Avoidance	5th Grade	73	3.5534	.83568	Between Groups Within Groups Total	142.728	3	47.576	3.647	.013
	6th Grade	94	3.5191	.68553		3457.406	265	13.047		
	7th Grade	46	3.1478	.66858		3600.134	268			
	8th Grade	56	3.3714	.66325						
	Total	269	3.4342	.73303						
Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	SoV	ss	df	MS	F	P
Total	5th Grade	73	3.5274	.64383	Between Groups Within Groups Total	317.132	3	105.711	2.724	.045
	6th Grade	94	3.4713	.60564		10284.400	265	38.809		
	7th Grade	46	3.2087	.63310		10601.532	268			
	8th Grade	56	3.4732	.61570						
	Total	269	3.4420	.62895						

As can be seen in Table 5, as a result of a one-way analysis of variance (ANOVA) performed to determine whether the arithmetic means of the Argumentative Attitude Scale Short Form differ significantly according to the grade variable, the difference between the approach factor ($F=1.063$; $.365$) and the arithmetic mean of the grade groups was not found statistically significant. On the other hand, the difference between the arithmetic means of the grade groups belonging to the avoidance factor ($F=3.647$; $.013$) and the total score ($F=2.724$; $.045$) was found to be statistically significant. Complementary post-hoc analysis techniques were used to determine which groups caused the significant difference determined after ANOVA.

Table 6.

The Results of the LSD Test Performed to Determine Between Which Groups the Avoidance Sub-Dimension and the Total Score of the Scale Differ According to the Grade Variable

	Groups (i)	Groups (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	SE	P
Avoidance	5th Grade	6th Grade	.171	.563	.761
		7th Grade	2.028	.680	.003
		8th Grade	.910	.642	.157
	6th Grade	5th Grade	-.171	.563	.761
		7th Grade	1.857	.650	.005
		8th Grade	.739	.610	.227
	7th Grade	5th Grade	-2.028	.680	.003
		6th Grade	-1.857	.650	.005
		8th Grade	-1.118	.719	.121
	8th Grade	5th Grade	-.910	.642	.157
		6th Grade	-.739	.610	.227
		7th Grade	1.118	.719	.121

Table 6 continues

		6th Grade	.561	.972	.564
	5th Grade	7th Grade	3.187	1.173	.007
		8th Grade	.542	1.107	.625
		5th Grade	-.561	.972	.564
	6th Grade	7th Grade	2.626	1.121	.020
Total		8th Grade	-.019	1.052	.985
		5th Grade	-3.187	1.173	.007
	7th Grade	6th Grade	-2.626	1.121	.020
		8th Grade	-2.645	1.240	.034
		5th Grade	-.542	1.107	.625
	8th Grade	6th Grade	.019	1.052	.985
		7th Grade	2.645	1.240	.034

Table 6 shows that as a result of the post-hoc LSD test performed to determine between which subgroups the students' avoidance factor scores differed according to the grade variables of the Argumentative Attitude Scale Short Form and there was a statistically significant difference ($p < .01$) between the 5th grade and 7th-grade groups in favor of the 5th-grade group. Also statistically significant ($p < .01$) difference was determined between the 6th-grade group and the 7th-grade group in favor of the 6th-grade group.

When the scale was examined in terms of the total score, a statistically significant difference ($p < .01$) was found between the 5th-grade group and the 7th-grade group in favor of the 5th-grade group. A statistically significant difference was found between the 6th-grade group and the 7th-grade group at the level of ($p < .01$) in favor of the 6th-grade group. Also, there was a statistically significant ($p < .01$) difference between the 8th-grade group and the 7th-grade group in favor of the 8th-grade group.

Table 7.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Gender Variable of TCs

Factors	Groups	<i>N</i>	\bar{x}	sd	SE	<i>t</i>	<i>t</i> Test df	<i>p</i>
Approach	Female	486	19.0823	3.62884	.16461	-1.786	615	.075
	Male	131	19.7099	3.33625	.29149			
Avoidance	Female	486	16.8230	3.23154	.14659	-2.757	615	.006
	Male	131	17.7023	3.26919	.28563			
Total	Female	486	35.9053	5.90957	.26806	-2.604	615	.009
	Male	131	37.4122	5.76044	.50329			

Table 7 shows that as a result of the independent group t-test was conducted to determine whether the scores obtained from the short form of the argumentative attitude scale show a significant difference regarding the gender variable of the TCs. While there was no statistically significant difference between the approach factor ($t = -1.786$; $p > .05$) and the groups; however, the difference between the arithmetic means of groups regarding avoidance factor ($t = -2.757$; $p < .05$) and total scores ($t = -2.604$; $p < .05$) was found to be statistically significant.

Table 8.

The Results of One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Conducted to Determine Whether the TCs Argumentative Attitude Scale Short Form Scores Differ According to The Grade Variable.

Estimates for N , \bar{x} and sd					ANOVA Results								
Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	SoV	ss	df	MS	F	P			
Approach	Undergraduate – 1 st Grade	122	19.36	3.69	Between Groups	130.829	3	43.610	3.452	.016			
	Undergraduate – 2 nd Grade	191	18.54	3.69							Within Groups	7743.502	613
	Undergraduate – 3 rd Grade	178	19.67	3.52	Total	7874.331	616						
	Undergraduate – 4 th Grade	126	19.43	3.23									
	Total	617	19.21	3.57									
Factors	Groups	N	\bar{x}	Sd	SoV	ss	df	MS	F	P			
Avoidance	Undergraduate – 1 st Grade	122	16.84	3.04	Between Groups	38.185	3	12.728	1.201	.309			
	Undergraduate – 2 nd Grade	191	16.82	2.99							Within Groups	6495.757	613
	Undergraduate – 3 rd Grade	178	16.98	3.50	Total	6533.942	616						
	Undergraduate – 4 th Grade	126	17.48	3.46									
	Total	617	17	3.25									
Factors	Groups	N	\bar{x}	Sd	SoV	ss	df	MS	F	P			
Total	Undergraduate – 1 st Grade	122	36.20	5.78	Between Groups	231.648	3	77.216	2.227	.084			
	Undergraduate – 2 nd Grade	191	35.37	5.77							Within Groups	21254.038	613
	Undergraduate – 3 rd Grade	178	36.65	6.17	Total	21485.686	616						
	Undergraduate – 4 th Grade	126	36.92	5.73									
	Total	617	36.22	5.90									

As a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether the arithmetic means of the Argumentative Attitude Scale Short Form shows a significant difference according to the grade variable of the TCs; the difference between the approach factor ($F=3.452$; .016) and the arithmetic mean of the grade groups was found to be statistically significant. On the other hand, the difference between the arithmetic means of the grade groups belonging to the avoidance factor ($F=1.201$; .309) and the total score ($F=2.227$; .084) was not found statistically significant. Complementary post-hoc analysis techniques were used to determine which groups caused the significant difference determined after ANOVA.

Table 9.

The Results of The LSD Test Conducted to Determine Between Which Groups the TCs Approach Factor Scores Differ According to the Grade Variable

Factor	Groups (i)	Groups (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	SE	<i>p</i>
Approach	Undergraduate – 1 st Grade	Undergraduate – 2 nd Grade	.81092	.41192	.049
		Undergraduate – 3 rd Grade	-.31350	.41774	.453
		Undergraduate – 4 th Grade	-.07585	.45144	.867
	Undergraduate – 2 nd Grade	Undergraduate – 1 st Grade	-.81092	.41192	.049
		Undergraduate – 3 rd Grade	-1.12442	.37028	.002
		Undergraduate – 4 th Grade	-.88677	.40791	.030
	Undergraduate – 3 rd Grade	Undergraduate – 1 st Grade	.31350	.41774	.453
		Undergraduate – 2 nd Grade	1.12442	.37028	.002
		Undergraduate – 4 th Grade	.23765	.41379	.566
	Undergraduate – 4 th Grade	Undergraduate – 1 st Grade	.07585	.45144	.867
		Undergraduate – 2 nd Grade	.88677	.40791	.030
		Undergraduate – 3 rd Grade	-.23765	.41379	.566

As seen in Table 9, the post-hoc LSD test was conducted after the one-way analysis of variance (ANOVA) to determine between which subgroups the scores of the avoidance factor of the Argumentative Attitude Scale Short Form differ according to the grade variables of the TCs. A statistically significant ($p < .05$) difference was found between the Undergraduate –1st-grade group and the Undergraduate –2nd-grade group in favor of the Undergraduate - 1st-grade group. There was a statistically significant difference ($p < .05$) in favor of the Undergraduate - 3rd-grade group between the Undergraduate - 3rd-grade group and the Undergraduate - 2nd-grade group. There was a statistically significant difference ($p < .05$) in favor of the Undergraduate - 4th-grade group between the Undergraduate - 4th-grade group and the Undergraduate - 2nd-grade group.

Table 10.

Independent Groups T-Test Results Regarding the Gender Variable of Teachers

Factors	Groups	<i>N</i>	\bar{x}	sd	SE	<i>t</i>	<i>t</i> Test df	<i>p</i>
Approach	Female	72	18.13	4.315	.509	-.687	114.869	.494
	Male	95	18.53	2.805	.288			
Avoidance	Female	72	16.46	3.816	.450	-1.376	165	.171
	Male	95	17.18	2.953	.303			
Total	Female	72	34.58	5.971	.704	-1.295	135.852	.198
	Male	95	35.71	4.927	.505			

As seen in Table 10, as the result of the independent group t-test conducted to determine whether the scores obtained from the short form of the argumentative attitude scale show a significant difference for the variable of teachers' gender; the difference between the arithmetic means of the approach factor ($t = -.687$; $p > .05$), avoidance factor ($t = -1.376$; $p > .05$) and the total score ($t = -1.295$; $p > .05$) was not found statistically significant.

Table 11.

Results of One-Way Analysis of Variance (ANOVA) Conducted to Determine Whether the Argumentative Attitude Scale Short Form Scores Differ According to The Variable of Teachers' Professional Experience

		Estimates for N , \bar{x} and sd			ANOVA Results					
Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	SoV	ss	df	MS	F	P
Approach	0-2 years of teaching	13	17.85	5.289	Between Groups Within Groups Total	56.080	6	9.347		
	2-4 years of teaching	9	16.56	2.833						
	5-9 years of teaching	42	18.38	3.800						
	10-14 years of teaching	45	18.24	3.199						
	15-19 years of teaching	33	18.85	3.519						
	20 years of teaching	4	17.25	3.403						
	21+ years of teaching	21	19.05	2.636						
	Total	167	18.35	3.530						
Avoidance	0-2 years of teaching	13	16.23	4.640	Between Groups Within Groups Total	25.585	6	4.264		
	2-4 years of teaching	9	16.56	3.206						
	5-9 years of teaching	42	17.31	3.758						
	10-14 years of teaching	45	16.87	3.123						
	15-19 years of teaching	33	16.76	3.113						
	20 years of teaching	4	15.25	2.500						
	21+ years of teaching	21	17.00	2.933						
	Total	167	16.87	3.361						
Total	0-2 years of teaching	13	34.08	4.804	Between Groups Within Groups Total	115.739	6	19.290		
	2-4 years of teaching	9	33.11	4.226						
	5-9 years of teaching	42	35.69	6.346						
	10-14 years of teaching	45	35.11	5.082						
	15-19 years of teaching	33	35.61	5.662						
	20 years of teaching	4	32.50	5.802						
	21+ years of teaching	21	36.05	4.555						
	Total	167	35.22	5.414						

As seen in Table 11, as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether the arithmetic means of the Argumentative Attitude Scale Short Form show a significant difference according to the variable of teachers' professional experience; however, the difference between the arithmetic means of the professional experience groups belonging to the approach factor ($F=3.743$; .616), avoidance factor ($F=.369$; .898) and the total score ($F=.650$; .690) was not found statistically significant.

Table 12.
One-Way Analysis Of Variance (ANOVA) Results to Determine Whether the Short Form Scores of the Argumentative Attitude Scale Differ According to the Title Variable

Estimates for N , \bar{x} and sd					ANOVA Results					
Factors	Groups	N	\bar{x}	sd	SoV	ss	df	MS	F	P
Approach	TCs	617	19.2156	3.57533	Between Groups Within Groups Total	734.297	2	367.14	24.912	.000
	Teacher	167	18.3533	3.52970						
	Student	269	17.2491	4.54345						
	Total	1053	18.5764	3.92529						
Avoidance	TCs	617	17.0097	3.25685	Between Groups Within Groups Total	9.968	2	4.98	.436	.647
	Teacher	167	16.8683	3.36092						
	Student	269	17.1710	3.66515						
	Total	1053	17.0285	3.38010						
Total	TCs	617	36.2253	5.90588	Between Groups Within Groups Total	639.635	2	319.81	9.088	.000
	Teacher	167	35.2216	5.41351						
	Student	269	34.4201	6.28951						
	Total	1053	35.6049	5.97775						

As can be seen in Table 12, as a result of the one-way analysis of variance (ANOVA) performed to determine whether the arithmetic means of the Argumentative Attitude Scale Short Form show a significant difference according to the title variable; the difference between the arithmetic means of the title groups belonging to the avoidance factor ($F=.436$; $.647$) was not statistically significant. The difference between the arithmetic means of the title groups belonging to the approach factor ($F=24.912$; $.000$) and the total score ($F=9.088$; $.000$) was found to be statistically significant. After this process, complementary post-hoc analysis techniques were used to determine which groups caused the significant difference determined after ANOVA.

Table 13.
The Results of the LSD Test Conducted to Determine Between Which Groups the Approach Sub-Dimension and the Total Score of the Short Form of the Argumentative Attitude Scale Differ According to the Title Variable.

Factor	Groups (i)	Groups (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	SE	p
Approach	TCs	Teacher	.86227	.33487	.010
		Student	1.96649	.28049	.000
	Teacher	TCs	-.86227	.33487	.010
		Student	1.10422	.37820	.004
	Student	TCs	-1.96649	.28049	.000
		Teacher	-1.10422	.37820	.004
Total	TCs	Teacher	1.00373	.51747	.053
		Student	1.80521	.43343	.000
	Teacher	TCs	-1.00373	.51747	.053
		Student	.80148	.58443	.171
	Student	TCs	-1.80521	.43343	.000
		Teacher	-.80148	.58443	.171

As seen in Table 13, as a result of the post-hoc LSD test after one-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to determine which subgroups differed in the approach factor scores of the Argumentative Attitude Scale Short Form; a statistically significant ($p<.01$) difference was found between the TCs teacher group and the teacher and student groups in favor of the TCs group. A

statistically significant ($p < .01$) difference was determined in favor of the teacher group between the teacher group and the student group. When the total score of the scale was examined, a statistically ($p < .00$) significant difference was found between the TCs group and the student group in favor of the TCs group.

Table 14.

Descriptive Statistics of Teacher Participants Regarding the Argumentative Attitude Scale Short Form and Its Sub-Dimensions

Scale and sub-dimensions	n	\bar{x}	S	Minimum	Maximum
Approach	167	3.67	.70594	1.00	5.00
Avoidance	167	3.37	.67218	1.00	5.00
Total	167	3.52	.54135	1.60	4.90

Since the scale has a five-point Likert structure, in accordance with the formula level range = range/number of levels' (Ünver and Gamgam, 2008); 1.00-1.80 is considered very low, 1.81-2.60 is considered low, 2.61-3.40 is considered medium, 3.41-4.20 is considered high, and 4.21-5.00 is considered as very high level.

When Table 14 is examined, the lowest score obtained from the approach factor of the argumentative attitude scale short form, whose participants are teachers, is calculated as 1.00, the highest score is 5.00, and the mean of the scores obtained from the scale is calculated as 3.67. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the approach dimension of the teachers is at a high level. The lowest score obtained from the avoidance factor was 1.00, the highest score was 5.00, and the mean of the scores obtained from the scale was calculated as 3.37. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the teachers' avoidance factor is at a moderate level. The lowest score obtained from the total score was calculated as 1.60, the highest score as 4.90, and the mean of the scores obtained from the scale as 3.52. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the short form of the teachers' argumentative attitude scale is high.

Table 15.

Descriptive Statistics of TCs Regarding the Argumentative Attitude Scale Short Form and Its Sub-Dimensions

Scale and sub-dimensions	n	\bar{x}	S	Minimum	Maximum
Approach	784	3.80	.71618	1.00	1.00
Avoidance	784	3.39	.65553	5.00	5.00
Total	784	3.60	.58157	1.60	5.00

When Table 15 is examined, the lowest score obtained by the TCs from the approach factor is 1.00, the highest score is 5.00, and the average of the scores obtained from the scale is calculated as 3.80. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the approach dimension of the TCs is at a high level. The lowest score obtained from the avoidance factor was 1.00, the highest score was 5.00, and the mean of the scores obtained from the scale was calculated as 3.39. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the avoidance factor of the TCs is at a moderate level. The lowest score obtained from the total score of the scale was calculated as 1.60, the highest score was 5.00, and the mean of the scores obtained from the scale was calculated as 3.60. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the short form of the TCs argumentative attitude scale is high.

Table 16.

Descriptive Statistics of Students Regarding the Short Form and Sub-Dimensions of the Argumentative Attitude Scale

Scale and sub-dimensions	n	\bar{x}	S	Minimum	Maximum
Approach	269	3.4498	.90869	1.00	5.00
Avoidance	269	3.4342	.73303	1.00	5.00
Total	269	3.4420	.62895	1.80	4.90

When Table 16 is examined, the lowest score obtained by the students from the approach factor is 1.00, the highest score is 5.00, and the mean of the scores obtained from the scale is calculated as 3.44. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean of the approach factor of the students is at a high level. The lowest score obtained from the avoidance factor was 1.00, the highest score was 5.00, and the mean of the scores obtained from the scale was calculated as 3.43. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean scores of the students' avoidance factor are at a high level. The lowest score obtained from the scale total score was calculated as 1.80, the highest score as 4.90, and the mean of the scores obtained from the scale was calculated as 3.44. When the classification interval is examined, it can be stated that the mean scores of the students' argumentative attitude scale short form are at a high level.

Discussions, Results and Implications

The research aimed to examine the attitudes of three participant groups, consisting of social studies teachers, secondary school students, and prospective teachers, towards the discussion. Democratic education and democratic citizenship need to reveal the attitudes of teachers, prospective teachers, and secondary school students toward the discussion.

In light of the research findings, several conclusions were drawn. The first of these is related to the discussion attitudes of teachers. There is no significant attitude difference between male and female teachers or between less experienced and experienced teachers. When the discussion attitude scale is examined in terms of the approaching sub-dimension, the relevant average is high; the mean of the avoidance sub-dimension is moderate and it is observed that the average of the total scale is high. This is important because it shows that teachers generally find discussion, which is both a skill and a method (Parker and Hess, 2001), as a helpful interaction. Maden and Kaya (2018) show that a significant portion of teachers working in secondary education institutions finds discussion beneficial as a form of communication, and most of them benefit from the discussion method as a teaching tool. The study also confirmed the findings presented by Pala (2020). In addition, it has been stated in this research that teachers do not have sufficient knowledge about discussion-based techniques as a teaching method. Similar results were reached by Tokdemir and Hayta (2014), who examined the views of teachers about the use of the discussion method in history lessons. It has been revealed that history teachers generally have positive views of the discussion method. Teachers reported that they have been using the method in history lessons. However, it was concluded that the discussions took place mostly in the form of "recitation/memorizing" and "purposeless conversations." It can be said that the teachers participating in this research also have positive attitudes toward the discussion. Therefore, the research results support the findings reported by Maden and Kaya (2018) and Tokdemir and Hayta (2014).

On the other hand, this research shows that teachers both approach and avoid discussion. Considering together with the related studies (Maden and Kaya, 2018; Tokdemir and Hayta, 2014), it turns out that teachers approach discussion, but they need more knowledge and experience to have a healthy discussion or to use the discussion as a teaching method. This result is consistent with discussion pedagogy literature which stresses that teachers avoid discussion method since it is perceived as dangerous (Cohen, 2020; McAvoy, Lowery, Wafa, and Byrd, 2020; Larson, 2000).

The second result is about prospective teachers. Prospective teachers' average of the approach sub-dimension is observed to be high as are teachers'. Cin Seker (2020), Ocak and Gurbuz (2015) found that discussion attitudes of prospective teachers change by grade level or gender, but for Ocak and Gurbuz (2015), male TCs' awareness average is higher than female counterparts. Contrary to Cin Seker (2020) and Ocak and Gurbuz (2015), male TCs' average of the avoidance sub-dimension is higher than that of female TCs'. Furthermore, attitudes to the discussion vary by grade level. Freshmen level and senior level TCs approach sub-dimension average is higher than that of sophomores and juniors. Studies focusing on TCs' attitudes toward the discussion have revealed various findings. The study conducted by Yeşil (2004) reported that TCs have negative attitudes toward the discussion method. Cin Şeker (2020) examined the attitudes of Turkish TCs toward the discussion and concluded that reading 5-6 books per month positively affects attitudes toward the discussion. Ocak and Karakuş (2015) showed that prospective teachers' attitudes toward the discussion

are positive. On the other hand, the same study indicated that there are concerns that the discussion may lead to negative consequences. Similar findings to the study of Ocak and Karakuş (2015) emerged in this study as well. First of all, it was observed that the average of the prospective teachers' approach sub-dimension is observed to be high. On the other hand, it is also revealed that TCs avoided the discussion. The fact that the mean of prospective teachers' avoidance sub-dimension is moderate can be seen as a finding that intersects with mentioned studies (Cin Şeker, 2020; Ocak and Karakuş, 2015; Yeşil, 2004). Therefore, it is understood that the prospective teachers who participated in this research have positive attitudes toward the discussion but also hesitate to enter into the discussion. As it is for teachers, prospective teachers are also hesitant about the discussion. These basic findings are consistent with research showing that prospective teachers need more experience in using Discussion (Conrad, Reisman, Jay, Patterson, Eisman, Kaplan, and Chan, in press; Riesman, Cipparone, Jay, Monte-Sano, Kavanagh, McGrew, and Fogo, 2019) suggest.

The third and final result of the research is about secondary school students. The middle school students who participated in the research have a high average regarding the approach sub-dimension. It is now generally accepted that discussion helps improve civic skills and attitudes (Parker, 2010; Parker and Hess, 2001). The present study showed that secondary students have positive attitudes toward the discussion. Still, attitudes to the discussion vary by grade level. The avoidance sub-dimension of 5-grade level students is higher than that of 6 and 7-grade level students. The literature delineates that secondary school students who exchange ideas with each other, try to create counter-arguments to opposing ideas, and therefore engage in scientific discussion will likely have positive attitudes toward the Discussion (Özden Köse, Bayram, and Parlak 2021; Schuitema et al., 2018; Brookfield and Preskill, 2005). When the discussion attitude scale was examined in terms of the approach sub-dimension, it was observed that the approach averages of the students who participated in the research were high. Demirel (2015) revealed that the argumentation technique had a positive effect on students' discussion attitudes.

These two studies conducted with secondary school students show the effect of classroom practices in increasing students' approach attitudes. Unlike the study conducted by Özden Köse, Bayram, and Parlak (2021), it was observed in this study that students' avoidance attitudes are also high. As it is in the averages of teachers and prospective teachers, secondary school students have similar avoidance and approach tendencies. It is understood that discussion practices (Demirel, 2015), in-class exchange of ideas, and discussions (Özden Köse, Bayram, and Parlak, 2021) will increase the tendency to approach and decrease the tendency to avoid.

The results of the research have reached notable results regarding the discussion attitudes of teachers, students, and prospective teachers. It is inferred that there is no significant difference regarding the attitudes of teachers, students, and prospective teachers toward the discussion. It can be said that the attitudes of the participant groups toward the approach sub-dimension are positive because it was observed that the approximation sub-dimension averages were high for each group. Another result of the research is that the averages of the participant groups for avoidance tendencies are not low. The mean of the avoidance sub-dimension is not low for any group. Student averages for the avoidance sub-dimension are high, while the averages of teachers and prospective teachers are moderate. These two results show that teachers, students, and prospective teachers avoid engaging in the discussion even though they have positive attitudes toward the discussion.

Related results suggest that teachers, students, and prospective teachers have conflicting feelings (Infante and Rancer, 1982) regarding the discussion. It has been stated that people with this type of attitude enter the discussion only when they realize they would be successful (Infante and Rancer, 1982). Therefore, people with conflicting feelings about discussion do not see the discussion as an exciting intellectual challenge but are active in situations where they can win the discussion.

There may be several reasons for having conflicting feelings. For example, Alkın-Şahin and Demirkasimoğlu (2015) stated that philosophical, sexual issues, political, and religious are not supposed to be discussed in the classroom environment, and the discussion of related issues is avoided. On the other hand, Yeşil (2004) stated that the lack of knowledge about the purpose of the discussion and the responsibilities of the participants before and during the discussion negatively

affected the discussion process. Seeing the discussion as related to behaviors such as contention, conflict, verbal attack, and insult will also negatively affect the discussion and increase avoidance behavior. Certain practices can be suggested to eliminate conflicting feelings and improve discussion attitudes.

Participating in a carefully planned and conducted discussion can reduce the tendency to avoid. Such discussions will reduce the participants' fear and anxiety about the Discussion (Şengül and Demirel, 2021). It is not expected that the tendency of avoidance would be high in classrooms where the participants respect each other, are curious about, and are open to benefit from the opinions of their counterparts. Therefore, in classrooms where the discussion method is used, and the discussion attitudes of the participants are reinforced, opinions should be listened carefully, welcomed, and supported (Maden and Kaya, 2018; Alkın-Şahin and Demirkasimoğlu, 2015).

In some cases, when convenient sampling is utilized, it is required to identify the sample in detail in terms of demographic features (Fraenkel, Wallen, and Hyun, 2012). Due to pandemic conditions, the convenience sampling method was employed during data collection in this study. For this reason, there is a limitation to the generalizability of the results of the study. Based on the results, a few suggestions can be offered to researchers. As stated before, the participants are willing to discuss. Although there is an average difference based on grade level in prospective teachers and secondary school students, it is true to state that participants perceive discussion as a positive interaction. However, it is understood that some obstacles prevent the participants from participating in the discussion. Perceiving the discussion as a dangerous interaction will negatively affect and increase avoidance. Certain practices can provide suitable environments for healthy discussion. Both teachers and secondary school level students must more often encounter the conception of discussion as well as the practice of discussion. One way to have more practice is to employ discussion teaching methods. Techniques such as seminars, panels, discussions, and debates are used both for democratic interaction and teaching content knowledge. It is also true for teacher education. Prospective teachers would try and use discussion methods in practice-based courses such as Social Studies Teaching or Teaching Practice. Case studies focusing on the implementation of methods would shed light on discussion literature. The relevant situation can be examined by research that includes process observation. For example, the approach and avoidance attitudes of teachers, students, and prospective teachers during the teaching practices supported by the discussion method can be revealed through long-term observations in research designed with qualitative research methods. In such a study, it can be reported which situations approach and avoidance attitudes occur. Revealing participant perspectives on relevant situations with the interview technique can also provide an important window into the literature.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığımı ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı:Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu,

Etik kurul karar tarihi: 20.04.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/101

References

- Alkın-Şahin, S. & Demirkasımoğlu, N. (2015). Prospective teachers' opinions of argument culture in the classroom environment. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 119-142.
- Altınkök, S. (2015). Müzakereci demokrasi ve uygulama yöntemi olarak “vatandaş jürileri” yaklaşımı. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (6), 1-39.
- Avery, P. G., Levy, S. A., & Simmons, A. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104(3), 105-114.
- Chandler, P. T., & Ehrlich, S. (2016). The use of discussion protocols in social studies. *Councilor: A Journal of the Social Studies*, 77(1), 1-12.
- Christopher T. D., & Janelle K. A. (2020). Fostering democratic citizenship through discussion pedagogy. *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 42-46.
- Cohen, A. (2020). Teaching to discuss controversial public issues in fragile times: Approaches of Israeli civics teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-11.
- Conrad, J., Reisman, A., Jay, L., Patterson, T., Eisman, J. I., Kaplan, A., & Chan, W. (in press). To what ends? Analyzing teacher candidates' goals and perceptions of student talk in social studies discussions. *The Journal of Social Studies Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2022.01.003>
- Cin Şeker, Z. (2020). Attitudes of Turkish teacher candidates towards discussion. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 993-1005.
- Dahl, R. A. (2010). *Demokrasi üzerine*. Ankara: Phoenix.
- Demirel, R. (2015). Argümantasyon destekli öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama ve tartışma istekliliklerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1087-1108.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1st ed.). Delhi: Aakar Books.
- Flynn, N. K. (2009). Toward democratic discourse: scaffolding student-led discussions in the social studies. *Teachers College Record*, 111(8), 2021–2054.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Held, D., Simon, L. (2006). *Habermas'ın geç kapitalizme dair kriz kuramı*. H. E. Bağcı. (Çev. Ed.). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Doğu Batı.
- Hess, D. (2004). Discussion in social studies: is it worth the trouble?. *Social Education*, 68(2), 151-157.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 46(1), 72-80.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaviani, K. K. (2006). Influences on social studies teachers' issue-selection for classroom discussion: Social positioning and media. *Social Studies Research and Practice*, 1(2), 201-202.
- Larson, B.E. (1999). Influences on social studies teachers' use of classroom discussion. *The Social Studies*, 99(3), 125–32.
- Larson, B. E. (2000). Influences on Social Studies Teachers' Use of Classroom Discussion. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(3), 174–181.
- Maden, S & Kaya, M. (2018). Bir iletişim biçimi ve öğretim şekli olarak tartışmaya dair öğretmen görüşleri. *Iğd Üniv Sos Bil Der*, 14, 63-89.

- McAvoy, P., Lowery, A., Wafa, N., & Byrd, C. (2020). Dining with democracy: Discussion as informed action. *Social Education*, 84(5), 289–293.
- Ministry of National Education (MoNE. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: MoNE Publications. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Morgan, G. A., Leech, N. L. Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: use and interpretation*. New York: Psychology Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., & Carbonara, W. (1998). *Towards an ecology of learning: the case of classroom discourse and its effects on writing in high school English and Social Studies*. Albany, New York: National Research Center on English Learning and Achievement.
- NCSS. (2016). A vision of powerful teaching and learning in the social studies. *Social Education*, 80(3), 180-182.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2015). Pre-service teachers' attitudes towards the ability of discussion. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(2), 153-170.
- Özden Köse, Ö., Bayram, H. ve Benzer, E. (2021). Web 2.0 destekli argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki başarılarına, tartışmacı ve teknoloji tutumlarına etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 179-207.
- Pala, Ç. B. (2020). *Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: bir eylem araştırması*. (Unpublished Doctoral Thesis). Marmara University Educational Sciences Institution, Istanbul.
- Parker, W. C. (2010). Listening to strangers: classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), 2815–2832.
- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for Discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 273–289.
- Reisman, A., Cipparone, P., Jay, L., Monte-Sano, C., Kavanagh, S. S., McGrew, S., & Fogo, B. (2019). Evidence of emergent practice: Teacher candidates facilitating historical discussions in their field placements. *Teaching and Teacher Education*, 80, 145-156.
- Schuitema, J., Radstake, H., Van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377-407.
- Sheppard, S., Ashcraft, C., & Larson, B. E. (2011). Controversy, citizenship, and counterpublics: developing democratic habits of mind. *Ethics and Education*, 6(1), 69-84.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28.
- Şengül, K. & Demirel, A. (2021) The effect of classroom debate activities on pre-service teachers' argumentativeness. *Open Journal for Educational Research*, 5(2), 119-130.
- Tannebaum, R. P. (2017). Collective action for social justice: An exploration into preservice social studies teachers' conceptions of discussion as a tool for equity. *Journal of Social Studies Research*, 41(3), 195-205.
- Tokdemir, M. A. & Hayta, N. (2014). Tarih öğretmenlerinin tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3(2), 24-42.
- Turunç, Ö. , Eser, H. B. & Dinç, M. (2018). Tartışmacı tutum ölçeği kısa formunun türkçe geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 731-759.
- Ünver, Ö., & Gamgam, H. (2008). *Uygulamalı temel istatistik yöntemler*. (5. Ed.). Ankara: Seçkin.

- Yazıcıoğlu, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinin Toulmin tartışma modeline dayalı öğretimi*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Pamukkale University Social Sciences Institution, Denizli.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Atatürk University Social Sciences Institution, Erzurum.
- Yeşil, R. (2003). Tartışma etkinliğine ilişkin öğrenci tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetim*, 36, 606-624.
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 195-208.
- Url-1:<https://www.cumhuriyet.com.tr/dunya/endise-veren-rapor-turkiye-ayrintisi-dikkat-cekti-1886663>

Investigation of Mathematics Teaching Anxiety in Terms of Gender: A Meta-Analysis Study

Emine GÖZEL¹

To cite this article:

Gözel, E. (2022). Investigation of mathematics teaching anxiety in terms of gender: A meta-analysis study. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1193-1212.doi:10.30900/kafkasegt.1142673

Research Article


Received:08.07.2022

Accepted:27.12.2022

Abstract

This study was aimed to examine the mathematics teaching anxiety of teachers and pre-service teachers living in Turkey by gender. The data of this study were collected from 23 research carried out in Turkey between 2010 and 2021, which met the inclusion criteria upon search through the National Thesis Center of the Council of Higher Education, ULAKBILIM TR index, Google Scholar, Turkish education index, ASOS index and Proquest Open Access databases based on the keywords. The "Comprehensive Meta-Analysis" software program was used to calculate the effect size obtained from the studies within the scope of meta-analysis. The Funnel Scatterplot to understand whether there is publication bias in the study. Then to investigate the publication bias, the Classic fail-safe N test, the Begg and Mazumdar rank correlation test, and Egger's Linear Regresyon tests were used. Then it was tested through Egger Linear Regression Test, and the Begg and Mazumdar rank correlation test. As a result of these analyzes, it was understood that there was no publication bias. In the analysis of the study data, the "Hedges g" coefficient was taken as a basis, and the confidence interval was considered as 95%. Since the studies examined within the scope of the meta-analysis showed a heterogeneous characteristic [$Q (sd= 22)= 67.542, p= 0.000$], the effect sizes of the studies were calculated according to the random effects model. In addition, Ethics Committee Approval" was not obtained for this research, as it was carried out on publications in literature open to access. As a result of the analysis in this study, the effect size was insignificant in favor of females ($g=0.012$) was obtained. However, as a result of the moderator analysis, it was found that mathematics teaching anxiety did not differ significantly according to the sample group (teacher and pre-service teacher) in terms of gender. Still, when the effect sizes were compared, it was found that the effect sizes of mathematics teaching anxiety were insignificant in favor of males ($g=-0.097$) and in favor of females ($g=0.051$) as pre-service teachers.

Keywords: Mathematics teaching anxiety, gender, meta-analysis.

¹  Corresponding Author, Assistant Professor, gozel@ksu.edu.tr, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Turkey

Matematik Öğretme Kaygısının Cinsiyet Açısından İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması

Emine GÖZEL¹

Atıf:

Gözel, E. (2022). Matematik öğretme kaygısının cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1193-1212. doi:10.30900/kafkasegt.1142673

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi:08.07.2022

Kabul Tarihi:27.12.2022

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’deki öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygılarının cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın verileri; ULAKBİLİM TR dizin, Google akademik, Türk eğitim indeksi, ASOS indeks, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve Proquest Açık Erişim veri tabanlarında anahtar kelimelerle tarama yapılarak dâhil edilme ölçütlerine uyan Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında yürütülen toplam 23 çalışma üzerinden toplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen etki büyüklüğünün hesaplanmasında, “Comprehensive Meta-Analysis” yazılımından yararlanılmıştır. Çalışmada, yayın yanlılığının olup olmadığını anlamak için ilk olarak huni saçılım grafiği incelenmiştir. Ardından yayın yanlılığının incelenmesi için Classic fail-safe N testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi ve Egger Doğrusal Regresyon Testi kullanılmıştır. Bu analizler sonucu, yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmıştır. Çalışma verilerinin analizinde Hedges’g katsayısı kullanılmış ve güven aralığı olarak %95 alınmıştır. Bunun yanında meta analiz yöntemiyle incelenen çalışmalar heterojen bir özellik gösterdiğinden dolayı $[Q (sd= 22) = 67.542, p= 0.000]$ çalışmaların etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Elde edilen analizler sonucunda, kadınlar lehine önemsiz düzeyde bir etki büyüklüğü ($g=0.012$) elde edilmiştir. Bununla birlikte, yapılan moderatör analizinin sonucunda cinsiyet açısından matematik öğretme kaygısının örneklem grubuna (öğretmen ve öğretmen adayı) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak etki büyüklükleri karşılaştırıldığında matematik öğretme kaygısının öğretmenlerde erkekler lehine ($g=-0.097$), öğretmen adaylarında ise kadınlar lehine ($g=0.051$) önemsiz düzeyde etki büyüklükleri bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretme kaygısı, cinsiyet, meta analiz.

¹  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, gozel@ksu.edu.tr, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Gelişmiş ülkelerde fen ve teknoloji alanındaki ilerlemelerle birlikte matematik eskisinden daha da önemli bir hâle gelmiştir. Eğitimin her evresine katkısı olan matematik, sadece okulda başarılı olunması gereken bir ders değil aynı zamanda insanların günlük hayatta kullandıkları bir beceridir. Bu sayede matematik, hayatımızın her alanının vazgeçilmezi olmuştur. Ancak bu kadar hayatımızın içinde olan matematiğe karşı yine de olumsuz duygular beslenilmektedir. Matematik dersine olan bu olumsuz duygular matematik başarısını olumsuz etkilemekte ve bu da matematik kaygısına neden olabilmektedir (Alkan, 2009; Dreger ve Aiken, 1957; Miller ve Mitchell, 1994; Richardson ve Suinn, 1972; Peker, 2006; Richardson ve Suinn, 1972; Suinn, Taylor ve Edwards, 1988). Bu bağlamda alanyazında matematik kaygısı öğrencilerin matematik etkinliklerine katılım sürecinde yaşadıkları korku, endişe hissi veya matematiksel problem ve sayıların çözümüne ilişkin engel olan duygu olarak tanımlanmaktadır (Dreger ve Aiken, 1957; Miller ve Mitchell, 1994; Richardson ve Suinn, 1972; Suinn, Taylor ve Edwards, 1988). Başka bir deyişle matematik kaygısı, matematik yaparken kendini iyi hissetmeme durumu olarak ifade edilebilir. Matematik kaygısı öğrencide başarısızlık duygusu yaratmakta, strese ve endişeye yol açmaktadır (Alkan, 2009; Keçeci, 2011; Peker, 2006). Bu nedenle matematik alanında öğrenme-öğretme sürecinde stresin olumsuz etkilerinden korunmak gerekmektedir.

Öte yandan öğrencilerin matematik yeteneklerinin ortaya çıkmasını engelleyen önemli bir husus da öğretme kaygısıdır. Bu kaygı, öğretmenler kadar öğretmen adaylarını da tedirgin eden bir konudur. Gerek mesleğinin başında olan öğretmen adaylarının gerekse hizmet içinde görev yapan öğretmenlerin matematik öğretme kaygıları yaşadıkları bilinmektedir (Bulhman ve Young, 1982; Hembree, 1990; Kelly ve Tomhave; 1985; Lazarus, 1974; Wood, 1988). Peker (2006) matematik öğretme kaygısını, öğretmenlerin matematiksel kavramları veya problemleri çözme öğretiminde yaşadıkları gerginlik, tedirginlik durumu olarak tanımlamaktadır.

Matematik dersi, doğası gereği zihinsel ve bilişsel beceri gerektiğinden öğrencide matematiği yapamama duygusu oluşturabilir ve sonrasında kaygıya neden olabilir. Bu yanlış kanaatin oluşmasında ve devam etmesinde öğretmen tutumu büyük öneme sahiptir (Baydar ve Bulut, 2002; Baykul, 2002). Örneğin, öğretmenin problemi çözemeyen öğrenciyle dalga geçmesi (Zopp, 1999) ya da sınıfta başarılı öğrencilerle dersi işlemesi (Alkan, 2009) öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Oysaki öğretmenler bu tür davranışlara dikkat etmeli ve bütün öğrencilerine eşit söz hakkı vermeye çalışmalıdır (Keçeci, 2011). Bunun yanında öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerle başarı ve başarısızlık hakkında konuşurken dikkatli olmalıdır. Öğretmen, öğrencinin zeki oluşundan bahsetmek ya da yeteneklerini konuşmaktan ziyade çabalarını övmelidir. Öğrenci azimle çalışarak öğrenebileceğine, başarabileceğine ve matematik kaygısını yenebileceğine inanmalıdır. Öğrencilerin matematikten zevk almaları ve sayılardan kaçmamaları sağlanmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin matematik dersinden uzaklaşması, akademik başarısında düşüş yaşaması kaçınılmaz olacaktır. Bu da öğrencide matematik kaygısını artıracaktır (Alkan, 2009; Dreger ve Aiken, 1957; Keçeci, 2011; Peker, 2006; Suinn, Taylor ve Edwards, 1988).

Diğer taraftan öğretmenlerin matematik dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin kaygı oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Haris ve Haris, 1987; Hartson, 1982; Tobias, 1978). Bununla ilgili Tankersley (1993) matematik kaygısının ilkokul 4. sınıftan itibaren arttığını ve bunun nedeni olarak da öğretmenlerin derslerini geleneksel öğretim yöntemlerine göre işlediklerini öne sürerek matematik dersinde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediğini savunmuştur. Oysaki öğretmenlerin matematik dersinde kullandıkları stratejinin öğrencinin anlayabileceği şekilde olması ve öğrencilerin zorlandıkları noktalara dikkat etmesi beklenmektedir. Çünkü öğretmenlerin amacı alışılmış yöntemleri kullanmak, matematiksel formülleri ezberletmek, kuralları öğretmek ya da sadece doğru çözüme kavuşturmak olmamalıdır (Hodges, 1993; Tobias, 1978; Zaslavsky, 1994). Bu durumla ilgili Alkan (2009) öğretmenlerin sınıfta problemleri gerçek yaşantı ile ilişkilendirmediğini savunmuştur. Bu süreçte öğretmen tarafından geleneksel öğretim metotlarından ziyade gerçek yaşamla bağlantılı matematiksel problemlerin somut materyaller vasıtasıyla çözümünün yapılması ve öğrenciye gerçekçi deneyimler kazandırılması büyük öneme sahiptir (Harper ve Daane, 1998). Bu nedenle eğitim fakültelerine büyük görev düşmektedir. Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde iken matematik öğretimi dersini iyi değerlendirmeleri ve uygulama etkinlikleriyle bu kaygıyı aşmaları önem arz etmektedir. Aksi takdirde matematik kaygısına sahip adayların, bu kaygılarını öğrencilerine aktarmaları muhtemel bir risk taşımaktadır. Keza, bazı çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısı

yaşadıkları hatta bu kaygıyı öğrencilerine aktardıkları görülmüştür (Bulhman ve Young, 1982; Hembree, 1990; Kelly ve Tomhave; 1985; Lazarus, 1974; Wood, 1988). Örneğin, öğretmenlerin kendi öğrencilik yıllarında matematik dersine olan tutumunun öğrencilerini de etkilediği görülmüştür (Byrd, 1982; Frank, 1990; Skiba, 1990; Truttschel, 2002; Widmer ve Chavez, 1982). Dolayısıyla kaygılı öğretmenlerin kaygılarını öğrenciye geçirdikleri vurgulanmıştır (Karakaş-Türker ve Turanlı, 2008; Norwood, 1994). Bu nedenle öğrencilerini seven, onları destekleyen, onlara öğretilen ve öğrenilebilen bir sınıf ortamı oluşturan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Kesici, 2011; Tooke ve Lindstrom, 1998).

Öğretmenlerin matematik öğretimi yapma etkinliklerinde kaygı yaşamaları olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir. Bazı araştırmalarda matematik derslerinde konu tekrarına ve soru çözümüne önem veren öğretmenlerin öğrencide kaygıyı da beraberinde getirdiği gözlenmiştir (Alkan, 2009; Bush, 1991). Bunun yanında öğretmenler tarafından öğrencilere problemlerin çözümünde yeterli zaman tanınmaması, problemlerin çözümünde farklı çözüm yolunun sunulmaması ve matematiksel bilgiyi nerede ve nasıl kullanacağını öğretmemesi gibi nedenlerden dolayı öğrencinin bu derse karşı ilgisinin kaybedildiği savunulmuştur (Buhlman ve Young, 1982; Greenwood, 1984; Williams, 1988). Diğer taraftan matematik öğretmeyi engelleyen faktörlerden bazıları da matematik konularının zorluğu, öğrencinin matematiğe yönelik bilişsel düzeyi, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğrencinin okula erken yaşta başlaması, ölçme ve değerlendirmede yaşanan olumsuzluklardır. Bu gibi faktörler öğrencinin derse karşı güdülenmesini engelleyebilmektedir (Hoşşirin-Elmas, 2010; Peker, 2008; Sarı, 2014). Özellikle öğretmenlerin yanlış söylemleri yüzünden öğrencilerde korku oluşabilir hatta bu söylemler korkunun sürekliliğini sağlayabilir. Nitekim bu tür öğrencilerde matematik kaygısının artması muhtemeldir. Bu döngüyü kırmak için öğretmenler matematiksel kavramların kazandırılması sürecinde oyunlu, etkinliktir zengin yaşantılara önem vermeli, bu sayede öğrencileri matematiğe karşı teşvik etmeli ve isteklerinin artması sağlanmalıdır. Matematiksel etkinlikler sayesinde öğrencide matematiğin eğlenceli olduğu algısının oluşmasını sağlamak, sabırla çalışan herkesin başarılı bir matematikçi olabileceği felsefesini yaygınlaştırmak önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin matematiği öğretme heveslerini ve ilgilerini öğrencilerine hissettirmeleri gerekmektedir (Alkan, 2009; Dreger ve Aiken, 1957; Peker, 2006; Suinn, Taylor ve Edwards, 1988). Bunu da sağlayacak olan öğretmenlerdir. Matematiği öğretmede, öğretmen yeterliliği çok önemlidir. Çünkü öğretmen, alanında yeterli ise öğretim davranışlarını olumlu etkilemektedir (Riggs ve Enochs, 1990).

Alanyazın incelendiğinde, matematik öğretme kaygısıyla ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür (Altundal, 2013; Bal, 2020; Başpınar, 2015; Battista, 1986; Brown, Westenskow ve Mayer-Packenham, 2011; Ceylan, 2019; Deringöl, 2018; Harper ve Daane, 1998; Karaman ve Çil, 2021; Levine, 1996; Özben, 2019; Tooke ve Lindstrom, 1998; Toy, 2019; Turan ve Asal, 2020). Nitekim Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan bireysel çalışmalarda matematik öğretme kaygısının cinsiyet ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşan pek çok araştırma mevcuttur (Bal, 2020; Ceylan, 2019; Çelik, 2021; Deringöl, 2018; Efe-Ayaz, 2019; Gökoğlu-Uçar, 2019; Küçük-Demir, Cansız, Deniz, Çevik-Kansu ve İşleyen, 2021; Özben, 2019; Peker ve Halat, 2008; Peker, Halat ve Mirasyedioğlu, 2020; Tatar, Zengin ve Kağızmanlı, 2015; Yavuz, 2018). Ancak kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının erkek öğretmen ve öğretmen adaylarına göre matematik öğretme kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da görülmüştür (Başpınar, 2015; Karaman ve Çil, 2021; Turan ve Asal, 2020). Örneğin Hoşşirin-Elmas (2010) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında, kadın adayların erkek adaylara göre daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenini ise bazı araştırmacılar kadınların psikolojik olarak kaygıya daha eğilimli olduğuna ve bu durumun matematik performansını olumsuz yönde etkilediğine bağlamışlardır (Dew, Galassi ve Galassi, 1984; Tobias, 1978).

Sonuç olarak yapılan araştırmalara bakıldığında konu ile ilgili değişik araştırmalarda değişik bulgulara ulaşıldığı, matematik öğretme kaygısının kadın ya da erkeklerin hangisinde daha fazla olduğu konusunda net bir düşünceye varılamadığı görülmüştür (Bal, 2020; Ceylan, 2019; Çelik, 2021; Deringöl, 2018; Efe-Ayaz, 2019; Başpınar, 2015; Karaman ve Çil, 2021; Turan ve Asal, 2020). Bu konu üzerine bir meta analiz çalışması yürütülerek büyük resmin görülebileceği ve belirli bir kanıya varılabileceği düşünülmüştür. Literatürde Türkiye’de cinsiyete göre sosyal görünüş kaygısı (Şimşir, Seki ve Dilmaç, 2019), cinsiyete göre öznel iyi oluş (Kasapoğlu ve Kış, 2016), cinsiyete göre kariyer olgunluğu (Çarkıt

ve Bacanlı, 2020), cinsiyete göre öz şefkat (Bacanlı ve Çarkıt, 2020) gibi araştırmalarda meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Diğer taraftan doğrudan cinsiyet açısından ele alan çalışmaları sentezleyen bir çalışma olmamasına karşın matematik kaygısına yönelik meta analiz çalışmaları (Bayırlı, Geçici ve Erdem, 2021; Şad, Kış, Demir ve Özer, 2016) ve içerik analizi çalışmaları (Toptaş ve Gözel, 2018) literatürde mevcuttur. Ancak Türkiye’de matematik öğretme kaygısını cinsiyet açısından ele alan çalışmaları sentezleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada Türkiye’de matematik öğretme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyeti ele alan araştırmalar temel alınmıştır. Bu araştırmadan sonuçlarının öğretmen/öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısından uzaklaşmalarını sağlaması ve öğretmen/öğretmen adaylarına yol göstermesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda araştırmadan sonuçları, meta analiz yöntemiyle matematik öğretme kaygısının cinsiyet farklılıklarını ortaya çıkarması açısından alanyazını zenginleştireceği ve bu alanda fayda sağlayacağı öngörülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada, Türkiye’de matematik öğretme kaygısını cinsiyete göre inceleyen çalışmaları meta analiz yöntemiyle sentezlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Matematik öğretme kaygısı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Etki büyüklüğü örneklem grubu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

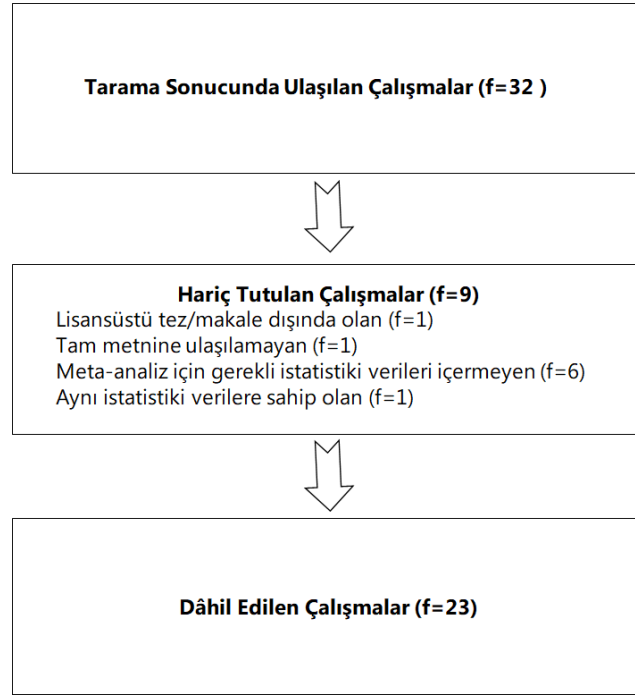
Bilimsel araştırmaların analizinde benzer çalışmaların bulgularının birleştirilmesine yönelik meta analiz, meta sentez, içerik analizi gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Sandelowski, Barroso ve Voils 2007; Walsh ve Downe, 2005). Bu araştırmada ise meta analiz (meta-analysis) yöntemi tercih edilmiştir. Meta analiz, belirli bir konuda yapılan her bir çalışmaya ait sonuçların etki büyüklüğünü hesaplamak için iç içe geçirilen bulguların sistematik olarak birleştirilmesi veya sentezlenmesi amacıyla kullanılan literatür tarama yöntemidir (Egger ve Smith, 1997; Glass, 1976; Bair ve Haworth, 1990). Başka bir tanıma göre, meta analiz hipotez oluşturulan ve bunların doğruluğu test edilen araştırmaların daha kesin sonuçların elde edilmesine yönelik kullanılan nicel bir araştırma türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Durlak ve Lipsey, 1991). Bu araştırmada ise cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının genel etki büyüklüğü meta analiz yöntemi ile test edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının incelendiği bu çalışma, Türkiye’de 2010-2021 yılları arasında yapılan bilimsel çalışmaları kapsamaktadır. Araştırmada meta analize dâhil edilme ölçütleri dikkate alınarak yürütülen bu çalışmanın verileri ULAKBİLİM TR dizin, Google Akademik, Türk eğitim indeksi, ASOS indeksi, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve Proquest Açık Erişim veri tabanları taranarak elde edilmiştir. Tarama sırasında Türkçe yayınlar için “matematik”, “öğretimi”, “öğretme”, “kaygı”, “cinsiyet”, “kadın”, “erkek”, “kız”, “bay” ve “bayan” ve İngilizce yayınlar için “math”, “mathematics”, “teaching”, “anxiety”, “sex”, “gender”, “female”, “male”, “woman” ve “man” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Taramalarda belirlenen anahtar kelimeler hem tırnak içinde hem de tırnak içine alınmadan kullanılmıştır. Taramalarda anahtar kelimelerin araştırma başlığında bulunması ölçüt olarak alınmıştır. Aşağıda önce araştırmadan dâhil edilme ölçütleri sonrada Şekil 1’de akış diyagramı verilmiştir.

Meta analize dâhil edilme ölçütleri

1. Araştırmada cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının incelenmesi,
2. Lisansüstü tezlere Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanında tam metin olarak ulaşılmış olması,
3. Makalelerin hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış ve tam metnine ulaşılabilir olması,
4. Araştırmaların Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması,
5. Araştırmaların etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için gerekli olan örneklem büyüklüğü, ortalama ve standart sapma değerlerini içermesi,
6. Araştırma dilinin Türkçe ve İngilizce olması.



Şekil 1. Akış Diyagramı

Şekil 1’de de görüldüğü üzere alanyazında cinsiyete göre matematik öğretme kaygısını inceleyen toplam 32 çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan 1’i lisansüstü tez/ makale dışında olduğu, biri ulusal tez merkezinde izinli olmadığı için tam metnine ulaşamadığı, altısı meta analiz için gerekli istatistik verileri içermediği ve biri ise lisansüstü tezden üretildiği dolayısıyla aynı istatistik verilere sahip olduğu için bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Nihai olarak yapılan taramalarda, Türkiye bağlamında 2010-2021 yılları arasında yayımlanan 23 çalışma meta analize dâhil edilmiştir. Son tarama işlemi 25 Nisan 2022 tarihinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizine geçmeden önce verilerin kodlamasını kolaylaştırmak adına araştırmacı tarafından “*Cinsiyete göre matematik öğretme kaygısını inceleme formu*” oluşturulmuştur. Deneysel çalışmalar için oluşturulan bu formda, çalışmaların betimsel bilgileri; yazar, yıl, örneklem grubu yer almıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlamalar iki farklı araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra karşılaştırma yapılmıştır (Şen ve Yıldırım, 2020). Kodlama süreci için öncelikle kodlama formunun başına bir açıklama eklenmiştir. Daha sonra araştırmacı başında açıklama bulunan kodlama formunu diğer kodlayıcıya ulaştırmıştır. Araştırmacı ve diğer kodlayıcı kodlama işlemlerini tamamladıktan sonra her iki kodlama formuna karışmaması için isim verilmiştir. Daha sonra kodlama sonuçları karşılaştırılarak iki kodlayıcı arasındaki uyum katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda iki kodlama arasında yüksek düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Meta analiz kapsamına alınan çalışmaların özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Sıra	Yazar soyadı/çalışma yılı	Kadın(n)	Erkek(n)	Örneklem grubu
1	Bal, 2020	142	61	Sınıf öğretmeni adayları
2	Başpınar, 2015	202	48	Sınıf öğretmeni adayları
3	Ceylan, 2019	227	286	Sınıf öğretmenleri
4	Çelik, 2021	87	17	Öğretmen adayları
5	Deringöl, 2018	170	52	Sınıf öğretmeni adayları
6	Efe-Ayaz, 2019	179	62	Sınıf öğretmeni adayları
7	Gökoğlu-Uçar, 2019	215	62	İlköğretim matematik öğretmeni adayları
8	Hoşşirin-Elmas, 2010	130	47	Sınıf öğretmeni adayları

Tablo 1 devamı

Sıra	Yazar soyadı/çalışma yılı	Kadın(n)	Erkek(n)	Örneklem grubu
9	Karaman ve Çil, 2021	358	88	Sınıf öğretmeni ve ilköğretim matematik öğretmeni
10	Karashahin, 2020	33	27	Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenleri
11	Kazan-Eroğlu, 2019	115	45	Sınıf öğretmeni adayları
12	Küçük-Demir, Cansız, Deniz, Çevik-Kansu ve İşleyen, 2016	87	63	Sınıf öğretmeni adayları
13	Küçüktepe ve Balkan, 2021	318	191	Sınıf öğretmenleri
14	Özben, 2019	200	84	Özel eğitim ve sınıf öğretmeni adayları
15	Öztürk, 2019	234	81	Sınıf öğretmeni adayları
16	Peker ve Ertekin, 2011	198	118	Öğretmen adayları
17	Peker, Halat ve Mirasyedioğlu, 2010	208	160	Öğretmen adayları
18	Tatar, Zengin ve Kağızmanlı, 2016	272	203	İlköğretim matematik öğretmeni adayları
19	Temiz, 2012	192	116	Sınıf öğretmeni adayları
20	Toy, 2019	61	45	Sınıf öğretmenleri
21	Turan ve Asal, 2020	219	63	Sınıf öğretmeni adayları
22	Uysal, 2019	214	56	İlköğretim matematik öğretmeni adayları
23	Yavuz, 2018	256	103	Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmenleri

Bu meta analiz kapsamında incelenen çalışmaların örneklemini 4312'si (%67.48) kadın, 2078'i (%32.52) erkek olmak üzere toplam 6390 öğretmen ve öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Meta Analiz Süreci

Meta analiz yönteminde çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğünün hesaplanmasında, "Comprehensive Meta-Analysis" yazılımından yararlanılmıştır. Comprehensive Meta-Analysis yazılımına kadınlara ait istatistikî bilgiler önce girildiği için etki büyüklerinin pozitif bir değer çıkması hâlinde kadınlar lehine, negatif bir değer çıkması hâlinde ise erkekler lehine olarak yorumlanmıştır. Meta analiz çalışmalarında etki büyüklerinin hesaplanmasında Hedge's g, Cohen d ve Glass Δ gibi çeşitli katsayılar kullanılmaktadır. Cohen d ve Glass Δ özellikle küçük örneklemlerde, popülasyonun etki büyüklüğünün kestirilmesinde hafif bir yanlılığa sahiptir. Bu katsayılar parametreyi olduğundan biraz daha büyük tahmin ederler (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Fakat bu durumu Hedge's g, J düzeltme faktörü kullanarak düzeltmektedir (Eser, Yurtçu ve Aksu, 2020). Bu doğrultuda mevcut çalışmadaki veri seti küçük örneklemleri de içerdiğinden dolayı etki değerlerinin hesaplanmasında Hedges'g katsayısı tercih edilmiştir. Güven aralığı olarak da %95 alınmıştır. Bunun yanında meta analiz yöntemiyle incelenen çalışmalar heterojen bir özellik gösterdiğinden dolayı $[Q (sd= 22) = 67.542, p= 0.000]$ çalışmaların etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü, verilerin analizinin sonucunun gücünü sayısal olarak ortaya çıkan değerdir (Bayraktar, 2020). Çalışmadan elde edilen etki büyüklüğü Cohen'in (1988) belirttiği sınırlar bağlamında; 0.20-0.50 ise küçük (small); 0.50-0.80 ise orta (medium), 0.80 ve 0.80'den daha büyük ise geniş (large) düzeyine göre yorumlanmıştır.

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, herhangi bir konuda yayınlanmış çalışmalardan seçilen bir grup çalışmanın bütününe temsil etmeyeceği olasılığını göstermesidir (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005). Çalışmada, yayın yanlılığının olup olmadığını anlamak için ilk olarak huni saçılım grafiği incelenmiştir. Ardından Yayın yanlılığı incelemesi için Classic fail-safe N testi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi ve Egger Doğrusal Regresyon Testi kullanılmıştır. Bu analizler sonucu, yayın yanlılığının olmadığı

anlaşılmıştır. Yayın yanlılığının incelenmesi yoluyla test edilen bu sonuçlar bulgular bölümünde sunulmuştur.

Etik Kurul İzin Bilgisi

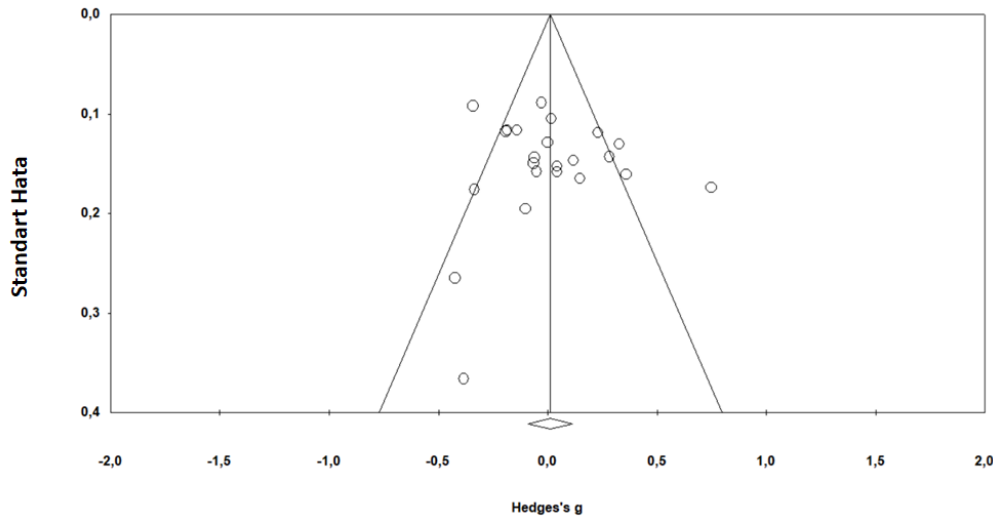
Bu araştırma, alanyazında erişime açık yayınlar üzerinde yürütüldüğü için “*Etik Kurul İzni*” gerektirmeyen bir çalışmadır. Araştırmada, meta analiz kapsamına dâhil edilen çalışmalar Ek-1’de verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, yayın yanlılığı, genel etki büyüklüğü ve moderatör analizine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Yayın Yanlılığı Bulguları

Araştırmanın analizlerine geçmeden önce yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak huni saçılım grafiği incelenmiştir. Huni saçılım grafiğine ilişkin bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Huni Saçılım Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde bireysel çalışmaların büyük oranda dikey çizgisinin etrafında simetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Simetrik görünüm yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir (Sterne, Sutton, Ioannidis, Terrin, Jones ve Higgins, 2011). Bunun yanında birkaç çalışmanın simetrik görünümü bozduğu göze çarpmaktadır. Yayın yanlılığı konusunda daha net karar verebilmek için Classic fail-safe N istatistiği incelenmiştir. Yapılan testin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Classic fail-safe N İstatistiği Hesaplaması Sonuçları

Gözlemlenen çalışmalar için Z değeri	0.14258
Gözlemlenen çalışmalar için p değeri	0.88662
Alfa	0.05
Yön	2
Alfa için Z değeri	1.95996
Gözlemlenen çalışma sayısı	23
Hesaplanan N sayısı	0

Tablo 2 incelendiğinde hesaplanan N sayısının 0 olarak düşük bir değer bulunduğu görülmektedir. Yayın yanlılığı konusunun net bir şekilde anlaşılması için en kesin yolun Tau katsayısı

olduğuna vurgu yapılmaktadır (Dinçer, 2014). Dolayısıyla araştırmada yayın yanlılığı incelemesi için Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi de yapılmıştır. Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi bulguları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyon Testi

Kendall'in S istatistiği (P-Q)	19.0000
Tau	0.07510
Tau için Z değeri	0.50180
P değeri	0.61581

Tablo 3 incelendiğinde Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p=0.61581$, $p>0.05$). Bu bulgu da yayın yanlılığının olmadığını desteklemektedir (Card, 2011; Egger, Smith, Schneider ve Minder, 1997; Klassen ve Tze, 2014). Bunların yanı sıra yayın yanlılığı için son olarak Egger doğrusal regresyon testi de yapılmıştır. Yapılan Egger doğrusal regresyon testine ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Egger Doğrusal Regresyon Testi

Standart hata	1.38845
% 95 alt limit (2 kuyruklu)	-1.81782
% 95 üst limit (2 kuyruklu)	3.95705
T değeri	0.77037
df:	21
P değeri (2 kuyruklu)	0.44966

Tablo 4 incelendiğinde Egger Doğrusal Regresyon Testi bulgusunun anlamlı olmadığı görülmektedir ($p=0.44966$, $p>0.05$). Bu bulgunun da yayın yanlılığının olmadığını işaretçisi olduğu söylenebilir.

Heterojenlik Testi ve Genel Etki Büyüklüğü Bulguları

Bu meta analiz çalışmasında, heterojenlik testi için yapılan analizin bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Heterojenlik Testine İlişkin Bulgular

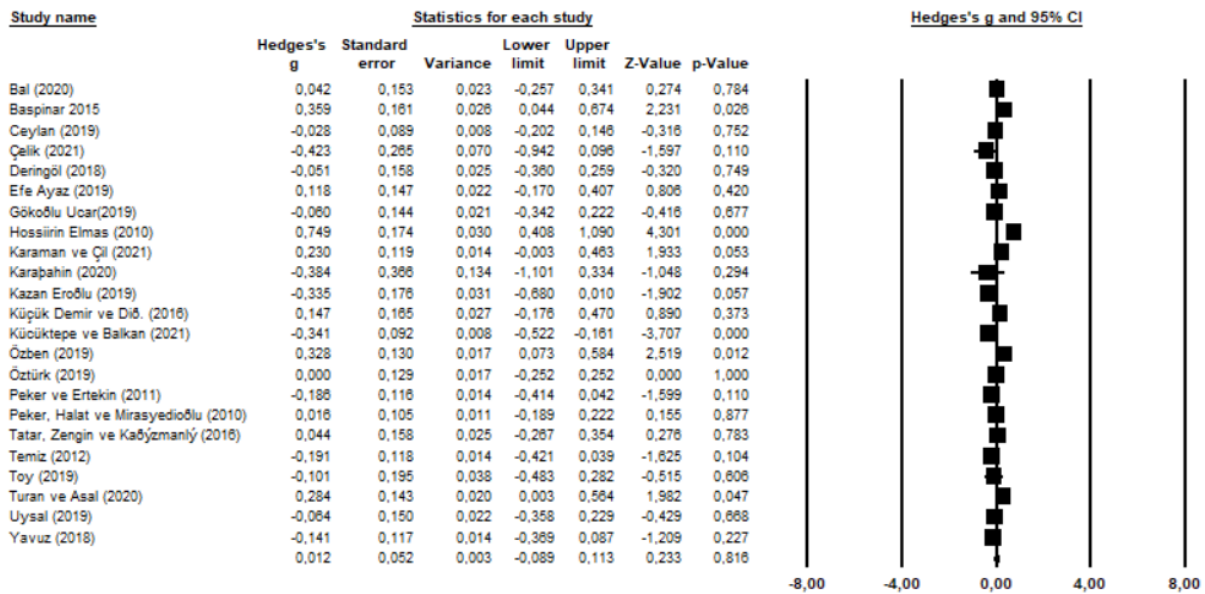
Serbestlik derecesi	Q değeri	p
22	67.542	0.000

Heterojenliği test etmek için yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgularda Q ve p değerleri dikkate alınmaktadır (Dinçer, 2014). Buna göre Tablo 5 incelendiğinde Q değerinin 67.542 olarak bulunduğu görülmektedir. Bu değer ki-kare tablosundaki 22 serbestlik derecesine karşılık gelen 33.924 değerinden büyük olduğu için dağılımın heterojen bir özellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra p değerinin ($p=0.000$) istatistiksel olarak anlamlı bulunması da dağılımın heterojen bir özellik gösterdiğini destekleyen diğer bir bulgudur (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2014). Elde edilen bulgular dağılımın heterojen bir yapıda olduğunu desteklediği için çalışmanın analizlerinde rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir (Card, 2011). Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Rastgele Etkiler Modeline Göre Çalışmaların Genel Etki Büyüklüğü

Etki büyüklüğü (g)	Standart hata	%95 Güven aralığı		
		Alt sınır	Üst sınır	p
0.012	0.052	-0.089	0.113	0.816

Tablo 6’da görüldüğü gibi genel etki büyüklüğü $g=0.012$ olarak anlamsız bulunmuştur. Bu etki büyüklüğüne ilişkin alt sınır -0.089 ve üst sınır ise 0.113 ’tür. Buna göre istatistiksel olarak anlamsız bulunmasına rağmen etki büyüklüğü az da olsa kadınlar lehine çıkmıştır. Başka bir deyişle bu bulgu, kadınlar lehine önemsiz düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Çalışmalara ait orman grafiği ise Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Meta Analiz Kapsamındaki Çalışmalara Ait Bireysel Etki Büyüklükleri ve Orman Grafiği

Şekil 3’te görülen orman grafiğinde bireysel çalışmalara ait bilgiler ve aynı zamanda içi dolu siyah karelerle de çalışmaların bireysel etki büyüklükleri görsel olarak yer almıştır. En alttaki küçük şekil ise çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Kadınlar lehine en yüksek etki büyüklüğü Hoşşirin-Elmas’ın (2010) çalışmasına ait iken erkekler lehine en yüksek etki büyüklüğü ise Karaşahin (2020)’in çalışmasına aittir.

Moderatör Analizine İlişkin Bulgular

Belirlenen moderatörün matematik öğretme kaygısı-cinsiyet ilişkisini etkileyip etkilemediğinin değerlendirilmesi bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Bireysel çalışmalar ortak özellikler bakımından öğretmen ve öğretmen adayları şeklinde gruplandırılabilirdi için çalışmada moderatör değişken olarak örneklem grubu incelenmiştir. Çalışmanın moderatörü ise örneklem grubu olmuştur. Cinsiyete göre meta analize dâhil edilen çalışmalara ait bağımsız değişkenlerden örneklem grubu (öğretmen-öğretmen adayı) iki alt gruba ayrılmış bu gruplandırmanın, matematik öğretme kaygısına cinsiyetin ortalama etki büyüklüğünün değiştirip değiştirmediği incelenmiştir. Örneklem grubuna göre yapılan moderatör analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.
Örneklem Grubuna Göre Etki Büyüklükleri

Örneklem grubu	n	Etki büyüklüğü (g)	%95 Güven aralığı		Q _B	p
			Alt sınır	Üst sınır		
Öğretmen	6	-0.097	-0.284	0.090	1.729	0.188
Öğretmen adayı	17	0.051	-0.066	0.169		

Tablo 7 incelendiğinde örneklem grubuna göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($Q_B = 1.729$, $p > 0.05$). Çalışmaların etki büyüklükleri karşılaştırıldığında ise matematik öğretme kaygısının öğretmenlerde erkekler lehine ($g = -0.097$), öğretmen adaylarında ise kadınlar lehine ($g = 0.051$) etki büyüklükleri bulunmuştur. Bulgular, örneklem grubunun cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının farklılaşmasını manidar düzeyde etkilemediğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının bir farklılaşma gösterip göstermediğini meta analiz yöntemi ile inceleyerek ortaya koymak ve ortaya çıkabilecek farklılığın kadın ve erkek açısından moderatör etkisini belirlemektir. Çalışma; belirlenen veri tabanlarından ulaşılan ve dâhil edilme ölçütlerine uyan araştırmalarla ve örneklem grubu moderatör değişkeni ile sınırlıdır. Bu meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı için ilk olarak huni saçılım grafiği incelenmiştir. Ardından yayın yanlılığı Egger Doğrusal Regresyon Testi ve Begg ve Mazumdar sıra korelasyon testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları, yayın yanlılığının olmadığını göstermiştir. Bu meta analiz çalışmasının sonuçları ise rastgele etkiler modeli doğrultusunda sunulmuştur. Bu çalışmada cinsiyet değişkenini içeren 23 çalışmanın her birinin etki büyüklüklerinin orman diyagramını (forestplot) göstermektedir.

Cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının meta analiz yöntemiyle incelendiği bu araştırmanın sonuçları; kadınlar lehine önemsiz düzeyde etki büyüklüğüne işaret etmiştir. Bu sonuç, kadınların matematik öğretme kaygı puan ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna göre, kadınların erkeklere nazaran az da olsa daha fazla matematik öğretme kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları, Türkiye örneğinde kadın öğretmen ve öğretmen adaylarının erkek öğretmen ve öğretmen adaylarına göre matematik öğretme kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan bireysel araştırmaları desteklemektedir (Başpınar, 2015; Hoşşirin-Elmas, 2010; Karaman ve Çil, 2021; Turan ve Asal, 2020; Üldaş, 2005). Bunun nedenini kadınların matematik becerilerinde zayıf olduklarına inanmaları, kendilerini yetersiz görmeleri, çekingen davranışları, üzerlerinde baskı hissetmeleri (Fennema ve Sherman, 1976; Norwood, 1994; Smith, 1997; Zakaria ve Nordin, 2008; Zopp, 1999) gibi etkenlerden dolayı matematik öğretme kaygısı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Moderatör analiz sonucuna göre cinsiyet açısından matematik öğretme kaygısının örneklem grubuna (öğretmen-öğretmen aday) göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, örneklem grubunun cinsiyete göre matematik öğretme kaygısının farklılaşmasını manidar düzeyde etkilemediği anlaşılmıştır. Ancak çalışmaların etki büyüklükleri karşılaştırıldığında matematik öğretme kaygısının öğretmenlerde erkekler lehine, öğretmen adaylarında ise kadınlar lehine etki büyüklükleri bulunmuştur. Oysaki bazı bireysel araştırmalara göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre matematik öğretim kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Karaman ve Çil, 2021; Üldaş, 2005). Bu sonuç, mevcut çalışmanın sonucunu desteklememektedir. Çünkü bu çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre matematik öğretme kaygılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun bir nedeni kadın öğretmenlerin matematik öğretme konusunda tecrübe ve deneyim kazandıkça bu konudaki kaygılarının azalmış olabileceği düşünülebilir. Diğer bir nedeni ise bu çalışmada çalışma sayısının az olmasından kaynaklanabilir. Yine mevcut çalışmanın sonucuna göre etki büyüklüğünün öğretmen adaylarında ise kadınlar lehine bulunmuştur. Bu sonuç, bazı bireysel çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durumla ilgili Hoşşirin-Elmas (2010) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında, matematik öğretme konusunda kadın adayların erkek adaylara göre daha kaygılı olduğunu belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonuçlarına göre, kadınların matematik öğretim kaygı düzeyleri nispeten erkeklerden daha fazla çıkmıştır. Bu doğrultuda kadın öğretmen ve öğretmen adayları için matematik dersine karşı olumsuz kaygının nedenlerini azaltmaya yönelik eğitimler verilebilir.

2. Bu çalışmada, meta analiz kapsamında cinsiyete göre matematik öğretim kaygısı incelenmiştir. Alternatif olarak başka bağımsız değişkenlerin matematik öğretim kaygısına ilişkin etkileri incelenebilir.

3. Bu çalışmada, literatürde matematik öğretim kaygısında cinsiyet farklılıklarının meta analiz yöntemiyle incelendiği tek araştırma niteliğindedir. İleriki yıllarda, yeni çalışmaların bulguları eklenerek yeniden inceleme yapılabilir ve mevcut çalışma ile karşılaştırılabilir.

4. Bu çalışmada, Türkiye’de yapılan araştırmalar üzerine bir inceleme yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı bir ülkenin çalışma sonuçları üzerine yapılabilir ve karşılaştırılabilir.

5. Bu çalışmada, nicel bir araştırma türü olan meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın bir tamamlayıcısı olarak aynı konu, meta-sentez yöntemi ile yapılabilir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi beyan ederim. Aynı zamanda çıkar çatışmasının olmadığını, tüm katkıyı yazarın sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu bildiririm.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma, literatürde erişime açık yayınlar üzerinde yürütüldüğü için “Etik Kurul İzni” alınmasını gerektirmemektedir

Kaynakça

- Alkan, V. (2009). *The relationship between teaching strategies and styles and pupils' anxiety in mathematics at primary schools in Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Nottingham.
- Bacanlı, F. ve Çarkıt, E. (2020). Öz şefkatin cinsiyete göre incelenmesi: Meta analiz çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 1-15.
- Bair, C. R. ve Haworth, J. G. (1990). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis. *In Abstracts International*, 48, (p. 08B).
- Battista, M. T. (1986). The relationship of mathematics anxiety and mathematical knowledge to the learning of mathematical pedagogy by preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 86(1), 10-19.
- Baydar, S. C. ve Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Bayırlı, H., Geçici, M. E. ve Erdem, C. (2021). Matematik kaygısı ile matematik başarısı arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 87- 109.
- Baykul, Y. (2001). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayraktar, Ş. (2020). Eğitimde meta-analiz çalışmaları. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*. (Çev. S. Dinçer) (1. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Brown, A. B., Westenskow, A. ve Moyer-Packenham, P. S. (2011). Elementary pre-service teachers: can they experience mathematics teaching anxiety without having mathematics anxiety?. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 5.
- Bulhman B. J. ve Young, D. M. (1982). On the transmission of mathematics anxiety. *Arithmetic Teacher*, 30 (3), 55-56.
- Bush, W. S. (1991) Factors related to changes in elementary students' mathematics anxiety. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 13(2), 33-43.
- Byrd, P. (1982). *A descriptive study of mathematics anxiety: Its nature and antecedents* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2. Baskı). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). New York: Routledge.
- Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2020). Kariyer olgunluğunda cinsiyet farklılıkları: Meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 84-104.
- Dew, K. M. H., Galassi, J. P. ve Galassi, M. D. (1984). Math anxiety: Relation with situational test anxiety, performance, physiological arousal, and math avoidance behavior. *Journal Of Counseling Psychology*, 31(4), 580-583.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dreger, R. M. ve Aiken, L. R. J. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48, 344-351.

- Durlak, J. A. ve Lipsey, M. W. (1991). A practitioners's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 291-332.
- Egger, M. ve Smith, G. D. (1997). Meta-analysis: Potentials and promise. *British Medical Journal*, 315(7119), 1371-1374.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M. ve Minder, C. (1997). Bias in Meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315(7109), 629-634.
- Eser, M. T., Yurtçu, M. ve Aksu, G. (2020). *R programlama dili ve jamovi ile meta analiz uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fennema, E. ve Sherman, J. A. (1976). Fennema and sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 31-32.
- Frank, M. L. (1990). What myths about mathematics are held and conveyed by teachers? *Arithmetic Teacher*, 37 (5), 10-12.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational researcher*, 5(10), 3-8.
- Greenwood, J. (1984). My anxieties about math anxiety. *Mathematics Teacher*, 77, 662- 663.
- Harris, A. ve Harris, J. (1987). Reducing mathematics anxiety with computer assisted instruction. *Mathematics and Computer Education*, 21, 16-24.
- Harper, N. J. ve Daane, C.J. (1998). Causes and reduction of math anxiety in preservice elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 19(4), 29-38.
- Hartson, D. J. (1982). Cause for anxiety. *The Times Educational Supplement*, 3460, 43-44.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects and relief of mathematics anxiety. *Journal of Research in Mathematics Education*, 21, 33-46.
- Hodges, H. (1993). Learning styles: Rx for mathophobia. *Arithmetic Teacher*, 30(7), 17-20.
- Karakaş-Türker, N. ve Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.
- Kasapoğlu, F. ve Kış, A. (2016). Öznel iyi oluşun cinsiyet açısından incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 770-782.
- Keçeci, T. (2011). Matematik kaygısı ve korkusu ile mücadele yolları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 Nisan, Antalya.
- Kelly, W. P. ve Tomhave, W.K. (1985). A study of math anxiety/math avoidance in preservice elementary teachers. *Aritmetic Teacher*, 32(5), 51-53.
- Klassen, R. M. ve Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12(1), 59-76.
- Lazarus, M. (1974). Mathophobia: Some personal speculations. *National Elementary Principal*, 53, 16-22.
- Levine, G. (1993). Prior mathematics history, anticipated mathematics teaching style, and anxiety for teaching mathematics among pre-service elementary school teachers. *15th Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, USA*, 1-22 (ERIC Document Reproduction Service No. ED373972).
- Miller, L. D. ve Mitchell, C. E. (1994). Mathematics anxiety and alternative methods of evaluation. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 353-358.
- Norwood, K. S. (1994). The effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, 94(5), 248-254.

- Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(9), 73-92.
- Peker, M. (2008). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75284>
- Peker, M. ve Halat, E. (2008). The pre-service elementary school teachers' mathematics teaching anxiety and gender. *Paper presented at the European Conference on Educational Research*, 10-12 Eylül, Goteborg, Sweden.
- Richardson, F. C. ve Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counselling Psychology*, 19, 551-554.
- Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(69), 625-637.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J. ve Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, Assessment and Adjustments*. England: John Wiley & Sons.
- Sandelowski, M., Barroso, J. ve Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99-111.
- Sarı, M. H. (2014). Sınıf öğretmenlerine yönelik matematik öğretimi kaygı ölçeği geliştirme. *İlköğretim Online*, 13(4), 1296-1310.
- Skiba, A. (1990). Reviewing an old subject: Math anxiety. *Mathematics Teacher*, 84(3).
- Smith, S. S. (1997). *Early childhood mathematics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Suinn, R. M., Taylor, S. ve Edwards, R. W. (1988). Suinn Mathematics anxiety rating scale for elementary school students (MARS-E): Psychometric and normative data. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 979-986.
- Şad, S. N., Kış, A., Demir, M. ve Özer, N. (2016). Meta-analysis of the Relationship Between Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 371-392.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şimşir, Z., Seki, T. ve Dilmaç, B. (2019). Sosyal görünüş kaygısında cinsiyet farklılıkları: Bir meta analiz çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17).
- Tankersley, K. (1993). Teaching math their way. *Educational Leadership*, 50, 12-13.
- Tobias, S. (1978) *Overcoming math anxiety*. New York: Norton.
- Tooke, D. J. ve Lindstrom, L.C. (1998). Effectives of a mathematics methods course in reducing math anxiety of preservice elementary teachers. *School Science & Mathematics*, 98(3), 136.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). Türkiye'de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *EKUAD-Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146.
- Truttschel J. W. (2002). Mathematics anxiety at chippewa valley technical college. University of Wisconsin-Stout.
- Üstün U. ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Widmer, C. C. ve Chaves, A. (1982). Math anxiety and elementary school teachers. *Educational Leadership*, 102, 272-276.

- Williams, W. V. (1988). Answers to questions about math anxiety. *School Science and Mathematics*, 88(2), 95-103.
- Wood, E. F. (1988). Math anxiety and elementary teachers: What does research tell us? *For Learning of Mathematics*, 8(1), 8-13.
- Zakaria, E. ve Nordin, N. M. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 27-30.
- Zaslavsky, C. (1994). *Fear of math: How to get over it and get on with your life*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Zopp, M. A. (1999). *Math anxiety: The adult student and the community college* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northern Illinois University.

Extended Summary

Introduction

Contributing to every stage of education, Mathematics is not only a subject that needs to be achieved at school but also a skill that people use in daily life. It is because why mathematics has become an indispensable part of our lives. However, we still have negative feelings towards mathematics, which is quite often the case in our lives. These negative feelings towards the mathematics lesson negatively affect mathematics achievement and this may cause mathematics anxiety. In fact, this anxiety has been an issue that not only disturbs the students but also the pre-service teachers as well as the teachers on duty. When studies were taken into consideration, it is clear that various findings were found in different studies on the subject, and there is no clear idea about whether mathematics teaching anxiety is higher in males or females (Bal, 2020; Ceylan, 2019; Celik, 2021; Deringol, 2018; Efe-Ayaz, 2019 ; Baspinar, 2015; Karaman and Cil, 2021; Turan and Asal, 2020). It was thought that the whole picture could be seen and a certain conclusion could be reached by conducting a meta-analysis study on this subject. Accordingly, this study is based on the studies on mathematics teaching anxiety in Turkey by gender. For this purpose, the following questions were asked.

1. Does mathematics teaching anxiety differ significantly by gender?
2. Do the effect sizes differ significantly by the sample group?

Methodology

In the analysis of scientific research, various methods such as meta-analysis, meta-synthesis, and content analysis are used to combine the findings of similar studies (Sandelowski, Barroso and Voils 2007; Walsh and Downe, 2005). In this study, the meta-analysis method is preferred. Meta-analysis is a literature review method used to systematically combine or synthesize intertwined findings to calculate the effect size of the results of each study on a particular subject (Egger and Smith, 1997; Glass, 1976; Bair and Haworth, 1990). According to another definition, meta-analysis is a type of quantitative research that is used to obtain more precise results from studies in which hypotheses are created and their accuracy is tested (Cohen, Manion and Morrison, 2007; Durlak and Lipsey, 1991). In this study, the overall effect size of math anxiety by gender has been tested with the meta-analysis method. In this study, the overall effect size of mathematics teaching anxiety by gender was tested through the meta-analysis method.

The data of this study were collected from 23 research carried out in Turkey between 2010 and 2021, which met the inclusion criteria upon search through the National Thesis Center of the Council of Higher Education, ULAKBILIM TR index, Google Scholar, Turkish education index, ASOS index and Proquest Open Access databases based on the keywords.

Before the data analysis of the study, a "Mathematics Teaching Anxiety Review Form by Gender" was created by the researcher to facilitate the codifying of the data. Descriptive information of the studies; author, year, and sample group included in this form created for experimental studies. The coding was checked by two different researchers and then compared for the reliability of the research (Sen and Yildirim, 2020). It was found that there was a high level of concordance in either coding.

The "Comprehensive Meta-Analysis" software program was used to calculate the effect size obtained from the studies within the scope of meta-analysis. The Funnel Scatterplot to understand whether there is publication bias in the study. Then to investigate the publication bias, the Classic fail-safe N test, the Begg and Mazumdar rank correlation test, and Egger's Linear Regresyon tests were used. As a result of these analyzes, it was understood that there was no publication bias. In the analysis of the study data, the "Hedges g" coefficient was taken as a basis, and the confidence interval was considered as 95%. Since the studies examined within the scope of the meta-analysis showed a heterogeneous characteristic [$Q (sd= 22) =67.542, p= 0.000$], the effect sizes of the studies were calculated according to the random effects model. In addition, Ethics Committee Approval" was not obtained for this research, as it was carried out on publications in literature open to access.

Findings

As a result of the analysis in this study, the effect size was insignificant in favor of females ($g=0.012$) was obtained. However, as a result of the moderator analysis, it was found that mathematics teaching anxiety did not differ significantly according to the sample group (teacher and pre-service teacher) in terms of gender. Still, when the effect sizes were compared, it was found that the effect sizes of mathematics teaching anxiety were insignificant in favor of males ($g=-0.097$) and in favor of females ($g=0.051$) as pre-service teachers.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

The results of this study, in which mathematics anxiety by gender was analyzed by meta-analysis method showed an insignificant effect size in favor of females. Accordingly, it can be said that females experience mathematics anxiety slightly more than men. The results support individual studies that conclude that female teachers and pre-service teachers have higher levels of mathematics teaching anxiety than male teachers and pre-service teachers in the Turkish sample (Baspinar, 2015; Hossirin-Elmas, 2010; Karaman and Cil, 2021; Turan and Asal, 2020; Uldas, 2005). There are many reasons for this, such as women's belief that they are weak in mathematics, seeing themselves as inadequate, acting shy, and feeling pressure on themselves (Fennema and Sherman, 1976; Norwood, 1994; Smith, 1997; Zakaria and Nordin, 2008; Zopp, 1999).

According to the results of the moderator analysis, it was found that mathematics teaching anxiety did not differ significantly according to the sample group (teachers-pre-service teachers) by gender. In other words, it was understood that the sample group did not significantly affect the differentiation of mathematics teaching anxiety by gender. However, when the effect sizes of the studies were compared, the effect sizes of mathematics teaching anxiety were found in favor of males in teachers and in favor of females in pre-service teachers. Still, according to some individual studies, it was seen that female teachers have higher mathematics teaching anxiety levels than male teachers (Karaman and Cil, 2021; Uldas, 2005). This result does not support the conclusion of the present study as it was concluded in the study that male teachers had higher mathematics teaching anxiety than female teachers. One reason for this may be that as female teachers gained more experience in teaching mathematics during their service, their concerns on this issue may have disappeared. Another reason may be the number of studies and the small sample size in this study and the fact that it is difficult to determine the demographic characteristics that affect the anxiety about teaching mathematics to teachers and pre-service teachers. According to the results of the present study, effect sizes were found in favor of females as pre-service teachers. This result coincides with the results of some individual studies. In the study of Hossirin-Elmas (2010) about this subject with pre-service class teachers, it was reported that female pre-service teachers were more anxious than male candidates about teaching mathematics. In this regard, it can be thought that it is due to the fact that the number of female samples in the study is higher than the number of male samples. According to these results, females' mathematics teaching anxiety levels were relatively higher than that of men. In this direction, training can be provided for female teachers and pre-service teachers to reduce the causes of negative anxiety towards mathematics.

EK-1: Meta-Analiz Kapsamında İncelenen Çalışmalar

Bal, A. P. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin matematik öğretimine ilişkin tutum ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1608-1622. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.58249-613284>

- Başpınar, K. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel inançları ve matematik öğretme kaygıları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ceylan, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimi kaygıları ile örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Çelik, M. (2021). Investigation of teacher candidates' teaching maths anxiety and teaching maths competencies. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.11>
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygıları ve matematik öğretimi yeterliklerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(2), 261-278. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.364483>
- Efe-Ayaz, Ö. G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının akademik başarısı ile matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gökoğlu-Uçar, B. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ile matematik öğretim kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hoşşirin-Elmas, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Karaman, İ. ve Çil, O. (2021). Öğretmenlerin matematiksel ilişkilendirme öz yeterlik inançları ile matematik ve matematik öğretim kaygıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1) 1042-1072. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957388>
- Karavaşin, İ. (2020). *Sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretme kaygıları ile öğrencilerin matematik kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kazan-Eroğlu, Z. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik algıları, tutumları ve kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçük-Demir, B., Cansız, Ş., Deniz, D., Çevik-Kansu, C. ve İşleyen, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Bayburt Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 379-390.
- Küçüktepe, C. ve Balkan, S. (2021). Investigation of the relationship between class teachers' levels of mathematical thinking and mathematics teaching anxiety in terms of different variables. *International Education Studies*, 14(7), 91-100. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n7p91>
- Özben, A. (2019). *Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik algı düzeyleri ve matematik öğretimine yönelik kaygı düzeyleri ile mesleki inançları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Öztürk, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Peker, M. ve Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213-226.
- Peker, M., Halat, E. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2010). Gender related differences in mathematics teaching anxiety. *The Mathematics Educator*, 12(2), 125-140.

- Tatar, E., Zengin, Y. ve Kağızmanlı, T. B. (2016). Examining levels of mathematics teaching anxiety of pre-service teachers. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.10006>
- Temiz, T. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik alguları ile kaygıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Toy, H. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin matematik öğretim kaygıları ile öğrencilerinin matematik başarı ve tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Turan, B. N. ve Asal, R. (2020). Anxiety levels of elementary school teacher candidates for mathematics teaching according to different variables. *Erciyes Journal of Education*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.32433/eje.629442>
- Uysal, H. (2019). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygıları ile matematik öğretimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yavuz, G. (2018). Do prospective teachers have anxieties about teaching mathematics? *International Journal of Higher Education*, 7(2), <https://doi.org/10.5430/ijhe.v7n2p68>

Didaktik Tradition and Its Potential Reflections on Turkish Education: A Comparative Analysis with Curriculum

M. Emir Rüzgar¹ Nilay T. Bümen²

To cite this article:

Rüzgar, M. E. ve Bümen, N. T. (2022). Didaktik Geleneği ve Türk Eğitimine Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1213-1244. doi:10.30900/kafkasegt.1089482

Review article

Received: 18.03.2022

Accepted: 28.12.2022

Abstract

Didaktik tradition is an influential schooling approach in Continental Europe (especially Germany and North Europe). In terms of basic components of education, this tradition has many similarities as well as differences from Curriculum tradition that is quite prevalent in schooling worldwide. A dialogue attempt was initiated between these two traditions at the end of the 1990s. Ever since, there has been a great interest in curriculum theory studies to examine the nature of Didaktik and to compare it with Curriculum tradition. However, a literature review has yielded that Turkish literature on Didaktik is not prosperous. Therefore, the primary aim of this article was to examine Didaktik while comparing it to Curriculum and to analyze what type of influences it might have on Turkish curriculum literature. To achieve this aim, the study is divided into three parts. The first section investigated developments that led to the creation of these traditions as they both stem from common roots. In the second part, characteristics of both Didaktik and Curriculum were comparatively examined while also discussing the dialogue efforts between the two. The third and last section critically analyzed the potential influences of Didaktik on educational research and schooling in Turkey. As a result of examinations and discussions of this study, it was concluded that Turkish curriculum literature, heavily influenced by Anglo-American Curriculum tradition, has a lot to reflect on and learn from Didaktik. Specifically, it was maintained that potential influences of Didaktik on educational research and schooling in Turkey can be reviewed under the following headings: (i) Introducing the concept of Bildung to Turkish literature, (ii) Reexamining teacher autonomy and professionalism, (iii) Discussing the impact of the content on students' future and horizon, (iv) Identifying the relation of the content to other curricular components and (v) Reconsidering the evaluation of autonomous and holistically educated individuals.

Keywords: Didaktik, Curriculum, Curriculum theory, Comparative analysis, Compulsory education.

¹  Corresponding Author, Dr., memirruzgar@aksaray.edu.tr, Aksaray University, Faculty of Education, Aksaray, Turkey.

²  Prof. Dr., nilay.bumen@ege.edu.tr, Ege University, Faculty of Education, İzmir, Turkey.

Didaktik Geleneği ve Türk Eğitime Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme

M. Emir Rüzgar¹ Nilay T. Bümen²

Atıf:

Rüzgar, M. E. ve Bümen, N. T. (2022). Didaktik Geleneği ve Türk Eğitime Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1213-1244. doi:10.30900/kafkasegt.1089482

Derleme Makale


Geliş Tarihi:18.03.2022


Kabul Tarihi: 28.12.2022

Öz

Didaktik geleneği, Kıta Avrupası'nda (özellikle Almanya ve Kuzey Avrupa) etkili bir eğitim (okullaşma) yaklaşımıdır. Bu gelenek; okullaşmada yaygın Anglo-Amerikan geleneği olan Eğitim Programından (Curriculum) farklılıklar göstermektedir. İki gelenek arasında 1990'lı yılların sonlarında bir diyalog ve etkileşim süreci başlamış, böylece program kuramı alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı Didaktik geleneğinin incelenmesine ve onun Eğitim Programı geleneği ile karşılaştırılmasına ayrılmıştır. Öte yandan Didaktik geleneğine yönelik Türkçe alanyazın incelemesi, bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Didaktik geleneğini Eğitim Programı geleneği ile paralel bir şekilde incelemek ve bu geleneğin mevcut durumda Türk eğitim dünyası için ne gibi etkilerinin olabileceğini çözümlenektir. Söz edilen amaca ulaşmak için makale üç bölümde yapılandırılmıştır. Birinci bölümde bu iki geleneğin doğuşuna neden olan gelişmeler tartışılmıştır; çünkü birer okullaşma geleneği olarak Didaktik ve Eğitim Programı, benzer bağlamlarda yaşam bulmuş ve gelişmiştir. İkinci bölümde Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin özellikleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş ve bu iki gelenek arasındaki diyalog girişimlerine yer verilmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise Didaktik'in Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullaşmaya olası katkıları ele alınmıştır. Çalışma kapsamındaki inceleme ve tartışmalar sonucunda Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğinin güçlü bir biçimde yerleşmiş olduğu Türk program yazınında, Kıta-Kuzey Avrupa'daki Didaktik geleneğinden öğrenilebilecek hususlar ve gelişim alanları belirlenmiştir. Didaktik'in Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullaşmaya olası katkıları a) Bildung kavramı ve anlayışıyla tanışmak, b) öğretmen özerkliği ve profesyonelliğini yeniden ele almak, c) öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak, d) ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını belirlemek, e) bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek başlıkları altında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Didaktik, Eğitim Programı, Program kuramı, Karşılaştırmalı analiz, Zorunlu eğitim.

¹  Sorumlu Yazar, Dr., memirruzzgar@aksaray.edu.tr, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray, Türkiye.

²  Yazar, Prof. Dr., nilay.bumen@ege.edu.tr, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye.

Giriş

Didaktik¹, Kıta Avrupası'nda (özellikle Almanya ve Kuzey Avrupa) etkili bir eğitim (okullaşma²) geleneğini temsil eder. Didaktik geleneği; okullaşmada dünya genelinde yaygın bir Anglo-Amerikan geleneği olan Eğitim Programları (Curriculum) alanıyla öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin sınıf içindeki rolü, içerik seçimi ve öğretim vb. açılardan bazı benzerlikler göstermekle birlikte, aynı zamanda ciddi farklılıklar da barındırır. İki gelenek arasındaki farklılık ve benzerliklerden yola çıkarak eğitimi daha iyi anlamak amacıyla, Atlas Okyanusunun iki tarafında bu gelenekleri temsil eden uzmanların gayretleriyle 1990'lı yılların sonlarında bir diyalog ve etkileşim süreci başlamıştır (Doyle, 2017). Özellikle de bu etkileşim nedeniyle Program kuramı çalışmalarında Didaktik, sıklıkla incelenen bir konu haline gelmiştir.

Didaktik geleneğine yönelik Türkçe alanyazın incelemesi, bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu göstermiştir. Didaktik'i söz edilen okullaşma geleneği bağlamında, felsefi ve tarihi gelişimi boyutlarından ele alan ve araştırma kapsamında belirlenebilen tek çalışma Aktan ve Serpil (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Aktan ve Serpil (2018), Didaktik'in gelişim sürecini çözümlemiş, İnsan Bilimi Pedagojiyi (Hümanist Pedagoji, ilerleyen bölümlerde incelenecektir) ve Herbart'ın düşüncelerini temel alarak Didaktik'i açıklamaya çalışmıştır. Değinilen çalışmada Didaktik'in Eğitim Programı geleneğiyle ilişkisi temel düzeyde ele alınmış ve Türkiye'deki program kuramı çalışmalarına olası etkilerinin neler olabileceği de kısaca dile getirilmiştir. Ancak köklü bir gelenek olan Didaktik'in Türkiye'deki program ve eğitim araştırmalarına olası etki ve katkılarının daha derinden, analitik ve eleştirel olarak ele alınmasının alana yararlı olacağı ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle, Didaktik geleneğinin anlaşılmasıyla program uzmanlarının bakış açılarına nasıl bir ufuk katılabileceğinin de incelenmesi gerekir. Bu tür bir yaklaşım, son yıllarda dünya genelinde artan bir şekilde ilgi gören program araştırmalarının uluslararasılaşması kavramı (Hébert, Ng-A-Fook, Ibrahim ve Smith, 2019) kapsamında daha da değerli hale gelmektedir.

Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim çalışmalarında genelde programın uygulama ve öğretim hususlarına ağırlık verildiği iddia edilebilir. Nitekim Bümen (2020); merkeziyetçilik, toplumsal kutuplaşma ve Amerikanizasyon gibi bazı akademik kimlik sorunları nedeniyle Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında var olan kuramsal kısırlığa (kuramlaştırma eksikliğine) dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda program kuramına yönelik daha fazla çalışmaya ve EPÖ alanında Amerikanizasyonun sorgulanması amacıyla farklı okullaşma geleneklerinin incelenmesine gereksinim olduğu söylenebilir. Aktan ve Serpil (2018) de Türkiye'de Didaktik geleneğe ait pedagojik söylemlerin oldukça sığ ve sessiz kalmış bir şekilde görmezden gelindiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda farklı eğitim ve okullaşma geleneklerini incelemenin hem Türkçe alanyazının hem de eğitim uygulamalarının gelişimine katkı getirebileceği sonucuna varılabilir. Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin nasıl bir araya getirilebileceği konusunda son yıllarda birçok çalışma yapılsa da (örn. Deng, 2016; Horlacher, 2018; Uljens ve Ylimaki, 2017; Westbury, 2000; Werler ve Tahirsylaj, 2020), Türkiye'de bu tür çalışmalara hiç rastlanmamıştır. Bu çalışma, Bümen'in (2020) Türkiye'deki ithal paradigma (Eğitim Programı geleneği) ile yüzleşme, Didaktik geleneğiyle tanışma ve oradan neler öğrenebileceğimizi tartışma, Amerikan geleneğinin Türkiye'de deva olmadığı hususları belirleme ve iki geleneği buluşturma çabalarına katılma çağrısına yönelik bir girişimdir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Didaktik geleneğini Eğitim Programı geleneği ile paralel bir şekilde incelemek ve bu geleneğin mevcut durumda Türk eğitim dünyası için ne gibi etkilerinin olabileceğini çözümlenektir. Bu amaca ulaşmak için çalışma üç bölüme ayrılmıştır. Didaktik ve Eğitim Programı geleneğinin ortak kökenlerden doğmuş olmasından hareketle, birinci bölümde bu iki geleneğin doğuşuna neden olan gelişmeler analitik olarak incelenmiştir. Ardından Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin özellikleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş ve bu iki geleneği buluşturma (diyalog) girişimlerine yer verilmiştir. Üçüncü ve son

¹ Didaktik sözcüğünün kökenlendiği Alman ve Kuzey Avrupa kültürlerinde farklı yazımları olmakla birlikte, İngilizce alanyazında sözcüğün bu haliyle yazımı genel geçer kabul görmüştür (bkz. Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021; Tahirsylaj ve diğerleri, 2015). Bu makalede de bu yazım biçimi kullanılmıştır.

² Okullaşma (schooling) terimi Türkçe alanyazında genellikle okulların fiziksel olarak inşası anlamında kullanılmaktadır. Ancak terim burada eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme ve öğretim konularıyla ilişkisi temel alınarak kullanılmaktadır. Benzeri bir kullanım için bkz. Rüzgar (2020).

bölümde ise Didaktik'in Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullaşma uygulamalarına olası katkıları ele alınmıştır.

Didaktik ve Eğitim Programı Alanının Ortak Kökenleri

Didaktik geleneği ile Eğitim Programları geleneğinin doğuğu, Avrupa'daki siyasal, toplumsal ve dini gelişmelerle ilişkilidir. Zira her iki gelenek de siyasal, toplumsal ve dini gelişmelerin yansımaları sonucunda vücut bulmuştur. Bu gelişmeler açısından her iki geleneği de en yakından ilgilendiren husus, zorunlu eğitim dūřüncesi ve uygulamasıdır.

Zorunlu eğitim anlayışı Batı'nın felsefi dūřüncesinde öncelikle Platon tarafından dile getirilmiştir. Nitekim Antik dönemde eğitimi inceleyen çalışmasında Williams (1903), Platon'un kendi döneminde evrensel, hem erkek hem kız çocukları için zorunlu eğitimi öne sürdüğünü ve gerekliliğini tartıştığını dile getirmiştir. Platon, Yasalar yapıtında řu ifadeleri kullanmıştır: "... babası isteyen okula devam eder, istemeyen eğitimi bırakır diye bir řey söz konusu olamaz, ama dendiği gibi 'her erkek adam,' babasından çok devletin malı olduğu için, elden geldiğince zorunlu olarak eğitim görecektir. Benim yasamda erkekler için söylenen şeyler aynen kızlar için de öngörölüyor: yani kızları da aynı şekilde eğitmeli; 'binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz' sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum..." (1998, s. 282). Platon'un diğer görüşleri gibi zorunlu eğitim görüşü de Rönesans ile birlikte yapıtları Avrupa dillerine çevrilene kadar gölgeler içinde kalmıştır.

Antik dönem sonrasından Rönesans'a kadar olan dönemde baskın dūřünce Skolastik felsefedir. Sađbař ve Özdemir'e (2021) göre Skolastik dönem 8. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar sürmüş ve bu dönemde öne sürülen felsefi dūřünceler çoğunlukla Tanrı dūřüncesine dayanmıştır. Dolayısıyla bu dönemde dūřünmenin temel amacı, aşkın ve dünyadan öte bir varlık olan Tanrı'nın öngördüğü şekilde yaşamı sürdürmek ve akılı onun hizmetine sunmaktır. Diđer bir deyişle, vahiy aklın yol göstericisidir. Felsefe dinin, akıl da imanın ve dogmaların hizmetine koşulmuş (Ünder, 2002), felsefe ile teoloji kaynaşmıştır (Aytaç, 2012). Deney, gözlem ve araştırma yok denecek kadar azdır, zira bütün doğrular kutsal kitaplar ile din büyüklerinin yazılarında bulunmaktadır (Sönmez, 2011). Skolastik dūřünce tarzı, doğal olarak, eğitimin amacını ve uygulamalarını da etkilemiştir. Ünder'e (2002) göre Skolastik dönemde eğitim, esasen, inanan insan ve din adamı yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bunun sonucunda skolastik dönemde uygulanan eğitim, kutsal metinleri okuyup tekrarlama ve anlama üzerine kuruludur. Bu amaca uygun yöntem ise belli kiři ve kitapları değişmez doğru olarak kabul etme ve ezberciliktir. Bu dönemde manastır okulları, şövalyelik eğitimi veren okullar, şehir okulları ve üniversiteler gibi farklı okullarda eğitim verilmiştir (Aytaç, 2012). Ayrıca bu okulların büyük bir çoğunluğu kiliseye bağlanmıştır (Sönmez, 2011). İçerik açısından manastır okullarında yeni başlayanlara okuma, yazma ve aritmetik gibi temel konular ile birlikte Latince dualar, metinler ve ilahiler öğretilmiştir (Aytaç, 2012). Daha üst düzeylerde ise Hürlerin Yedi Sanatı öğretilen temel konular olmuştur. Skolastik dönemde öğretmenin rolü, temel bir metni okumak ve bazı yorumlar yapmak iken; öğrencilerin rolü ise okunan metni sorgulamadan içselleştirmektir. Bununla birlikte, o dönemde genel halk kitleleri için örgütlenmiş ve yaygın bir eğitim anlayışı söz konusu olmamıştır; eğitim, yalnızca soylular ve zenginler gibi ayrıcalıklı grupların hakkı olarak görölmüştür (Genç, 2016).

Avrupa'da Orta ađ'ın Skolastik dūřüncesinden ayrılış, Rönesans ile başlamıştır. Rönesans temel olarak Skolastik dūřünceden koparak, Antik Dünya'nın dūřünce ve ideallerine ulaşmak ile tanımlanan bir dönemi temsil ettiği gibi (Panofsky, 1944); aynı zamanda Antik ideallerin ötesine geçmeyi de temsil eder (Güven, 2019). Rönesans döneminin en tipik özelliği, dönemin dūřünce yapısının hümanizm ile örölü oluşudur. Farklı anlamlara gelebilmekle birlikte bu bağlamdaki kullanımıyla hümanizm, Skolastik dönemde baskın olan Tanrı-merkezli anlayışın giderek terk edilip yerine insanın kendini merkeze koyduğu bir anlayış geliştirmesini ifade eder. Bu durum, insanın dini prangalarından kurtularak özgürlüğe erişmesi ile ilişkilidir. Bu konuda Güven (2019, s. 113) řu yorumları yapmaktadır: "Rönesans, insanın kendi üzerine eğildiği, kendini keşfettiği ve hümanist görüşün önem kazandığı bir dönemdir. Ortaçađ'da egemen olan Hıristiyan anlayışı; bu dünyanın değerini, insanı öbür dünyaya hazırlayışı ile ölçmüştür. Oysa hümanistler insanın bu dünyadaki yaşamı ile ilgilenmişlerdir. Bütün bunlar insanın kendi üzerine eğilmesine, başka deyişle, insanın kendini keşfetmesine neden olmuştur." Aytaç'ın (2012) da değindiği gibi, Rönesans'la birlikte dünya yaşamını öteki dünyaya sağladığı yarara endeksleyen 'dini insan' yerine, istediğince üreten ve dünya yaşamını

yaşayan ‘estetik şahsiyet’ norm haline gelmiştir. Rönesans döneminde gerçekleşen bir diğer gelişme de (Protestan) Reform’dur.

Reform, Katolik kilisenin ve Papanın ruhani anlamda bozulması ile dünya menfaatini dini menfaate tercih eden uygulamalar yapan kiliseyi reforme etme amacı taşıyan yenilik girişimlerine verilen addır (Kamer, 2019). Almanya’da Martin Luther, Katolik kilisesini ve papayı eleştiren 95 savını 1517 yılında Wittenberg kilisesinin kapısına asmıştır (Güven, 2016). Manifesto niteliği taşıyan bu belgede Luther, günahların dünyevi cezalarının Katolik kilise tarafından kısmen veya tamamen affedilmesini (endüljans) eleştirmiştir. Luther’in 95 savı sonrası reform hareketi önce Almanya’da ivme kazanmış, ardından Avrupa’nın geri kalan bölgelerine yayılmış ve Protestanlık isimli yeni bir mezhebin doğmasına neden olmuştur. Protestan Reformun eğitime büyük bir etkisi olmuştur. Öncelikle, Protestanlar kutsal kitabın herkes tarafından okunabilir ve anlaşılabilir olması gerektiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla İncil Latince’den yerel dillere (bu sayede insanlar Tanrı’nın buyruklarını bizzat okuyabilsin ve uygulayabilsin diye) çevrilmiştir (Güven, 2019). Ayrıca Protestanlar insanların dini emirleri tam olarak içselleştirebilmesi amacıyla herkesin eğitim alması gerektiğine de inanmıştır. “Luther’e göre, herkes 10 yaşına varmadan hayatının özünün bağlı olduğu Kutsal Kitaplarla içten bir ilişkiye girmeliydi. Luther kendi mektuplarında ve vaazlarında İncil üzerinde çalışmanın ve çocukları okula göndermenin önemini vurgulamıştır.” (Cubberley, 2004, s. 323-324). Protestanlığın bireylerin eğitimine yaptığı bu vurgu sonucunda ilk okul sistemi, Almanya’nın Würtemberg eyaletinde 1559 yılında kurulmuştur. Bu okul sistemi öncelikle Almanya’nın diğer bölgelerine (Brunswick, Saxony vb.) ardından da Avrupa’nın geri kalan bölgelerinde yayılmış ve hem erkek hem de kız çocuklara temel eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır. Öte yandan Reformu etkileyen Rönesans, aynı zamanda, Kamer’in (2019, s. 82) de belirttiği üzere, bilimsel devrimin (çağdaş bilimin) doğuşunu hazırlayan nedenlerden biri olarak ele alınır.

Skolastik dönemdeki geleneğe bağlılık nedeniyle bilgi üretimi yok denecek kadar azken, Rönesans dönemine hâkim hümanist anlayış özgürlüğe yaptığı vurgu nedeniyle bilimsel devrimin yolunu açmıştır. Bilimsel devrim, doğadaki olguları doğa dışı güçlerin etkileri olarak görmek yerine bunları doğrudan doğanın kendisinden toplanan veriler yoluyla açıklama düşüncesinden güç almıştır. Bilimsel devrimin oluşturduğu yeni bilim anlayışında temel amaç, Kosso’nun (1992) deyişiyle, doğanın kitabını okumaktır. Bu kitabı okurken kullanılan yöntemler; “gözlemsel, deneysel ve fiziko-matematiksel”dir (İnönü, 2004). Bu yöntem sayesinde evrenin farklı boyutlarını inceleyen disiplinler felsefe niteliğinden, bilim niteliğine geçmiştir. Bilim devrimiyle bağdaştırılabilecek araştırma mantığı, öncelikle Astronomi’ye, ardından Fizik, Kimya ve Biyoloji’ye uygulanarak bu alanlarda hem bütüncül bir bilgi birikimi hem de yeni bilgilere yol açan bir yöntem anlayışı oluşmuştur (bkz. Yıldırım, 2012). Bilimsel devrimin eğitimi ilgilendiren genel geçer sonucu, bilgi miktarının çok büyük oranda artmasıdır. Bilgi birikimi öyle bir boyuta ulaşmıştır ki tamamının okulda öğretimi olanaksız hale gelmiş ve dolayısıyla bu bilgiler arasında seçim yapılması zorunlu hale gelmiştir (Tyler, 2014). Bilimsel devrim, Aydınlanma’nın oluşumunu da katkı sağlamıştır.

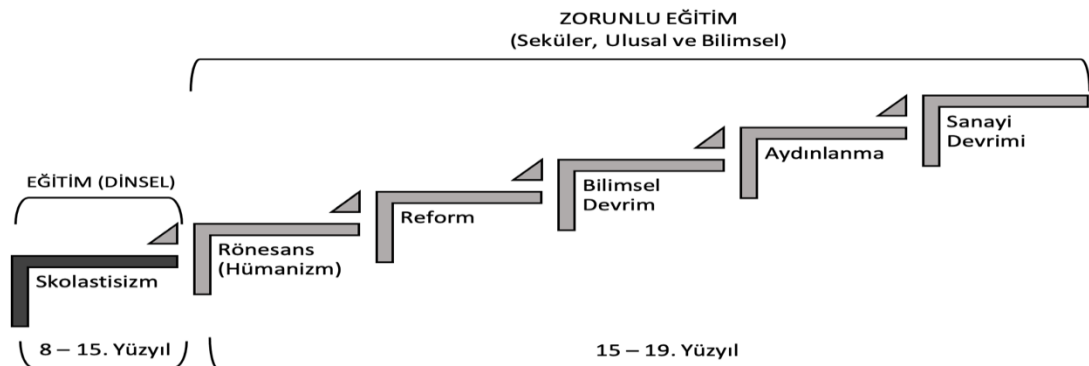
Aydınlanma, Skolastik dönemde baskın olan insanın aklını kullanması yerine dini kaynakları ve dogmaları tek doğru kabul etmesi anlayışına başkaldırıcıdır. Aydınlanma düşüncesinin önemli temsilcilerinden Kant’ın Sapere Aude (Aklını kullanmaya cesaret et) deyişi, bu durumu tam olarak yansıtmaktadır. “Aydınlanma, insanın özgür bir varlık olduğunun bilincine varmasıdır. Kant’a göre aydınlanma, insanın kendi kabahati sonucu düştüğü ergin olmayış durumundan kurtulmasıdır (Kant, 2014a, s. 324). Bu ‘ergin olmayış’ durumundan Kant’ın anladığı, insanın kendi aklını başkasının kılavuzluğu olmadan kullanamaması, başka bir deyişle insanın kendi aklını kullanma cesaretini gösterememesidir” (Çetinkıran Balcı, 2018, s.21). Aydınlanma ile birlikte bilgi, Latince yerine yerel dillerde sunulmaya başlanmış, artan yerel yayınlar ve halk kütüphaneleri sonucunda bilgi, aydınların malı ve hakkı olmaktan çıkıp geniş halk kitlelerine yayılmıştır. Doğal olarak okur-yazar insan sayısında da ciddi oranda artış olmuştur (Güven, 2019). Ancak bu aşamada, bilgi ve yayılımı açısından söz edilen nispi iyileşmelerle birlikte “Bilgi kuvvettir” düşüncesi doğrultusunda okullar ve eğitim kurumları açılmasına karşın (Aytaç, 2012), Avrupa tarihi açısından yaygın ve zorunlu bir okullaşma anlayışından söz etmek olası değildir. Aydınlanma, aklı kullanmaya yönelik daveti doğrultusunda eşitlik ve demokrasi gibi kavramları vurgulayarak Fransız Devrimi’nin düşünsel temelini oluşturmuştur.

Fransız Devrimi, kralın yetkisine karşı yönetimde söz sahibi olmak isteyen halkın sosyal, ekonomik ve yönetsel eşitsizliklere karşı çıkması sonucunda oluşan toplumsal bir harekettir. Halkın isyanında, okuma oranlarındaki artışla birlikte eleştirel bakış açısı -başka bir deyişle ulusal bilinç-kazanmaları etkili olmuştur (Kamer, 2019; Güven, 2016). Devrimin temel ilkeleri; Hürriyet, Eşitlik ve Kardeşlik'tir. Bu ilkelerin yaşama uygulanmasında ise eğitim bir ön koşul olarak görülmüştür: Yalnızca ayrıcalıklılara verilen bir eğitim yerine, bütün katmanlardan insanlara verilecek eğitim, Hürriyet-Eşitlik-Kardeşlik ülküsünün gerçekleşmesini sağlayabilecektir (Aytaç, 2012). Fransız Devrimi'nin insanlığa birçok etkisi olmakla birlikte, bunlardan birinin de eğitim kurumları olduğu söylenebilir: Birçok farklı ırktan insanın bir arada yaşadığı imparatorluklar yerine, tek bir ırkın olduğu yahut tek bir ırkın baskın olduğu ulus devlet anlayışının yaygınlaşması. Bu anlayışla birlikte eğitim, ulus bilincini kazandıran ve yaygınlaştıran bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim, ulus devleti oluşturan temel araç haline gelmiştir.

Zorunlu eğitimin doğuşunda etkili bir diğer gelişme Sanayi Devrimi'dir. Sanayi Devriminin ortaya çıkmasında Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinin devamı niteliğindeki bilgi üreten bilim anlayışının sistematik bir şekilde ekonomi ile bütünleşmesi etkili olmuştur (Akagündüz, 2016). Yeni icat edilen makineler, Devrim öncesinde geçerli olan üretim tarzının büyük oranda değişmesine neden olmuştur. Devrim'den önce el ile yapılan üretim, Devrim ile birlikte makineler sayesinde çok daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirmeye başlamıştır (Berkaş ve Dimli Oraklıbel, 2021). Bu durumun sonuçları şunlardır: 1) Yeni makinelerin icadı devasa fabrikaların kurulmasına neden olmuştur, 2) Kadının Devrim öncesi süreçteki anaç ve ev kadını rolü değişmiş ve kadın üretim sürecine işçi olarak katılmaya başlamıştır (Akagündüz, 2016) ve 3) Devrim sonucunda üretimin artmasıyla birlikte gönenç artmış, bu durum ise insanlık tarihinde daha önce karşılaşılmayan boyutlarda nüfus artışına neden olmuştur. Nüfusun artmasıyla birlikte kentleşme yaşanmış, daha önce kırsal kesimlerde yaşayan insanlar bugünün diliyle kent olarak ifade edilen yerlere göç etmiştir (De Vries, 1994; Şahin, 2019).

Sosyal olgular ve gelişmelerin hiçbir zaman doğrusal ve basit bir neden-sonuç ilişkisi ile açıklanamayacağını bilincinde olunarak, buraya kadar incelenen gelişmeler şu şekilde özetlenebilir:

- Rönesans, hümanizm, reform, aydınlanma ile birlikte dogmatizmin azalması sonucunda Tanrı-merkezli dünya anlayışının yerini, insan merkezli dünya görüşü almış; bireysellik ön plana çıkmış, din eğitim üzerindeki etkisini kaybetmiş ve dolayısıyla eğitim seküler özellik kazanmaya başlamıştır,
- Fransız Devriminin etkisiyle ulus devlet anlayışı norm haline gelmeye başlamıştır. Dolayısıyla eğitim, ulus yaratan bir güç (araç) haline gelmiş ve ulusal özellik kazanmıştır,
- Bilimsel devrimle birlikte bilgi miktarının artması sonucunda dogmatik bilgi yerine görgül (ampirik) bilginin öğrencilere öğretilmesi anlayışıyla, eğitim bilimsel özellik kazanmıştır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Zorunlu Eğitimin Doğuşu

Özellikle Sanayi Devrimi'nin etkisiyle yeni kurulan fabrikalarda çalışanların en azından temel düzeyde okuma-yazma bilmesi gerekliliği belirmiştir (Hamerow, 1989), kadınların işgücüne katılmasıyla

çocukları kimin yetiştireceği (çocuklara kimin göz kulak olacağı) sorunsalı ortaya çıkmış ve kentleşme ile birlikte özellikle büyük kentlerde yeni okullar açılmaya başlanmıştır (Westbury, 1998). Bu gelişmeler ışığında 19. yüzyılın sonlarına doğru ulusal, seküler ve bilimsel eğitim sunan çağdaş eğitim sistemleri Batı dünyasının büyük bir kısmında oluşmuş (Miller, 1989) ve zorunlu eğitim yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Yeni kurulan eğitim sistemlerinin bir parçası olan okullar, geçmişten beri dini kurumların dini amaçlarla sunduğu eğitimi çağdaşlaştırarak kitlelere ulaştırmıştır (Nuhoglu Soysal ve Strang, 1989). Diğer bir deyişle, Avrupa ülkeleri eğitimi zorunlu hale getirmiş, ayrıca da finansmanını üzerlerine almıştır. Ardından da Avrupa'yı Anglo-Amerikan dünya ve diğer ülkeler takip etmiştir. Bu sayede günümüzde anlaşılan şekliyle ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlayan çağdaş okullar ve okul sistemleri ortaya çıkmıştır. Böylece okulların düzenlenmesi, öğrencilere öğretilceklerin belirlenmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesinde nasıl bir yol izleneceği, sistem içinde öğretmenlerin rolünün ne olacağı vb. gibi konuları incelemesi ve genel anlamda okullaşmayı düzenlemesi amacıyla bir alana (disiplin, ekol yahut gelenek) duyulan gereksinim artmıştır. Kıta Avrupa'sı geleneği Didaktik ile Anglo-Amerikan geleneği olan Eğitim Programı, okullaşmayı düzenlemesi ve yönetmesi amacıyla tarih sahnesine bu şekilde çıkmıştır.

Didaktik ve Eğitim Programı'nın Karşılaştırmalı Çözümlemesi

Didaktik

Avrupa'da zorunlu eğitimle birlikte gelişen eğitim sistemlerinin temel özellikleri belirirken, bir yandan da eğitim, felsefi açıdan çağdaş bir bakış açısıyla ele alınmaya başlanmıştır. Önceleri eğitim, bilginin sonul sahibi öğretmenin (efendi, master) bilgiyi öğrencilere zihinsel tekrar, soru-yanıt gibi yollarla aktarması süreci olarak görülmüştür. Ancak J. J. Rousseau'nun Emile yapıtı, modern eğitimin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Autio, 2017). Eğitime yönelik çağdaş bakış açısında, Rousseau'nun insana saygı ve insan doğası gibi düşüncelerinden oldukça etkilenen Kant'ın, insanın özgür iradeye sahip rasyonel bir varlık olduğu düşüncesinden köklenen ahlak anlayışı yer alır (Yayla, 2005). Kant'ın ahlak felsefesindeki kategorik (koşulsuz) buyruk, rasyonel bir varlık olan insanın eylemlerinin evrenselliğiyle ilişkilidir. Autio'nun (2017) tartıştığı üzere, bu bakış açısında eğitim sisteminin merkezinde öğretmen bulunur (öğretmen-merkezli öğretim kastedilmemektedir); özgür ve rasyonel bir varlık olarak öğretmenin temel görevi, öğrencilerinin bütüncül gelişimini sağlamaktır. Diğer bir deyişle, "iyi bir öğretmenin eylemlerinin kökeninde her zaman ahlaki (vicdani, manevi) bir amaç yatar" (Autio, 2017, s. 260). Ahlakın buradaki kullanımı, namus gibi toplumsal doğru-yanlış anlayışlarından doğan kabullerle ilişkili değildir; ahlaki amaç, öğretmenin öğretimin düzenlenmesinde sorumluluk ve yükümlülük alması olarak yorumlanmalıdır. Öğretmenin dışsal kontrol mekanizmaları tarafından kontrol edilmediği yahut ne öğreteceğinin üst yetkiler tarafından öğretmene buyrulmadığı (öğretmenin tekniker konumuna düşürülmediği), öğrencilerinin bütüncül gelişimi için sınıf içinde etkinliklerin sorumluluğunu ahlaki olarak alan, özgür iradeye ve rasyonelliğe sahip öğretmen anlayışı; okullaşmada Kıta-Kuzey Avrupa geleneği Didaktik'in temelini oluşturur.

Didaktik'in Tarihi Kökenleri ve Felsefi Altyapısı

Didaktik terimi, eski Yunanca'da öğreniyorum, öğretiyorum manasına gelen didaskio kelimesinden alınmış olup (Didaskalos öğretmen demektir); terimi ilk kullananlar Quintilianus (35-95), Erasmus (1467-1536), Ratichius (1571-1635) ve Komensky (1592-1671)'dir (Antel, 1952, s.3). Hopmann'a (2007) göre, Platon'un *Menon* yapıtı, Didaktik'in kurucu (temel) dokümanı olarak kabul edilebilir. Anılan yapıtta Sokrates, köle çocuğa hiçbir şey öğretmediğini, yalnızca soru sorduğunu iddia etmesine karşın çocukla girdiği etkileşim; öğrenmeye neden olmaktadır. Dolayısıyla Sokrates'in aslında yaptığı, sorular yoluyla bir karenin büyüklüğünü iki katına çıkarmasını çocuğa öğretmektir. Ayrıca Didaktik sözcüğünün ilk kullanımlarından biri *Didascalica Apostolorum*'da geçmektedir. Milattan sonra üçüncü yüzyıla tarihlenen Didascalica, kilisenin düzenlenmesi (organizasyonu) ve piskoposların yükümlülükleri hakkında aydınlatıcı bilgiler veren bir dokümandır (Öztaşkın, 2013) ve 12 havarinin öğretilerini içerir (Werler, 2021). Didascalica'nın bir kısmı çocukların eğitimine ayrılmıştır.

On yedinci yüzyılda Didaktik'in bir eğitim anlayışını temsil edecek şekilde yapılanmasına Johann Amos Comenius (Vollmer, 2021) ve Wolfgang Ratke'nin (Kansanen, 1995) büyük katkıları olmuştur. Comenius *Büyük Didaktika* (Didactica Magna) adlı yapıtında şu ifadeleri kullanmıştır: "Bunun, Didaktik'imizin, amacı şu olsun: Öğretmenlerin daha az öğrettiği fakat öğrencilerin daha fazla

öğrendiği; okulların gürültü, tiksinti ve gereksiz uğraşlar yerine daha fazla serbest zamana, hoşlanmaya ve istikrarlı ilerlemeye ev sahipliği yaptığı ve Hıristiyanların karanlık, kafa karışıklığı ve ihtilaf yerine aydınlık, düzen ve huzur bulacağı bir öğretim yöntemi arama ve bulma.” (Comenius, 1627/57 akt. Hopmann, 2007, s. 112). Hem Comenius hem de Ratke, kendi dönemlerinde baskın öğretim anlayışı olan konu alanının gereklerine göre içeriğin mantıksal olarak analiz edilip sunulması anlayışının yerini alacak genel bir öğretme yöntemini geliştirmeye uğraşmışlardır (Kansanen, 1995, s. 347). Böylesi bir uğraş, Johann Friedrich Herbart’ın yaptığı gibi eğitim uygulaması ile kuramı arasındaki ilişkiyi ele almayı gerektirir.

Herbart, eğitimi bir bilim dalı olarak görüp üniversite çatısı altında çalışılması gerektiğini öne süren bir düşündürür. O’nun Herbartçılık olarak ifade edilebilecek eğitim ile ilgili düşünceleri, eğitim ile öğretme arasındaki ayrıma dikkat çeker (Kenklies, 2012). “Eğitim (Latincesi *educatio*), insanın gelişimi amacıyla karakterinin şekillendirilmesi anlamına gelirken; öğretim (Latincesi *instructio*) kişiye yaşadığı çevreyi (dünyayı) betimler (sunar), yeni bilgi aktarır, hâlihazırdaki yeteneklerini geliştirir ve yararlı beceriler kazandırır” (Hilgenheger, 1993, s. 2). Herbart ayrıca eğitimin ahlaki yönüne büyük önem vermiştir (Bölümün başında değinilen Kant’ın ahlak anlayışı anımsanmalıdır): “Eğitimin bir ve tek problemi, ahlaklılık kavramı ile ilişkilidir” (Eckoff, 1896, s. 92). Herbart, eğitimin bu ahlaki yönünü erdem kavramıyla ilişkilendirmiştir: “Erdem kavramı, eğitimin tek amacını ifade eder. Erdem, içsel özgürlüğün bireyde sürekli bir gerçekliğe dönüşmesi düşüncesidir.” (Herbart, 1904, s.7). Öğretmenin sınıf içinde başat rol alması ve öğretim sonucunda öğrencinin bireysel özgürlüğe kavuşması Didaktik’in temel boyutlarından biridir.

Didaktik geleneğinin epistemolojisi Wilhelm Dilthey’e çok şey borçludur (Willbergh, 2021). Dilthey, doğa ve uygulamalı bilimlerin gün be gün geliştiği ve konumlarının tartışmasız hale geldiği 19. yüzyılın sonlarında, bu bilimlerin mutlak hükümlerine karşı çıkmıştır (Friesen, 2020). Bu bağlamda Dilthey, doğa bilimleri (Alm. *Naturwissenschaften*) ile insan bilimleri (Alm. *Geisteswissenschaften*) arasında net bir ayırım yapılması gerektiğini savlamıştır. Doğa bilimleri, gerçekliğin ölçülebilir ve ön görülebilir boyutlarını neden-sonuç ilişkisi ile açıklarken; insan bilimleri, gerçekliğin insanın bir parçası olarak oluşturulduğu insan ile ilgili bütün şeyleri yorumlama yoluyla anlar (Gundem, 2000). Dilthey bu düşüncesini şu sözü ile açıklamıştır: Evreni açıklarız, ancak insan yaşamını anlarız “(Alm. *Die Naturen erklären wir, das Seelenleben verstehen wir; İng. We explain nature, but understand human life*)” (Dilthey, 1924 akt. Gundem, 2000, s. 240). Doğa bilimleri ile insan bilimleri arasında net bir ayırım yapan Dilthey; felsefe, teoloji, edebiyat, sanatı insan bilimleri kapsamında ele almıştır. Anılan bu çalışma alanları, Dilthey’e göre, yorumsamacılık (hermenötik) yoluyla veya yorumlarla işlevini yerine getirir. Başka bir deyişle insan bilimleri, doğa bilimlerinde olduğu gibi, olguları neden-sonuç ilişkisi ile hipotetik-dedüktif yöntemi kullanarak açıklamamalıdır, açıklayamaz; aksine parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri inceleyerek anlam oluşturur (Autio, 2017). Dilthey’in yorumsamacılığa yaptığı bu vurgu sonucunda insan bilimlerinin temel çalışma birimi *deneyim*’dir (yaşantı, yaşanmış deneyim [lived experience]). Dilthey’e göre, eğitim (pedagoji) de yorumsamacı bir insan bilimidir ve dolayısıyla eğitimcinin öğrenciyle olan ilişkisinin tanımlanmasıyla anlaşılır (Friesen, 2020). “İnsan Bilimi Pedagoji [Alm. *geisteswissenschaftliche Pädagogik; İng. Human Science Pedagogy; Aktan ve Serpil’in (2018) bu kavram için Hümanist Pedagoji karşılığını kullandıkları düşünülmektedir], eğitimi insan kültürleri, uygulamaları ve deneyimleri ile birlikte biyografik ve kolektif tarih yoluyla anlama yoludur. İnsan Bilimi Pedagoji, eğitime ‘fen biliminden ziyade insan bilimi (humanities) veya sanat’ (Tröhler, 2003, p. 759) veya alternatif olarak ‘yorumsamacı bilim’ (Biesta, 2011, p. 185) bakış açısı sunar.” (Friesen, 2020, s. 307). Dilthey’in incelenen görüşleri doğrultusunda Didaktik, bir insan bilimi (*Geisteswissenschaft*) olarak tanımlanmaya başlamıştır (Hamilton, 1999). Bu noktada Didaktik ile yakından ilişkili *Bildung* kavramının ele alınması gerekir zira Didaktik, *Bildung* kavramı açıklanmadan anlaşılabilir (Seel, 1999).*

Bildung

Alman felsefesine ve eğitim dünyasına özgü bir kavram olan *Bildung*’un diğer dillerde tam bir karşılığı yoktur. Nitekim Hopmann (2007), kavramın İngilizce’ye tam anlamıyla çevrilmesinin neredeyse olanaksız olduğunu dile getirmiştir. Benzeri bir mantıkla *Bildung* kavramının tam bir Türkçe karşılığının olmadığı da söylenebilir. Hopmann’a (2007) göre *Bildung* sözcüğü; eğitim öğeleri, bilgelik, oluşum, deneyim sözcükleri ile birlikte; öğrenme yoluyla bireyin açığa çıkarılması süreci ile ilgili anlamların tümünü içinde barındırır. Westbury ise bu sözcükler arasında en uygun adayın oluşum (İng.

karşılaştırılması, düzenlenmesi ve dönüştürülmesidir (Werler, 2021). Bildung, öğrenci ile içerik arasındaki biricik karşılaşma sonucunda ortaya çıkan şeydir (Hopmann, 2007). Bu doğrultuda eğitsel bir yaklaşım olarak Bildung’da “okullaşmanın ve öğretimin amacı, toplumdan öğrenene bilgi aktarma olmadığı gibi; bilim veya diğer alanlardaki bilgilerin sınıf ortamına taşınması da değildir. Aksine Bildung’da okullaşmanın ve öğretimin amacı, öğrenenin benliğini ve sosyalliğini (öğretim yoluyla Bildung’larını) açığa çıkarmak amacıyla bilginin dönüştürücü bir araç olarak kullanımınıdır.” (Hopmann, 2007, s. 115). Özetle Bildung, bireylerin yaşamın fiziksel boyutlarından kurtulup (ötesine geçip), öz kontrollü evrensel bir insanlık bilincine ulaşmalarıdır (Vásquez-Levy, 2002).

Didaktik Düzeyleri (Türleri)

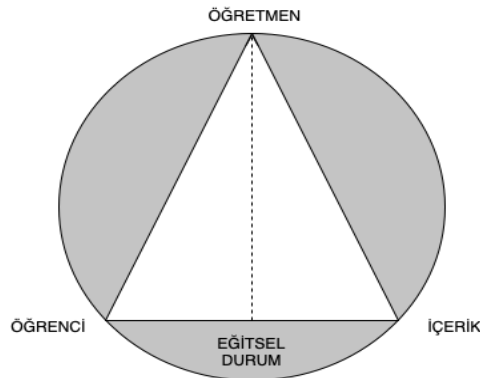
Krogh, Qvortrup ve Graf’a (2021) göre Didaktik’ün üç düzeyinden (türünden) söz edilebilir. Bunlardan ilki, Kuramsal yahut Araştırma düzeyidir. Bu bağlamda Didaktik bir çalışma disiplini. Farklı Didaktik kuram veya modelleri; odakları, işlevleri vb. açısından farklı kuramsal temeller öne sürer (Hopmann, 2007). İkinci düzeyde Didaktik bir uygulama alanıdır ve okullaşma, öğretim, içerik seçimi gibi alanlarla ilgilenir. Dolayısıyla Didaktik’in uygulama yönünü bu düzey temsil eder. Uygulama boyutunda Didaktik; Genel Didaktik ve Alana Özgü Didaktikler (Matematik Didaktiği, Fizik Didaktiği, Sosyoloji Didaktiği vb.) gibi alt türlere ayrılabilir. Genel Didaktik, eğitsel karar verme, Bildung, öğrenme ve öğretim kuramları ile ilgilenirken; Alana Özgü Didaktikler ise konu alanı bilgisini Didaktik ile hedeflenen genel amaçlara ulaşmada kullanmaya odaklanır (Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021). Antel de (1952), bütün öğretim etkinliklerini idare eden genel ilkeleri Umumî Didaktik olarak ve çeşitli disiplinlerden her birinin öğretiminde uyulması gereken esas ve kaideleri, kullanılması faydalı olan vasıtaları ise Hususî Didaktik olarak sınıflamıştır. Üçüncü ve son düzeyde ise Söylemsel Didaktik vardır. Bu düzeyde Didaktik, öğreticiler ve öğretici yetiştirenler (genel olarak eğitim konusunda uzman bütün profesyoneller) için öğretme ve öğrenme gibi konular hakkında söylemlerde bulunurken, düşüncelerini temellendirip gözden geçirebilecekleri bir referans noktası olarak işlev görür (Gundem, 2000).

Didaktik’in Temel Özellikleri

Didaktik’in özelliklerini ve iş görüşünü yansıtan üç ana soru vardır (Jank, 2014):

1. Öğrenilecek ve öğretilecek olan nedir?
2. Bir şey neden öğrenilmeli ve öğretilmelidir?
3. Nasıl öğrenebilir ve öğretebiliriz?

Bu üç sorudan ilki Didaktik’in içerik boyutunu, ikincisi amaç boyutunu ve üçüncüsü ise araç veya yöntem boyutunu oluşturur. Üç boyutun etkileşimi açısından ele alınca Didaktik’in üç ögesi olduğu söylenebilir: içerik, öğretmen ve öğrenci. Söz edilen ögeler, Didaktik Üçgeni’ni oluşturur (Friesen, 2018; Krogh, Qvortrup, ve Graf, 2021; Willbergh, 2021). (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Didaktik Üçgeni (Friesen, 2018, s. 725’ten Türkçe’ye uyarlanmıştır)

Herhangi bir öğrenme eylemi, Didaktik Üçgeni’nin köşeleriyle temsil edilen öğretmen, öğrenci ve içeriğin eşsiz buluşması ve etkileşimi sayesinde gerçekleşir. Bu nedenle Didaktik geleneğinde merkezi bir otoritenin belirlediği ölçülebilir hedeflerin/kazanımların öğretimde temele alınması yerine,

Bildung'un gelişmesini sağlayacak bir sınıf içi etkileşim esastır. Klafki'ye göre öğretmen ile öğrencinin bulunduğu öğretim ortamında ele alınacak içeriğin seçimi ve sunumu açısından beş soru dikkate alınmalıdır (Deng, 2021a; Hamilton ve Gudmundsdottir, 1994):

1. Ders içeriği öğrenciye gerçekliğin hangi boyutları hakkında daha geniş bakış açısı katabilir? (Öğretilecek içerik bireyin ufkuna ne katabilir?)
2. Ders içeriği öğrenenlerin zihninde hâlihazırda ne anlama gelmektedir?
3. Ders içeriğinin öğrenenlerin geleceğine ne gibi yararları olabilir?
4. Ders içeriği okul programının diğer öğelerine nasıl bağlanmıştır? (İçerik nasıl yapılandırılmıştır),
5. Ders içeriği öğrenenin kendi başına yapacağı incelemeleri nasıl tetikleyebilir?

Sıralanan sorulardan da anlaşılacağı üzere, Bildung'un gelişimine katkı sağlayan türden içerik üzerine yansıtıcı olarak düşünülmesi ve öğretimin bu tür içerikten seçilmesi, Didaktik geleneğinin en temel vurgusudur. Ancak dikkat edilmesi gereken husus, Didaktik ile Bildung arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı ve aralarında neden-sonuç bağıntısı olmadığıdır. Daha açık bir ifadeyle denebilir ki Didaktik'in amacı Bildung'u oluşturmak değildir yahut Bildung'a Didaktik yoluyla ulaşamaz. Didaktik'in sağlayabileceği tek şey, öğretimi öğrenenin bir birey (insan) olarak gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlemektir (Hopmann, 2007).

Didaktik'in sınıf ortamlarında uygulanmasında takip edilebilecek süreçleri açıklayan birçok Didaktik modeli öne sürülmüştür. Hatta Scholl (2018) yalnızca Almanya'da son yüzyılda 100 farklı Didaktik tasarımı belirlediğini ifade etmiştir (Vollmer, 2021). Ayrıca Gündem (2000); Hamburg Modeli, Schulz-Heimann Modeli, Larsen Modeli gibi bir kısım modeli yakından incelemiştir. Ancak bu çalışmanın amaçları ve Didaktik modellerinin kapsam genişliği düşünülerek, Didaktik modelleri burada ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.

Özetle Didaktik geleneği, öğrenenin eğitilmiş bir birey haline gelmesine yarar sağlayacak içerik ve öğretim etkinliklerini oluşturmada öğretmene öncülük eden bir düşünme yapısı (kuramsal temel) sağlar (Werler, 2021). Öğrenenin adım adım bağımsız, kültürlü bir birey haline gelmesinde öğretmenin sorumluluğunu vurgular (Deng, 2021a). Didaktik 'iyi öğretim nedir,' 'ders nasıl planlanır?', 'öğretimin sonuçları nasıl iyileştirilebilir' gibi sorulara yanıt arayarak hem sınıf içi öğretim etkinliklerine hem de bu etkinlikleri sorumluluk alarak düzenleyip uygulayacak öğretmenlerin eğitimine temel oluşturur (Vollmer, 2021). Bölüm başından beri açıklandığı üzere Didaktik'te temel vurgu; kültürel açıdan birikimli, bağımsız bireyler yetiştirme (içerik ve ürün açısından), bu tür bireyleri yetiştirmede profesyonel olarak bağımsız, sorumlu öğretmen rolü ve eğitimi üzerinedir. Ancak dikkat edileceği üzere Didaktik'te ölçme ve değerlendirmeye yönelik vurgu pek yoktur. Zira Didaktik aracılığıyla ulaşılmaya çalışılan eğitim anlayışı ve ayrıca Bildung ölçülebilir şeyler değildir.

Eğitim Programı

Didaktik sözcüğünün bir geleneğin adı olarak kullanımı, önceki kısımlarda açıklandığı gibi Comenius ve Ratke ile ilişkilendirilirken; Eğitim Programı sözcüğünün 17. yüzyıldaki ilk kullanımı da Daniel Georgius Morhof ile ilişkilendirilir (Gündem, 2000). Takip eden dönemlerde Didaktik Kıta Avrupa'sında yaygın bir gelenek olarak kullanılırken, Eğitim Programı Anglo-Amerikan dünyada baskın bir okullaşma geleneği olarak olgunlaşmıştır. Bu olgunlaşma sürecinde özellikle 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başları başat rol oynamıştır.

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Amerikan Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaygın bir eğitim sistemi kurulup yaygınlaşırken, eğitime yönelik Amerikan bakış açısı büyük oranda Herbart'tan etkilenmiştir. Zira o dönem Amerikan üniversitelerinde eğitim araştırmaları yapıp eğitim hakkında görüş bildirenlerin önemli bir kısmı, Almanya'daki üniversitelerde doktora eğitimi görmüştür. Dolayısıyla Herbartçı anlayışı anavatanında birebir gözlemleyerek doktora çalışmalarından sonra ABD'ye döndüklerinde, eğitim ile ilgili düşüncelerini Herbartçı anlayışla yoğurmuşlardır. Didaktik geleneğinin ve Almanya'daki eğitim sisteminin ABD'deki etkilerine örnek olması açısından John Tilden Prince incelenebilir. Prince, Almanya ziyareti sonrası gözlemlerini *Almanya'daki Öğretim Yöntemleri ve Alman Okulların Organizasyonu* (Methods of Instruction and Organization of the Schools of

Germany) adlı kitapta yayımlamıştır. Ziyaretinde Prince'ı en çok etkileyen, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki özgürlük, eğitimi ve nitelikli oluşlarıdır (Hopmann, 2007). Prince (1892), söz edilen kitabında şu ifadeleri kullanmıştır:

[Almanya'da] yaptığı işin amacını bilmeyen, amaçlarına sistematik ve yöntemli bir şekilde ulaşmaya çalışmayan yalnızca birkaç öğretmen bulunabilir (s.75) ... Alman öğretmenlerin bir diğer özelliği, öğrettikleri alana hakimiyetleridir. Bizde ders kitaplarının sağladığı şeyleri kendiliğinden sağlamaları beklendiği için, alanının bütün incelikleriyle birlikte ilgili olduğu diğer alanlara da hâkim olmalıdırlar (s. 75) ... Reform'dan (Almanya'nın mevcut okul sisteminin başladığı zamandan) beri öğretmenler; yeni felsefi yaklaşımları ve öğretim yöntemlerini uygulama, yeni çalışma alanları belirleme, halkın eğitime yönelik ilgisini etkinleştirme, üst veya alt düzeyde eğitim ile ilgili yasa ve yönetmelikleri belirleme açılarından bütün eğitim reformlarında temel rol almıştır (s. 228).

Prince'ın söz ettiği şekilde Almanya'da öğretmenlere eğitsel süreçlerin başat ögesi rolü atfedilirken, ABD'de durum tam tersi olmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında ABD'de öğretmenlik kadınlara uygun bir iş olarak görülmüş ve okullarda çalışan öğretmenlerin hatırı sayılır bir kısmı kadınlardan seçilmiştir. Bir okullaşma geleneği olarak Eğitim Programı'nın olgunlaştığı bu ilk dönemlerde Eğitim Programı alanının temel amacı, kadın öğretmenlere okullarda neler öğreteceklerine ilişkin önderlik etmek, başka bir ifadeyle, öğretmenlere ne öğreteceklerini göstermek olmuştur (Doyle, 2017).

Pinar ve Miller'a (1982) göre 1920'li yıllarda Denver'da bir müfettişin eyalet çapında okul programlarının yenilenmesini yönettiği proje, program alanının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Eğitim Programı alanının akademik bir disiplin haline gelip üniversite çatısı altında yer almasının miladı ise John Franklin Bobbitt'in 1918 yılında yayımlamış olduğu *Eğitim Programı* adlı kitaptır. O dönemde Bobbitt'in (2017) öne sürdüğü yaklaşım, fabrikalarda uygulanmaya çalışılan sosyal verimlilik anlayışının eğitime uyarlanmasıdır. Öğrencilerin öğrenmesi beklenen içeriğe yönelik eksiklikleri belirlenerek bunlara yönelik hedefler yazılır, hedeflerin toplamı ise eğitim programını oluşturur. Bu anlayışta içerik öğretmenin yansıtıcı şekilde öğrencilerini de sürece katarak belirlediği bir eğitim ögesi değildir; aksine içerik, kendisine hazır bir şekilde verilir. Öğretmen fabrikada çalışan bir ustabaşı gibi kendisine verilen hammaddeyi (öğrenciyi) en kısa sürede ve en yüksek verimle ürüne dönüştürebilmelidir.

Shirley (2009), Bobbitt ve öne sürdüğü program kuramının ABD'de Eğitim Programı'nın başlangıcı olarak kabul edilmesinin üç yönden sorunlu olduğunu iddia etmiştir. Öncelikle, Bobbitt'i Eğitim Programı alanının doğuşu olarak kabul etmek, Amerikan öğrencilerini Bobbitt'ten önceki sofistike ve kapsamlı eğitim düşüncesinden mahrum bırakmak demektir. Öğrenciler Comenius, Herbart ve benzerlerinin öne sürdüğü bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş birey yetiştirme ülküsünden bihaber kalmaktadır. İkincisi, Bobbitt'i program kuramının ilk düşünürü olarak ele almak, Amerikan eğitim tarihinin en mekanistik ve anti entelektüel düşünürünü öncü konumuna yükseltmek demektir. Üçüncüsü, Bobbitt ve savunduğu verimlilik anlayışı Amerikan kapitalizmi ile birleşerek Amerikan eğitim sistemini kâr marjını büyütmenin tek amaç olduğu bir pazara dönüştürmüştür. Özellikle üniversitelerde eğitim başta olmak üzere sosyal bilimlere kaynak bulunamamakta, bu durum da yönetsel açıdan üniversitelerin bu alanlara uzaklaşmasına neden olmaktadır (Eğitimin ticarileşmesi vurgusuna tekrar dönülecektir). Günümüzde de Yale, John Hopkins, Duke ve Chicago Üniversitesi gibi itibarlı ABD üniversiteleri, bünyelerindeki eğitim fakültesi veya eğitimle ilgili bölümleri kapatmış; sadece küçük birimlerde öğretmen eğitimi programları yürütmeye başlamıştır (Yüksel, 2011, s.73).

Eğitim Programı kuramında en fazla dikkat çeken yaklaşım muhtemelen Ralph W. Tyler'in öne sürdüğü ve kendi adıyla anılan modeldir. Tyler (2021), yapıtını sayılan *Eğitim Programları ve Öğretimin Temel İlkeleri* yapıtında öne sürdüğü program yaklaşımının tek yaklaşım olmadığını ve program çalışan öğrencilerinin diğer yaklaşımları da mutlaka incelemesi gerektiğini belirtmiş olmasına karşın, yaklaşımı model konumuna yükseltilmiş, Eğitim Programı alanını uzunca süre etkilemiştir ve hâlâ daha da etkilemeye devam etmektedir. Doğrusal yapıdaki bu modele göre her program; hedef,

içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmeden oluşur. Hedeflerin seçimi; konu alanı, toplum ve öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılır. Ardından öncül hedefler, eğitim felsefesi ve psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleştirilir. Hedefler oluşturulduktan sonra içerik ile birlikte eğitim durumları düzenlenir, ölçme-değerlendirme planlanır ve program oluşturulur. Tyler'ın yaklaşımı da Bobbitt'inkine benzer şekilde program alanını çoraklaştırdığı ve fabrika anlayışını eğitime uyguladığı öne sürülerek eleştirilmiştir (Doll, 1993).

Program kuramının tarihsel gelişimi açısından bir diğer önemli yaklaşım, Schwab tarafından öne sürülmüştür. Schwab'a göre program; içerik, öğretmen, öğrenci ve sosyokültürel bağlam(lar) olmak üzere dört ortak ve birbirinden ayrılmaz öğeden oluşur. Programın hazırlanmasında bu dört öğe olaşma (müzakere, İng. deliberation) yoluyla yer alır. Daha net bir ifadeyle Schwab'a göre program geliştirme esasen bir olaşma işidir (Schwab, 1983). Eğitim Programı geleneği kapsamında daha birçok modelden yahut bakış açısından söz edilebilir. Ancak bunların tamamının incelenmesi bu çalışmanın odağı dışındadır.

Günümüzde Eğitim Programı alanında (dolayısıyla bu geleneğin okullaşma için kullanıldığı yerlerde eğitime ilişkin) üç maraz belirlemiştir: hesap verebilirlik, standardizasyon ve özelleştirme (bkz. Autio, 2017; Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021; Shirley, 2008, 2009). Hesap verebilirlik kaygıları sonucunda eğitimin asıl amacı olarak eleştirel ve bağımsız düşünebilen, problem çözebilen, bilimsel düşünebilen, demokrasiyi içselleştirmiş, kültürlü bireyler yetiştirme amacı bir kenara bırakılmıştır. Bunun yerine öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarda aldıkları notlar, eğitimin niteliğinin tek göstergesi haline gelmiştir (Shirley, 2009). Hatta çağdaş devletlerin en tipik özelliklerinden biri olan bütün vatandaşlarına ücretsiz, bilimsel, seküler eğitim verme ideali bile okulların sınavlardan aldıkları puana indirgenmiştir. Booher-Jennings bu durumu eğitsel triyaj kavramıyla açıklamıştır (Shirley, 2008). Tıbbi bir terim olan triyaj, savaş alanında yaralanan askerlerin durumlarının incelenerek hangisinin kurtulabileceğine, hangisinin kurtulamayacağına karar verme işlemi olarak açıklanabilir. Kurtarılmaya değer olanlara zaman ve tıbbi malzeme heba edilmesi mantıklı görülmez ve bu tür yaralılar ölüme terk edilir. Benzer mantıkla eğitsel triyaj da hangi okulların kurtarılacağına, hangisinin kurtarılamayacağına karar verme işidir. Eğitsel triyaj, eğitimde hesap verebilirlik ve standardizasyon vurgularının bir sonucudur (Shirley, 2008). Eğitsel uygulamaların tek ölçütü, öğrenme çıktıları haline gelmiştir. Bu tür çıktılar ise aslında eğitimcilerin uzmanlığına güvenmek yerine, eğitime harcanan paraları güvence altına almak amacıyla eğitimcilere dışarıdan empoze edilen standartları ve beklentileri temsil eder. Öte yandan, eğitimde veri temelli karar verme (Data-Driven Decision Making) gibi (yine hesap verebilirlik ve standardizasyon çağının göstergesi olan) uygulamalar nedeniyle, öğretmenler diğer öğretmenleri, okullar ise diğer okulları puan bazında geçme yarışına girmiştir (Shirley, 2008). Hem öğretmen hem de okul düzeyinde kültürlü insan yetiştirme idealine ulaşmak amacıyla iş birliği içinde çalışmanın yerini, daha fazla kaynak edinebilmek için birbirini geçme, birbirinin kuyusunu kazma ve hatta bazı durumlarda verilerle oynama almıştır. Son çözümlemede eğitimde uygulanan neoliberalist politikalar nedeniyle okul, öğrenmenin gerçekleştiği demokrasinin teminatı olan saygın bir yerden, ticarethaneye dönüşmüştür (Autio, 2017).

Özetle Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğinde içeriğe atfedilen önem, Didaktik anlayışından oldukça farklıdır. Doyle'a (2017) göre Program geleneğinde içerik, a) çözümlenmesi ve analitik-eleştirel olarak ele alınması gereken bir şey olarak görülmez (sorgulanmaz) ve b) atıl (durağan) olduğu varsayılır. İçeriğin program dokümanlarından sınıf içi materyallere, oradan da standart testlere geçişinde sabit kaldığı sanılır. "Böyle bir bakış açısında eğitim programı; içeriğin dış dünyadan (evrenden) alınarak okullara getirildiği, eğitsel materyale (öğretilecek biçime) dönüştürüldüğü ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilere sunulduğu bir sürecin sonucunda ortaya çıkar. Eğitim programı sınıfı dünyaya bağlama amacıyla içeriği yorumlama sürecidir" (Doyle, 2017, s. 222). Görüldüğü gibi Eğitim Programı geleneğinin Didaktik'e nazaran üç temel farkı, öğretmenin öğretimdeki rolü, içeriğe yönelik tutum ve Eğitim Programının ölçme-değerlendirme anlayışıdır. Bölümün devamında bu farklılıklar daha ayrıntılı bir biçimde sunulmaktadır.

Didaktik-Eğitim Programı Karşılaştırması

Didaktik geleneği, bütüncül (farklı boyutlarda yetkin) ve kültürlü bireyler yetiştirmede öğretmenin yaşamsal rolüne vurgu yaparken; Eğitim Programı geleneğinde öğretmenin rolü farklı bir şekilde algılanır. Dolayısıyla Didaktik-Eğitim Programı karşılaştırmasına, her iki geleneğinin öğretmene, öğrenciye ve öğretime atfettiği roller incelenerek başlamak uygun olacaktır. Tablo 1’de bu karşılaştırma sunulmaktadır.

Tablo 1.

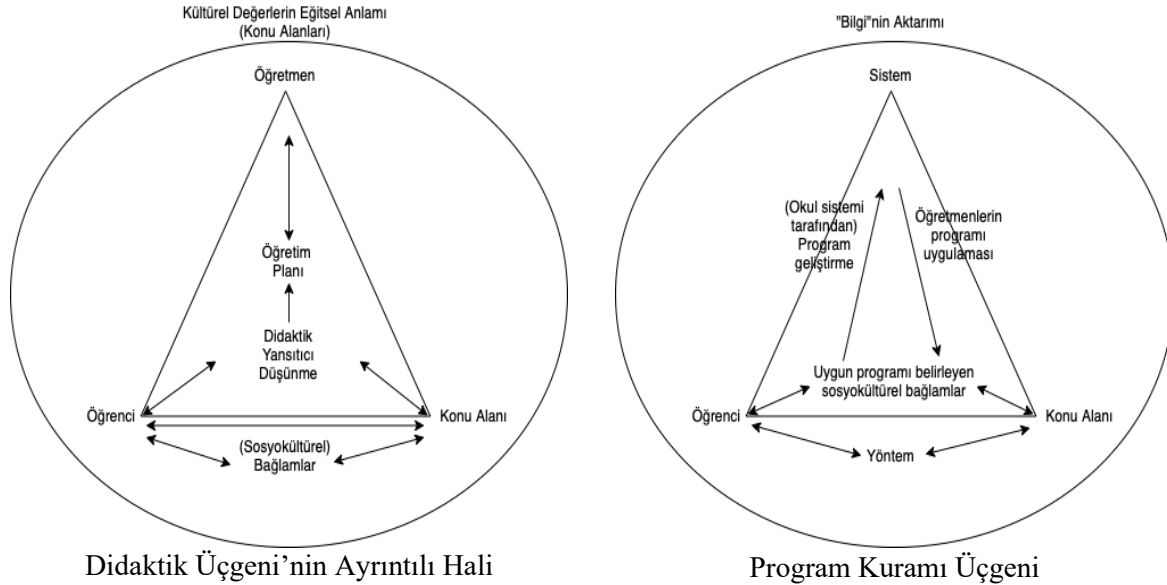
Didaktik ve Eğitim Programı Geleneklerinde Öğretmenin, Öğrencinin ve Öğretimin Rolü

	Didaktik Geleneği	Eğitim Programı Geleneği
Öğretmen	Eğitim yetkesinin oluşturduğu çerçevede çalışan ama yetke tarafından yönlendirilmeyen, dolayısıyla yüksek düzeyde mesleki özerkliğe sahip kişidir. Bildung ve Didaktik düşüncesi doğrultusunda programı uygulayan değil, programı oluşturan konumdadır (Deng, 2021a, s. 29).	Eğitim yetkesi içeriği oluşturur ve reçete tarzındaki bu içeriği öğretmenlere ulaştırır. Öğretmenler ise ulaştırılan içeriği öğrencilere kazandırmaktan sorumlu görevli konumundadır.
Öğrenci	Her bir öğrenci biricik ve eşsizdir. Kendilerine özgü deneyim, güdü ve ilgileri vardır (Deng, 2021a, s. 29).	Kendisine sunulan içeriği içselleştirmekten sorumlu bulunan eğitim ögesidir.
Öğretim	Akademik içeriğin yavanca aktarılması yerine, Bildung ülküsü doğrultusunda öğrenci ile içeriğin yararlı bir şekilde buluşmasıdır. Böyle bir karşılaşma insani kapasite, meleke ve güçlerin gelişimine katkı sağlayarak dünyanın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Deng, 2021a, s. 29).	Üst yetkelerce belirlenmiş içeriğin öğrencilerce içselleştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin ve genel anlamda etkileşimin toplamıdır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Didaktik geleneğinde öğretmen öğretim ile ilgili ahlaki sorumluluk sahibi ve özerkliğe sahip bir entelektüel olarak görülür. Dolayısıyla bu gelenekte öğretmen eğitiminde de öğretmenlere bu özelliklerin kazandırılması amaçlanır. Eğitim Programı geleneğinde ise öğretmen Didaktik geleneğindeki gibi mesleki bir özerkliğe sahip değildir. İstisnalar doğal olarak söz konusu olmakla birlikte, Program geleneğinde öğretmen tabir caizse tekniker konumundadır; program hazır olarak ona tevdi edilir, o uygulamakla yükümlüdür ve bu yükümlülüğünde de üst yetkelerle bağlı durumdadır. Her iki geleneğe öğrenciler açısından bakıldığında, Didaktik’te her bir öğrencinin kendine özgü birey olması ön planda tutulur. Öğrenci güdü ve ilgileri Eğitim Programı geleneğinde de dikkate alınmakla birlikte, öğrenci özellikleri Didaktik geleneğinde bir nebze daha ön plandadır. Son olarak öğretim açısından ise Didaktik’te öğretim, içerik ile öğrencinin eşsiz buluşması olarak görülür. Bu durum her bir öğretim-öğrenme deneyiminin, her bir sınıfın diğerlerinden farklı olduğunun bilincinde olunması gerektiğine dikkat çeker. Eğitim Programı geleneğinde ise öğretim, akademik ve önceden belirlenmiş içeriğin öğrenciye kazandırılması amacıyla düzenlenen etkileşimin bütünü olarak görülür. Bu doğrultuda Didaktik’te öğretimin amacı öğrencinin birey (insan) olmasını sağlamak iken, Program’da içeriğin öğrenciye öğretilmesidir.

Werler ve Tahirsylaj (2020) her iki geleneğin baskın olduğu ülkelerde öğretmen eğitimi açısından eğitsel uygulamaları inceleyerek Didaktik geleneğinin baskın olduğu ülkelerde öğretimin içerik odaklı, Eğitim Programı geleneğinin baskın olduğu ülkelerde ise yöntem odaklı olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Wermke ve Prøitz (2019), TALIS sonuçlarını analiz ederek diğer ülkelere nazaran Didaktik geleneğinin var olduğu Almanya ve Norveç gibi ülkelerde kamu çalışanı vasfı dolayısıyla öğretmenlerin daha fazla kurumsal özerkliğe sahip olduğunu öne sürmüştür. Wermke ve Prøitz’in sonuçlarının söz edilen ülkelerde sınav yapan öğretmen anlayışı yerine, yetiştiren öğretmen anlayışının var olabileceğini gösterdiği söylenebilir.

Westbury (1998) daha önce söz edilen Didaktik Üçgeni’ninin daha ayrıntılı halini geliştirip, Didaktik Üçgeni’nden esinle Program Kuramı Üçgeni’ni hazırlamıştır. Ayrıca bu iki üçgen üzerinden iki geleneğin temel farklılıklarını da karşılaştırmıştır (bkz. Şekil 4).



Didaktik Üçgeni'nin Ayrıntılı Hali
 Program Kuramı Üçgeni
 Şekil 4. Didaktik ve Program Kuramı Üçgenleri (Her iki şekil de Westbury (1998)'den Türkçeye çevrilmiştir).

Şekil 4'ten de görülebileceği üzere, Didaktik geleneğinde öğretim sürecinin tamamı kültürel değeri bulunan şeyleri (kültürel varlık, cultural assets) öğrencilerin çalışacağı konu alanlarına dönüştürmek ile şekillendirilirken; Program geleneğinde temel amaç bilgi aktarmak olagelmıştır. Öte yandan Didaktik'te yansıtıcı düşünme (Didactic reflection) sonucu oluşan öğretim planları öğretmenler tarafından oluşturulur. Program'da ise bunlar sistem tarafından oluşturulur, öğretmen sınıf ortamında bunları uygulamak durumundadır.

Didaktik geleneği ile Eğitim Programı geleneği karşılaştırmasının diğer bir boyutu da temel felsefi alanlarda bu geleneklerin nasıl farklılaştığının yahut nasıl bir bakış açısı sunduklarının incelenmesidir. Dolayısıyla erek bilimsel, varlık bilimsel, bilgi bilimsel, siyasal ve bu felsefi alanlardan etkilenen organizasyon açılarından her bir geleneğin kuramsal söylemlerinin incelenmesi yararlı olacaktır. Tablo 2'de her iki geleneğin felsefi alanlardaki özellikleri paylaşılmaktadır.

Tablo 2.

Didaktik ve Eğitim Programı Geleneklerinin Genel Felsefi Özellikleri

	Didaktik	Eğitim Programı
Erek bilimsel (teleolojik)	Geleneğin amacı; kültürlü, bağımsız (kendi kendine karar verebilen) ve bütüncül bireyler yetiştirmek amacıyla öğretimi düzenlemektir.	Geleneğin amacı; akademik bilgileri öğretme, iş gücüne hazırlamaktır.
Varlık bilimsel	<i>Öğretmen:</i> Özerk bir uzmandır. <i>Öğrenci:</i> Her biri ayrı bir evren, geleceğin bireyidir.	<i>Öğretmen:</i> Programın öngördüğü amaçları gerçeğe dönüştürmeye çabalayan, eğitim sisteminin öğelerinden biridir. <i>Öğrenci:</i> Eğitim sisteminin öğrenmekten sorumlu ögesidir.
Bilgi bilimsel	Bilgi kendiliğinden değerlidir ve Bildung'a ulaştırır. Ancak Bildung'a ulaşmanın sonu yoktur. Dolayısıyla bilginin ve öğrenmenin de sonu yoktur.	Bilgi, öğrencilerin öğrenmekten sorumlu olduğu ögedir.
Siyasal	Liberal tonlar daha baskındır.	Siyasi yetkeye göre farklılık gösterir.
Düzen-İçeriğin Sıralanışı (Organizasyonel)	Öğretmen, öğrenci ve eğitsel bağlam(lar) a göre değişir.	Farklı model veya kuramsal yaklaşımlara göre değişir. Öm. Tyler'a göre doğrusal; Bruner'a göre sarmal.

Didaktik-Eğitim Programı karşılaştırmasında son deyiş olarak Westbury'nin (1998) bu konuda yapmış olduğu değerlendirmeler aydınlatıcıdır:

Öte yandan, ben, Didaktik ve Eğitim Programı'nın paralel [benzer] sorularla ilgilendiğini, ancak geleneksel Amerikan program kuramı ile Didaktik'in bu tür soruları soruş ve yanıtlayış şekillerinin farklı olduğunu tartışacağım. Amerikan geleneğinde verilen temel yanıt, [okulların bağlı olduğu] bir eğitim sistemi kurmak olmuştur. Öğretmenlerin yaptığı iş, yetki sahibi bir kurul tarafından açık ve net bir biçimde yönlendirilmiştir. Kurul; içinde

hem amaçların hem belirlenen içeriğin (Amerikan örneğinde ders kitapları) hem de öğretmenlerin “uygulaması”nın beklendiği öğretim yöntemlerinin yer aldığı bir eğitim programı sağlayagelmiştir. Alman geleneğinde devlet tarafından oluşturulan programın sınıflardaki öğretimi yönlendirebileceği ve yönlendirmesi gerektiği tartışma konusu olmamıştır. Bunun yerine, öğretmenlerin kendi belirledikleri şekillerde ve Didaktik’in gerektirdiği düşünme biçimi sonucunda sınıflarda uygulamaya konulması amacıyla eğitsel geleneklerin bütünleştirilmesi söz konusu olmuştur... (s. 47).

Program kuramı bakış açısında öğretmenler, daha önce de tartıştığım gibi, kamunun amaçlarına erişmek amacıyla, okullarda kendi rollerini oluşturabilen bağımsız öğeler olarak değil; sistem tarafından dolaylı olarak kontrol edilen bir araç [sistemin aracı] olarak görülürler. Öğretmenler sistemi harekete geçiren kaynaklardan değildir; sistem öğretmenleri hareket geçirir ve yönlendirir... (s. 49).

Bununla birlikte özellikle belirtmek gerekir ki Didaktik’te öğretmenlerin yüzde yüz bağımsızlıklarından söz edilmemektedir. Diğer bir deyişle, Didaktik’te öğretmenin hiçbir yetkiye-kişiyeye bağlı veya sorumlu olmadığı iddia edilmemektedir. Didaktik geleneğinde yetkenin sağladığı alanda özerkçe hareket eden uzman öğretmen anlayışından söz edebilirken; Program kuramında okul ve okul sistemi oluşturmaktan ve öğretmeni sisteme sorumlu tutmaktan söz edilebilir. Özetle, kuzey ve kıta Avrupa’ında baskın olan Didaktik geleneği daha çok öğretmen yönelimli ve içerik odaklı iken, İngilizce konuşulan ülkelerde ve kuzey Amerika’da baskın olan Eğitim Programı geleneği ise yöntem yönelimli ve ölçme-değerlendirme odaklıdır (Tahirsylaj, 2021).

Didaktik ve Eğitim Programı Gelenekleri Arasındaki Diyalog Girişimleri

Hemen her alanda uluslararası iş birliği fikirlerinin yoğunlaşmasıyla, eğitsel sorunların fikir alışverişleri yoluyla çözülebileceğinden hareketle, 1990’lı yıllarda Didaktik ve Eğitim Programı gelenekleri arasında bir diyalog başlatılmıştır. Böylece iki gelenek karşılaştırılmaya başlanmış, birbirlerine ne tür bilgiler verebilecekleri, birbirilerinden neler öğrenebilecekleri tartışılmıştır. Hopmann ve Riquarts’ın (1995) “Diyaloga Başlama” başlıklı makalesiyle birlikte, iki geleneğin tarihin çeşitli noktalarında etki anları olduğu belirlenmiştir. Örneğin 19. yüzyılın sonlarında Alman eğitim ve öğretim fikirlerinin ABD tarafından oldukça takdir edildiği, 1970’lerde ve 80’lerde de Almanya’da eğitim programı fikirlerinin benimsendiği belirtilmektedir. Ancak Hopmann ve Riquarts (1995), her iki geleneğin de hiçbir şekilde birbirlerini yeterince iyi tanımadıklarını ve ortak kaygıları ele almak üzere “bütünleştirici bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu” vurgulayarak karşılıklı tanışmaya çağrı yapmışlardır (s. 8-9). Yıllar sonra bu çağrının epeyce karşılık bulduğunu belirten Hopmann (2015), her iki geleneğin önemli temsilcilerinin diyalog konferanslarına katıldığını, sayısız karşılıklı ziyaret ve konferanslar yoluyla birkaç düzine monografi ve dergi özel sayısına (toplamda 1000’den fazla bilimsel makaleye) yol açtığını ve konunun ilgi çekmeye devam ettiğini belirtmektedir. İki gelenek arasında kurulan diyalog projesini değerlendiren Doyle (2017), Didaktik’in Anglo-Amerikan program geleneğine getirdiği en büyük katkılardan birinin, okullaşma girişiminde yönetsel kontrolden ziyade içerik sürecini merkeze almak olduğunu belirterek, şu sonuçlara işaret etmektedir: a) içeriğin programlaştırılması (curricularization, ör. İçeriğin eğitsel önemi), b) içeriğin pedagojik bir araca dönüştürülmesi ve c) içeriğin karmaşık sınıf dünyasında hayata geçirilmesi. Doyle (2017), eğitimin temel amaçları değiştirilse bile bu süreçlerin ortadan kalkmayacağını; ister yeniden üretim, ister özgürleşme, isterse kendini gerçekleştirme peşinde olsun, eğitimin her zaman belirli içerikleri programa alma, onları pedagojik araçlara dönüştürme ve bir grup çocukla onları hayata geçirme görevi olacağını belirtmektedir. Bunun anlaşılmasıyla hem öğretmenler ve program liderlerinin okullaşmanın temel sorunlarını çözmesinin, hem de makul kaynaklar ve destek sistemleri tasarlamaya yönelik acil ihtiyaçların tartışılmasının mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Tahirsylaj, Niebert ve Duschl (2015) iki gelenek arasındaki diyaloga ilişkin yeniden alevlenen ilginin, bu geleneklerin yakın geçmişlerini ve güncel gelişmelerini değerlendirmeleri, değişime açık ve birbirlerinden öğrenmeye istekli olmaları halinde güçlendirilebilecekleri alanları belirlemeleri için bir fırsat olduğunu ifade etmektedir (s. 264). Başka bir deyişle bu karşılaştırmalar yoluyla, her iki gelenekten alınacak dersler sayesinde önemli bir kaynak ve zaman tasarrufu elde edilebilir. Bu bağlamda

yazarlar 1990'lı yıllarda başlayan Didaktik – Eğitim Programı diyaloglarının sonuçlarını incelemişler ve daha sonra 2000'li yıllardaki yansımalarıyla karşılaştırmışlardır. Tablo 3'te Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin varsayımları, girdileri, etkinlikleri, çıktıları ve sonuçları karşılaştırılmaktadır. Buna göre a) 1990'lı yıllarda başlayan iki gelenek karşılaştırmaları normal harflerle, b) 2000 yılından sonraki ulusal ve küresel eğitim gelişmelerinin her iki geleneğe etkileri **kalm** harflerle ve c) iki geleneğin tarihsel ve modern köklerinden ne derecede ve nasıl ayrıldığını (saptığını) gösteren sonuçlar da **kalm ve italik** harflerle sunulmuştur.

Tablo 3

Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin 1990'lı yıllarda, 2000 sonrasında karşılaştırılması ve günümüzde görülen sapmalar***

	Didaktik	Eğitim Programı-Öğretim-Değerlendirme
VARSAYIMLAR	- Eğitim, öznelleştirilmiş bir dünya yaratır - Hermenötik - Hümanist / Romantik	- Eğitim, nesnelleştirilmiş bir dünya yaratır - Ampirizm - Pozitivist / Biçimci / Bilişselci / Yapılandırmacı*
GİRDİLER	- Ulusal Bildung standartları (Yetkinlikler + Bildung)** - Federal eyalet programına dayalı okul programı (okuldaki branş öğretmenleri tarafından geliştirilir ve yürütülür) - Profesyonel/ program yapıcı olarak öğretmen - Öğretmen özerkliği - Öğrenciler (Sınıfların ilgili yönleri olarak öğrencilerin görüşleri) - Konu alanları/ Bildung açısından hedeflenen öğrenmeler/ öğretim konuları ---	- Ulusal ortak çekirdek standartlar (kazanımlar) - Ulusal ortak çekirdek standartlara dayalı bölge ve/veya okul programları - Sistemin temsilcisi olarak öğretmen - Öğrenciler --- - Konu alanları/ derin anlayış için öğrenme --- - Hesap verebilirlik
ETKİNLİKLER	- Yansıtıcı öğretim - Lisanslı olarak öğretim - Didaktik yansıtma - Bildung standartlarında tanımlanan yeterliliklere dayalı gözlem - 10. ve 12. sınıftan sonra Bildung standartlarının dışsal ve resmi değerlendirmeleri (durum değerlendirmesi, öğrencilerin final notunun yaklaşık %30'u için geçerlidir) - Akran-öğretmen değerlendirmesi / öz-profesyonellik - Okul değerlendirmesi – sonuçlar önerilerdir --- --- - Konu yönelimini aşan (psikoloji, eğitim bilimleri, FachDidaktik) öğretmen eğitimi 7 yıllık eğitimi içerir (3 yıl lisans+2 yıl yüksek lisans+2 yıl hizmet içi eğitim) - İş başında zorunlu ileri eğitim	- Etkili öğretim - Sertifikalı olarak öğretim - Uyarlanabilir öğretim --- - Ortak çekirdek standartlarla uyumlu değerlendirme --- - Öğretmen performansının sistematik olarak değerlendirilmesi - Okul değerlendirmesi – sonuçlar yüksek risklidir - Programın uygulanması - Programın değerlendirilmesi - Konu yönelimini aşan (psikoloji, eğitim bilimleri, konu yönelimli yöntemler) öğretmen eğitimi - Öğretilecek konularla ilgili mesleki gelişim
ÇIKTILAR	- Öğrencilerin yetkinlik kazanmalarına yardımcı olmak için öğrenmenin başlatılması - Bireyselliğin/ yaratıcılığın ortaya çıkması - Anlam oluşturma - Yansıtma	- Öğrenme çıktıları - Test puanları/ öğrenci performansları - Daha derin anlayış --- ---
SONUÇLAR	Kısa vadeli - Bildung - Kendi kaderini tayin etme - Ortak kaderi belirleme - Dayanışma ---	- Bilgi ve becerilerin ustalığı / daha derin bir anlayış için daha derin öğrenme --- --- --- - FeTeMM okuryazarlığı
	Orta vadeli - Toplumda aktif katılım için yeterliliklerin uygulanması - Çeşitlilik	- Toplumda artan öğrenci verimliliği ve tüketicilik - Benzerlik
	Uzun vadeli - Bildung'a artan bağlılık	- Diğer uluslara göre rekabet avantajının korunması

* **Kalm** yazılan sözcükler, 2000 yılından sonra Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerindeki değişiklikleri (geleneksel köklerinden ayrışmalar) göstermektedir.

** **Kalm** ve **italik** sözcükler, hem geleneksel köklerinden ayrışmalarını hem de küresel eğitim eğilimlerinin bir sonucu olarak birbirlerine doğru kaymalarında oluşan en önemli sapmaları (değişiklikleri) göstermektedir. Tire işaretleri (---) ise her iki geleneğe karşılık gelen bir kavramın tanımlanmadığı anlamına gelmektedir. *** (Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015, s. 269-270)

Tablo 3'e göre, son 20 yılda hem Didaktik hem de Eğitim Programı geleneklerinde önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Örneğin Almanya'da 2000'li yılların başında yaşanan PISA şoku (başarısızlığı) eğitimcileri politikalarını gözden geçirmeye itmiş, Didaktik geleneğinde ampirik bir dönüş başlatarak "Bugün ne öğrettik?" sorusundan ziyade, "Bugün hangi kavramları ve yeterlikleri öğrendik?" sorusuna [içerik temelinden ürün/yeterlik temeline] yöneltmiştir (Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015, s.271). ABD'de ise eğitim programları, öğretim ve değerlendirme ülke çapında bir girişim olan FeTeMM odağına yönelmiştir. Öte yandan Tablo 3'teki kalın ve italik kısımlar, Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin ironik bir şekilde birbirlerinin bölgelerine doğru ilerlediğini göstermektedir. Buna göre 1) Girdiler kısmında ulusal eğitim standartlarında (kazanımlar) ve okul programlarının ulusal standartlarla uyumlu hale getirilmesinde değişiklikler ve 2) Etkinlikler kısmında Almanya'nın dış değerlendirme, ABD'nin uyarlanabilir öğretim ve mesleki gelişim alanlarında değişiklikler ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle son yıllarda her iki gelenekte de hem Girdiler hem de Etkinlikler açısından önemli değişiklikler olduğu görülmekte, Çıktılar ve Sonuçlarda ise bu saptamalara rastlanmamaktadır (Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015, s. 271).

Hopmann (2015), iki gelenek arasındaki diyalog girişimlerinin durumunu değerlendirdiğinde, 2015'teki manzaranın karmaşık ve distopik olduğunu belirterek; iki gelenekteki kronik krizlerin - deneyimleri ve görgül sınırları göz ardı ederek- birbirlerinden temel araçları ödünç almaya ve "kurtuluş aramaya" neden olduğunu iddia etmiştir (s.14). Böylece kıta Avrupası, ABD eğitim sisteminin test kültürünü kopyalarken; eyalet temelli program biçimlerinin de ABD ve İngiliz Milletler Topluluğundaki birçok ülkede yayıldığını ifade etmektedir. Hopmann (2015, s.20), her iki gelenekteki bağımsız araştırmacıların neredeyse çözümsüz bir ikileme karşı karşıya olduklarını belirtmektedir. Buna göre, ya öngörülebilir "tamamlayıcı hasara" yol açan mevcut eğitim süreçlerini meşrulaştırmak üzere sisteme katılacaklar ya da her şeyden önce sorumlu oldukları öğretmenleri ve öğrencilerini yüzüstü bırakarak marjinalleşeceklerdir. Bu zorlu yolda, akademisyenlerin sorumlu bir şekilde davranarak, çok daha fazla kuramsal çabaya ve hatta daha fazla diyaloga (uluslararası deneyim alışverişi) yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çağrıya yönelik yanıtlardan biri, son yıllarda Didaktik ve Eğitim Programı gelenekleri arasındaki diyalogu sürdürmek amacıyla başlatılan Danimarka merkezli girişimlerdir. 2018 yılında Güney Danimarka Üniversitesi'nin ev sahipliğinde kurulan Süregelen Diyalogta Didaktik ve Eğitim Programı Ağı (The Network for Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue), 1990'lı yıllarda başlatılan diyalogun güncel zorluklar altında canlandırılmasını ve yenilenmesini amaçlamaktadır. İskandinav ülkeleri, Orta Avrupa, Singapur ve Kanada'dan katılımcıların yer aldığı toplantılarda gelecekte yapılacak çalışmalar tartışılmış, kalite güvencesi, hesap verebilirlik ve standartizasyon politikaları gibi küreselleşen koşulların eğitime yansımaları değerlendirilmiştir (Krogh, Qvortup ve Graf, 2021).

Didaktik'in Türkiye'deki Eğitim Araştırmaları ve Okullaşmaya Olası Katkıları

Türkiye'de EPÖ alanının kuruluşu ve gelişimi ABD merkezli kuramsal yaklaşımların (Eğitim Programı geleneği) etkisi altındadır. Zira Ankara'daki üniversitelerde yer alan ilk EPÖ anabilim dallarının kurucuları (Fatma Varış ve Selahattin Ertürk) ABD'de doktora eğitimi almış ve kariyerleri boyunca yaptıkları çalışmalarla Eğitim Programı geleneğinin öncüleri olmuşlardır (Bümen, 2020; Bümen ve Aktan, 2014; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Yaşar ve Aslan, 2021). Aktan'a göre de (2013; 2014; 2015), cumhuriyetin ilk yıllarında Kıta Avrupa'sının (özellikle Almanya ve Fransa) pedagojik geleneğinin etkisinde bulunan Türkiye, 1945 sonrasında aşamalı bir şekilde bu geleneği terk etmiş ve Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğini esaslı ve güçlü bir biçimde benimsemeye başlamıştır.

Autio (2017, s.277) program kuramı, program tarihi ve program tasarımı (geliştirme) alt alanlarını içeren eğitimde program çalışmaları alanının; eğitim bilimlerinin entelektüel merkezini ve öğretmen eğitimi programlarını oluşturduğunu belirterek, eğitim ve program reformları için akademik bir çerçeve sağladığını vurgulamaktadır. Böylece eğitim programları, eğitimin örgütsel ve entelektüel merkezi haline gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemine örgütsel ve entelektüel açıdan yön verebilecek program çalışmaları alanının sadece program tasarımı konusunda değil, program kuramı ve program tarihi konularında da üretken olması gerekir.

Oysa Türkiye’deki baskın paradigma, program tasarımına odaklanan program geliştirmedir. Nitekim programı -geniş bir bakış açısından- kuramsal-felsefi-tarihi bir yapı olarak ele almaktan ziyade, sadece teknik prosedürlerin işlediği bir mühendislik alanı olarak ele alan program geliştirme, program alanı olarak kabul edilmektedir (Aktan, 2015). Türkiye’de program çalışmalarını tarihsel olarak inceleyen yayınlarda da program geliştirme tarihi ve model arayışları öne çıkmaktadır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Yaşar ve Aslan, 2021). Bu durumda hem akademik anlamda (EPÖ alanında) hem de bürokratik anlamda (Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalarında) genellikle program geliştirmeye ve öğretime odaklanıldığı söylenebilir. Bunun bir kanıtı, son 50 yılda EPÖ alanındaki doktora tezleri üzerine yapılan araştırmalarda en çok ele alınan konuların öğrenme-öğretme yaklaşımları olmasıdır (Hazır Bıkmaç, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özkal, 2020). EPÖ alanında görev yapan öğretim elemanlarının en çok ilgi duydukları alanlar da öğrenme-öğrenme süreci ve program geliştirme olarak belirlenmiştir (Erişti, 2013). Benzer şekilde Batı alanyazınında eğitim programı kuramlarını değerlendiren Yaşar ve Aslan (2021) da oldukça karmaşık bir manzarayla karşılaşmakla birlikte; Türkiye’de program kuramına yönelik farkındalığın çok daha geç kazanıldığını belirtmektedir. Bu durumu Amerikanizasyon olarak tanımlayan Bümen (2020), Türkiye’de bilimsel-siyasi-sosyal-ekonomik-teknolojik alt yapıdan hareketle oluşmuş, kendine özgü bir eğitim programı paradigmasının oluşmadığını ifade etmektedir.

Peki neden ülkemizin kendine özgü bir program kuramı ve geleneği oluşmamıştır? Bu sorunun tarihi, siyasi, akademik, ekonomik, sosyal ve psikolojik temellerinin olduğu aşikârdır. Öncelikle özgün bir eğitim programı kuramı oluşabilmesi için zengin bir entelektüel birikim, yoğun ve zahmetli okumalar eşliğinde yapılacak felsefi ve kuramsal tartışmalar, Türkiye’nin neredeyse kemikleşmiş bazı meseleleri hakkında eleştirel ve kuramsal ağırlıklı yayınlar olması gerekir. Oysa alandaki tezler, makaleler ve kitaplar genellikle görgül (ampirik) ağırlıklıdır ve hatta kuramsal çalışmalara fazlaca değer verilmemektedir. EPÖ veya genel olarak eğitimle ilgili kongrelerde kuramsal veya metodolojik tartışmalara, çelişen bulgulara, farklı ve özgün fikir veya modellere, özel ilgi gruplarının derinlemesine müzakerelerine -ne yazık ki- rastlanmamaktadır. Elbette bu manzaranın arka planında akademik özerklik ve kimlik sorunları, aşırı merkezîyetçilik, toplumsal kutuplaşma, eğitim programı ve program geliştirme kavramlarının geç kavramlaştırılması, iç ve dış tarih oluşturma çabaları (Bümen ve Aktan, 2014; Bümen, 2020) gibi birçok etmen yer almaktadır. Aktan (2018, s.264), EPÖ alanında program tarihi ve program kuramına yönelik ilgisizliğin arka planında, lisans ve lisansüstü eğitimlerdeki pozitivist paradigmanın; felsefe, pedagoji tarihi, siyaset bilimi ve sosyoloji alanlarındaki ufuk açıcı çalışmaların anlaşılması için gerekli olan İngilizce-Fransızca-Almanca dillerinde yetersizliğin yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizde ancak 1950’li yıllardan sonra “müfredat” kavramı yerine “eğitim programı” anlayışının kavramlaşması (Varış, 1989; Demirel, 1992, Gözütok, 2003, Akt. Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021), 2017 yılındaki program yenileme çalışmalarında yeniden müfredat anlayışına geri dönülmesi (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021) ve son yıllarda MEB bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten bazı komisyonlarda bir program geliştirme uzmanının bulunmaması (Demirel, 2017), özellikle pratik açıdan zikzak çizdiğimizizi düşündürmektedir.

Daha önceki belirtildiği gibi, her iki geleneğin birbirlerinden neler öğrenebileceği konusunda son 20 yılda birçok yayın yapılmış olsa da küresel eğitim dünyasının mevcut durumu ve yakın geleceği konusunda kötümser bir manzara ortaya çıkmaktadır (örn. Hopmann, 2015; Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015). Didaktik ve Eğitim Programı gelenekleri arasındaki diyalog çalışmalarına devam edilmesi, küresel ve ulusal eğitim sorunlarına çare arayışlarının azimle sürdürülmesine işaret etmektedir. Bu durumda Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğini güçlü bir biçimde benimsemiş olan Türkiye’de Didaktik geleneğinden neler öğrenebileceğimizin tartışılması değerli görünmektedir. Zira bu tartışmalar hem ithal geleneğimizle yüzleşmek, hem ufkumuzu genişletmek, hem de Anglo-Amerikan geleneğinin Türkiye’nin kendine özgü ve kronik eğitim sorunlarına deva olmadığı noktaları belirlemek açısından çok yararlı olabilir. Eğitim Programı geleneğinin anavatanında bile çözüm bulmakta zorlandığı meselelerin (hesap verebilirlik, standardizasyon ve özelleştirme) güçlü bir biçimde tartışıldığı dikkate alındığında (Autio, 2017; Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021; Shirley, 2008, 2009), ülkemizin kuramsal arayışları açısından bu tür tartışmaları yapmak kaçınılmazdır.

Didaktik’in Türkiyedeki eğitim araştırmaları ve okullaşmaya olası katkılarının a) Bildung kavramı ve anlayışıyla tanışmak, b) öğretmen özerkliği ve profesyonelliğini yeniden ele almak, c)

öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak, d) ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını belirlemek, e) bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek konularında olabileceği söylenebilir. Başka bir deyişle, Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğinin güçlü bir biçimde yerleşmiş olduğu ülkemizde, Kıta-Kuzey Avrupa'daki Didaktik geleneğinden öğrenebileceğimiz şeyler ve gelişim alanlarımızın belirlenmesi bu başlıklarla başlayabilir.

Bildung kavramıyla tanışmak, “dünyayı içselleştiren ve aynı zamanda kendini, anlık ve ahlaki güçlerini geliştirerek insanlığa katkı sağlayan” (Deng, 2020, s. 185) bireyleri yetiştirip yetiştirmediğimizi gözden geçirmemize yardımcı olabilir. Özellikle bağımsız, olgun, insancıl, sorumlu, onurlu, eleştirel ve etik duyarlılığa sahip nesiller için eğitim programlarında gözden geçirilebilecek sayısız unsurun yer aldığı söylenebilir. Platon'un köle tanımının “başkasının amaçlarını gerçekleştiren kişi” olmasına dikkat çeken Eisner (2016, s. 26), özgür ve demokratik bir devlette eğitimin temel amaçlarından birinin gençlerin kendi amaçlarını nasıl ifade edeceklerine yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Mızıkacı da (2019, s. 223), kendini ve yaşadığı dünyayı anlamamış, anlamlandıramamış, özgürleşememiş, fikri ve vicdanı hürleşmemiş, sadece kendi isteklerini elde etmek için yaşayan bireylerden oluşan bir toplumun distopik bir hale geleceğini vurgulamaktadır. Dördüncü sanayi devriminin bir sonucu olarak daha güçlü bir bilgi temelli eğitim programı talebine, internet (açık eğitim kaynakları, açık çevrimiçi eğitimler vb.) yardımcı olmaktadır. Eğitimin önündeki zorluk, öğrencileri sadece değişen dünyaya katkıda bulunmaya hazırlamak değil, aynı zamanda onları demokratik toplumların sürekli gelişimini mümkün kılacak yüksek etik ve ahlaki değerlerle donatmaktır. Bu amaçla, Bildung'un fikirleri ve kuramları, okulların ve eğitimin yalnızca araçsal değil, aynı zamanda özgürleştirici hedeflere ulaşması için kullanışlı olabilir (Tahirsylaj, 2019, s.188).

Öğretmen özerkliği ve profesyonelliği açısından düşünüldüğünde, Türkiye'deki manzaranın hiç de iç açıcı olmadığı iddia edilebilir. Nitekim OECD ülkeleri arasında en merkezi eğitim sistemlerinden birine sahip olan Türkiye'de (OECD, 2017), öğretmenlerin ders içeriğine karar vermeyle ilgili özerkliklerinin 2006'dan 2015'e doğru giderek azaldığı vurgulanmaktadır (Küresel Eğitim İzleme Raporu [UNESCO-GEM], 2017). Diğer çalışmalarda da öğretmenlerin kurumsal ve hizmet özerkliğinin sınırlı olduğu (Bümen, 2019), mesleki gelişim açısından özerkliğin daha zayıf algılandığı (Çolak ve Altınkurt, 2017; Dinçer, 2019), öğretimsel özerkliğin artırılması gerektiği (Canbolat, 2020) belirtilmektedir. Öğretmen özerkliği birçok çalışmada öğretmen profesyonelliğinin belirleyici bir özelliği olarak görülmekte (örn. Buyruk ve Akbaş, 2021; Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Paulsrud & Wermke, 2020); son yıllarda hesap verebilirlik politikaları, sıkı kurallar koyan öğretim programları, baskıcı sınav sistemleri, hızlandırılmış öğretmen eğitimleri ve özelleştirme gibi etmenlerle öğretmen özerkliğinin azalmasıyla öğretmenlerin profesyonellikten uzaklaşması (de-professionalism of teachers) olarak adlandırılan bir olgunun ortaya çıktığı belirtilmektedir (Errs, 2018; Wronowski, 2020). Bu durumda Didaktik geleneğin özellikle öğretmen özerkliği ve profesyonelliği açısından farklı bir anlayış sunmuş olması, Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullara yön vermede işe yarayabilir. Öğretmen özerkliği ve hatta son zamanlarda yerli alanyazında da öne çıkmaya başlayan öğretmen etkenliğinin (Erdem, 2020; 2021), program kuramı ve programların hayata geçirilmesi açısından etkileri daha derinlemesine ele alınabilir.

Okullarda öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak ve ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını ortaya koymak da Didaktik geleneğin (veya Didaktik – Eğitim Programı diyaloglarından) öğrenebileceğimiz konular arasındadır. Nitekim “Bir şeyin öğretilmesinin değeri yoksa; iyi öğretilmesinin de değeri yoktur” (Eisner, 2016, s.25). Klafki'nin Didaktik kuramı ile Schwab'ın Kılışsal yaklaşımının birleştirilerek güçlü bir program kuramı oluşturulabileceğini savunan Deng (2021b), içinde bulunduğumuz yüzyıla uygun bir eğitim vizyonu için şu sorulara yanıt aramamız gerektiğini ifade etmektedir (s. 188):

“Küreselleşme, ulus ötesi ekonomiler, sürekli artan bilgi alışverişi ve mobilite, yeni teknolojiler ve dijital kültürle tanımlanan mevcut sosyal, ekonomik ve kültürel dünyaya etkin olarak katılan ve etkileşimde bulunan bağımsız, özerk bir birey olmak ne anlama gelmektedir? Sorumlu bir vatandaş olmak için hangi bilgi, değer ve becerilere sahip olmak gerekir? Özgür ve bağımsız bir birey olmak ve çağın zorluklarıyla yüzleşmek için geliştirilmesi gereken entelektüel, ahlaki, sosyal ve teknolojik yetiler nelerdir?”

Deng'e göre (2021b) bu tür sorular sormak program kuramcılarını, eğitimcileri ve araştırmacıları bugün eğitimin karşı karşıya olduğu zorlukları ve talepleri kavramaya ve özellikle de Bildung'u bu zorluklara ve taleplere hitap edebilecek şekilde yeniden ifade etmeye davet etmektedir. Benzer şekilde bu vizyona yönelik içerik kuramı geliştirmek için; "Mevcut çağda kendi kendini oluşturmaya ve insan gücünün yetiştirilmesine odaklanan bir programın içeriğine bilgiler nasıl seçilip ve düzenlenebilir? İçeriğin eğitim potansiyelini belirleyen, eğitici özünü oluşturan nedir? Eğitim potansiyeli nasıl analiz edilebilir ve açığa çıkarılabilir? Öğrenciler, açığa çıkan potansiyel için kendilerini nasıl 'açabilirler'?" sorularını ele almayı önermektedir (s.189). Program ve pedagojiyle ilgili olan bu tür soruların yanıtları, içeriği organize etmede geleneksel tek konu (disiplin) temelli yaklaşımların ötesine geçmeyi ve sorun temelli, disiplinlerarası gibi daha becerikli ve yenilikçi yaklaşımları kullanmayı gerektirmektedir. Schwab'ın belirttiği gibi (2013, s.592), eğitim kuramının uygulama üzerinde bir etkisi olacaksa eğitim, "sorunların özelliği ve çeşitliliği hakkında yeni bir görüş oluşturacak yeni ilkeler ve uygun yeni yöntemler gerektirir". Yeni ilkeler ve yeni yöntemler "kılıgısal, yarı-kılıgısal ve eklektik"te bulunur. Başka bir deyişle, kuram inşası için temel referans noktası, öğretim uygulamalarıdır. Bu açıdan Türkiye'deki duruma bakıldığında, Mızıkacı'nın (2019) eğitim programlarına son 20 yılda yapılan müdahalelerin eğitimsel değil, ereksel olduğuna dair eleştirileri dikkat çekicidir. Mızıkacı'ya göre (2019, s. 223-225), 2004 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarında çağa uygun bir yaklaşım olarak sunulan yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramı; nesnel-evrensel bilginin değerinin azaltılması, aydınlanma idealinden uzaklaşılması, eğitimcileri esnek, keyfi ve tehlikeli yorumlamalara sürüklemesi bakımından program erozyonuna neden olmuştur.

Son olarak, bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek, Türkiye'de eğitim programları alanının kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmalarını genişletebilir. Daha önce belirtildiği gibi Didaktik gelenekte -Bildung merkezli olarak- kültürel açıdan birikimli ve bağımsız bireyler yetiştirme (içerik ve ürün açısından) ülküsü nedeniyle ölçme-değerlendirme vurgusu pek yoktur. Oysa Türkiye'de uzun yıllardır "yüksek risk içeren" merkezi sınavların eğitimin odağında yer alması söz konusudur. Günümüzde ortaokuldan liselere geçişte Liseye Geçiş Sınavı (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) uygulanmakta ve bu sınavlar öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşlar üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır (Buldur ve Acar, 2019). Büyüköztürk (2016), sınavların ülkemizde bir var olma meselesi haline geldiğini, öğretmenlerin kısa zamanda daha fazla içeriği sunmaya odaklanarak sosyal sorunları çözmekten uzak, yaşamdan kopuk ama sınavda yüksek puan almaya dönük bir eğitime yöneldiklerini, çoktan seçmeli testlerle yetişen öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını kullanamadıklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin merkezi sınavlarla ilgili metaforlarının incelendiği bir çalışmada (Baş ve Kıvılcım, 2019), "kayılandırıcı, işkence çektiren, bitmek bilmeyen bir kavram", "adil olmayan / gereksiz bir yarış" gibi olumsuz metaforlar öne çıkmıştır. Benzer şekilde merkezi sınavların öğretim programlarının daralmasına, öğrencilerin sanat-kültür ve sporla ilgilenmemesine, araştırma-çözümleme-yorumlama-değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemesine, eğitim ile gerçek hayat arasındaki bağın kopmasına, öğretmenleri robotlaştırmaya, ayrımcılığa ve rekabete neden olduğu ifade edilmektedir (Çetin ve Ünsal, 2019). Son yıllarda Türkiye'de merkezi sınavların ve merkezîyetçi/kuralcı programların öğretmen özerkliğini azalttığı, onları mekanik birer içerik aktarıcısına ve vasıfsız teknisyene dönüştürdüğü, bunun da profesyonellikten uzaklaşmayı artırarak otomat gibi davranmaya neden olduğu vurgulanmaktadır (Yıldız, 2014; Ömür ve Bavlı, 2020; Tokgöz Can ve Bümen, 2021). Böylece öğretmen, okulunu bir şirket gibi algılayarak diğer kurumlarla sürekli bir rekabet halinde olan, bu sayede "başarılı" kabul edilen, tüm zamanını ve enerjisini sınavlara adayan, sınavlar yoluyla giderek daha da derinleşen eşitsizlikleri göremeyen, toplumsal misyonlarından sıyrılmış, toplumun gerçekliklerini fark etmeyen "profesyonel" bir meslek elemanı haline gelmektedir (Evcin, 2015). Görüldüğü gibi merkezi sınavların ülkemizde başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere hemen hemen tüm kesimler üzerinde olumsuz etkileri öne çıkmaktadır. Bu durumun arka planında Eğitim Programı geleneğinin de payı olduğu fark edilmeli, kamusal eğitimin amacının sınavlardan yüksek puan alan öğrencileri çoğaltmak ve sınıfsal farklılıkları yeniden üretmek değil; bilimsel, seküler ve ücretsiz eğitim vermek olduğu hatırlanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Kıta-Kuzey Avrupa’da baskın olan Bildung merkezli Didaktik ile Anglo-Amerikan kökenli Eğitim Programı geleneklerinin doğuşuna neden olan gelişmeler analitik olarak incelenmiş, özellikleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş, bu iki geleneği buluşturma (diyalog) girişimlerine yer verilmiş ve Didaktik’in Türkiye’deki eğitim araştırmaları ve okullaşma uygulamalarına olası katkıları ele alınmıştır. Türkiye’de Didaktik gelenekle ilgili yayınların çok sınırlı olması ve yurt dışında bu iki geleneği buluşturmaya yönelik çok sayıda çalışma olması nedeniyle, ülkemizde bu tür tartışmalara başlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Zira Didaktik ile Eğitim Programı arasındaki farklılıkların eğitim kuramlarıyla sınırlı olmadığına, aynı zamanda eğitim araştırmacılarının “kendi kendilerini inşa etmelerini” de içerdiğine dikkat çekilmekte; eğitimi anlamının, çocuğun ve gelecekteki vatandaşın kültürel yapısını anlamak anlamına geldiği savunulmaktadır (Tröhler, 2014, s.60).

Bu bağlamda öncelikle Bildung merkezli Didaktik geleneğinin Türkiye’de daha çok incelenmesine ihtiyaç vardır. İnsanı bir bütün olarak ele alan Didaktik geleneğinin eğitimi sadece öğrenme-öğretme süreciyle değil, bu süreci etkileyen farklı değişkenleri farklı disiplinler aracılığıyla incelemesi –başka bir deyişle, aynı sorunlara farklı yöntemlerle cevap vermesi– (Aktan ve Serpil, 2018), ufkumuzu genişletebilir. Bu bağlamda önerilen beş ana başlıkta çalışmalar yapılması [a) Bildung kavramı ve anlayışıyla tanışmak, b) öğretmen özerkliği ve profesyonelliğini yeniden ele almak, c) öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak, d) ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını ortaya koymak, e) bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek] önerilebilir. Öte yandan bu çalışmada detaylı olarak ele alınamayan Didaktik türlerini ve modellerini analitik bir şekilde inceleyen yayınlar yapılabilir. Eğitim Programı ve Didaktik gelenekleri arasındaki diyalog girişimlerine dair güncel girişimlerin sonuçlarına dair daha kapsamlı çalışmalar da yararlı olacaktır.

Türkiye’de program tarihi çalışmalarının sınırlılığı düşünüldüğünde, Didaktik geleneğinin Türkiye’de 1945 öncesinde önemli etkileri olduğundan hareketle (Aktan, 2013; 2014; 2015; 2018), program tarihimizde Didaktiğe dair izlerin araştırılması önerilebilir. Bu bağlamda Didaktiğin eğitim evrimimizde izleri var mıdır? Varsa nelerdir? O izler günümüz eğitim sorunlarına çözüm üretmede yol gösterici olabilir mi? gibi sorulara yanıt aranabilir. Bu noktada örneğin, eğitim tarihimize özgün özellikleriyle önemli izler bırakan Köy Enstitüleri incelenebilir. Zira Köy Enstitülerinde programlar hiçbir zaman öğretmen ve öğrenciye egemen kılınmamış, her okul kendi bünyesinde programı gerektiği doğrultuda kullanabilmiş, öğretmenlere güvenilmiş ve geniş bir özgürlük alanı verilmiştir (Bümen, 2005). İlk yıllardaki yoğun öğretmen sıkıntısı ve yeni bir okul yaratma hedefi doğrultusunda, bölgenin ve köyün ihtiyaçlarına göre şekillenen dersler sayesinde okula dayalı program geliştirme anlayışıyla disiplinlerarası öğretim ve çoklu zekâ kuramı uygulanmış (Bümen, 2009), sınav odaklı anlayış ve karne yerine her öğretmen ve öğrenciye Yoklama ve Gözlem Defterleri verilmiştir (Bümen, 2005). Öğrencilerin “iş görme geleneğini ne kadar özümseyebildiği; sade, şarlatanlıktan uzak, uysal, ülke uğruna harcanmış emeklerle dolu bir yaşamı ne denli sevip benimseyebildikleri; haksızlık ve kötülüğe hangi oranda direnebildikleri; yetke ile buyurganlık arasındaki ayrımın ince kesitini ne kadar görebildikleri” vb. başarı ölçütlerinin kullanılmış olması (Özgen, 1991, s.126), Köy Enstitülerinde Bildung merkezli Didaktik geleneğe dair önemli izlere işaret etmektedir. Bu izlere dair analizler, Eğitim Programı geleneğinin çözüm bulmakta zorlandığı meselelerin (hesap verebilirlik, standardizasyon ve özelleştirme) Türkiye’deki tartışmalarına ışık tutabilir.

EPÖ alanındaki lisansüstü programları inceleyen Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu ve Sever (2020), program çıktılarında en fazla ağırlık verilen alanın program geliştirme, ders amaçlarında da öğrenme-öğretme süreci olduğuna işaret etmektedir. Diğer çalışmalarda da EPÖ alanındaki yayınlarda en çok öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen eğitimi ve farklı öğretim programlarının incelenmesi/değerlendirilmesi konularının ele alındığı belirlenmiştir (Hazır Bıkmaz vd., 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014). Bu durumda Türkiye’de EPÖ alanının program tarihi, program kuramı ve program tasarımı alt alanlarından (Autio, 2017) en çok program tasarımına (program geliştirmeye) odaklandığı görülmektedir. Eğitim sistemine örgütsel ve entelektüel açıdan yön verebilecek program çalışmaları alanının daha üretken olabilmesi, program kuramına yönelik farkındalığın artması ve Amerikanizasyon’dan sıyrılarak daha geniş bir çerçevede çalışılabilmesi için

Bildung merkezli Didaktik geleneğin doktora programlarında yer almasına ihtiyaç vardır. Didaktik geleneğin temelleri, özellikleri, türleri, modelleri ve Didaktik-Eğitim Programı diyaloglarında yer alan tartışmaları da içeren seçmeli dersle(rlere), yeni bakış açıları geliştiren yayınlar artabilir. Nitekim daha önceki çalışmalarda da EPÖ lisansüstü programlarında kredi veya ders sayılarının artırılması, zorunlu ders temelli yaklaşımdan seçmeli ders yaklaşımına geçilmesi (İşcan ve Bıkmaz, 2012) ve seçmeli derslerin artırılması (Çapuk, 2014) önerilmiştir. Didaktik geleneğe ilişkin seçmeli ders(ler) sayesinde, ülkemizde oldukça sınırlı olan program kuramı tartışmalarına (Yaşar ve Aslan, 2021), uluslararasılaşmaya (Hébert, Ng-A-Fook, Ibrahim ve Smith, 2019) ve kendine özgü bir eğitim programı paradigmasının oluşmasına (Bümen, 2020) katkı sağlanabilir.

Son yıllarda Türkiye’de EPÖ alanında yapılan lisansüstü programların ve tezlerin (Çapuk, 2014; Hazır Bıkmaz vd., 2013; İşcan ve Bıkmaz, 2012; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özkal, 2020), öğretim elemanları profilinin (Erişti, 2013), tarihi incelemelerin (Aktan, 2013; 2014; 2015; 2018; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021) ve eleştirel çalışmaların (Bümen ve Aktan, 2014; Bümen, 2019; 2020; Mızıkacı, 2019; Rüzgar, 2020; Sert, Gündoğdu, Akar Vural, 2017) artmış olması, EPÖ alanının “kendisini araştırdığını” ve değişime açık olduğunu düşündürmektedir. Bu arayışlar güçlendirilebilecek alanların belirlenmesi için birer fırsat olup, EPÖ alanının geleceğini aramaya devam etmesi çok gerekli ve yararlı görünmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Akagündüz, Ü. (2016). Sanayi Devrimi ve sanayileşme. İ. Güven (Ed.), *Uygarlık Tarihi* (6. Baskı) içinde (ss. 422-431). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan, S. (2013). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. In W. F. Pinar (Ed), *International handbook of curriculum research* (pp. 514-522). Routledge.
- Aktan, S. (2014). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. In Pinar, W.F. (Ed.) *International handbook of curriculum research*. (pp. 502-510) 2nd ed. NY, Routledge.
- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: Planlı eğitim ve değerlendirme - Türkiye’de bilimsel-teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu. *Turkish Studies*, 10/11, 39-56. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>
- Aktan, S. (2018). *Curriculum studies in Turkey: A historical perspective*. NY: Palgrave macmillan, Springer Nature America, Inc.
- Aktan, S. ve Serpil, H. (2018). Kıta Avrupası pedagojisinde Didaktik: Temelleri ve problemleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 111-134, doi: 10.31704/ijocis.2018.006.
- Antel, S.C. (1952). *Umumi Didaktik*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:359. İstanbul.
- Atik-Kara, D., Kürüm-Yapıcıoğlu, D. ve Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 163-190.
- Autio, T. (2017). Curriculum theory in contestation? American Curriculum, European Didaktik, and Chinese Wisdom traditions as hybrid platforms for educational leadership. In Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. (pp. 257-282). Springer, DOI 10.1007/978-3-319-58650-2
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m
- Berkaş, S. ve Dimli Oraklıbel, R. (2021). Sanayi Devrimi ile gelen değişim: İş bölümü ve yabancılaşma. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 112-121.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim Programı*. (Çev. M. Emir Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi. (Yapıtın orijinali 1918 yılında yayımlandı).
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330. doi:10.24106/kefdergi.2543
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özzerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. DOI: 10.15390/EB.2021.9996
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776, doi: <https://doi.org/10.37217/tebd.757483>
- Bümen, N.T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara, Pegem A yayıncılık.
- Bümen, N.T. (2009). Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri. *Eğitbilim Işığında Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 16 Nisan 2009, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özzerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi [Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis]. *Education & Science*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim Tarihi I*. (Çev. Engin Noyan). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Çapuk, S. (2014). Türkiye ve ABD’de yürürlükte olan “eğitim programları ve öğretim” alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çetinkıran Balcı, E. (2018). İsteme özgürlüğünden eylem özgürlüğüne: Kant'ın özgürlük görüşü. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1), 20-32, doi: 10.32600/huefd.434145
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(1), 33-71. <https://www.mendeley.com/catalogue/34b31e5b-8ffa-34dd-943c-275edad65991/>
- De Vries, J. (1994). The industrial revolution and the industrious revolution. *The Journal of Economic History*, 54(2), 249-270.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society*. 24(1), 75-99, doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465>
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism*. Oxon, OX: Routledge.
- Deng, Z. (2021a). Bringing content back in rethinking teaching and teachers. In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 25-40). Oxon, OX: Routledge.
- Deng, Z. (2021b). Constructing ‘powerful’ curriculum theory, *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 179-196, DOI: 10.1080/00220272.2021.1887361
- Dincer, A. (2019). Language teacher autonomy in Turkish EFL context: Relations with teachers' autonomy and job satisfaction levels. *I-manager’s Journal on English Language Teaching*, 9(2), 11-25. <https://doi.org/10.26634/jelt.9.2.15470>
- Doll, W. E. (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292.
- Doyle, W. (2017). The Didaktik/Curriculum dialogue: What did we learn? In M. Uljens & P. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Nonaffirmative theory of education* (pp. 219–228). Cham: Springer.
- Eckoff, W. J. (1896). *Herbart’s ABC of Sense-perception and minor pedagogical works*. New York: D. Appleton and Company.
- Eisner, E.W. (2016). “Bir okulun işini iyi yapıyor olması” ne anlama gelir? Bümen, N.T. (çeviri editörü) *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (s.21-29). Ankara: PegemAkademi.
- Erdem. C. (2020). Öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir kavram: Öğretmen etkenliği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 32-55.
- Erdem. C. (2021). Etken öğretmenliğin inşasında temel bir yeterlik olarak eğitim programı okuryazarlığı. Bolat, Y. *Eğitim programı okuryazarlığı* (Ed.) içinde. (s. 60-75). Ankara, PegemAkademi.
- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312–326.
- Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Evcin, N.D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 74-76. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=69 adresinden erişilmiştir.
- Friesen, N. (2018). Continuing the dialogue: Curriculum, Didaktik and theories of knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 724-732.

- Friesen, N. (2020). 'Education as a Geisteswissenschaft': An introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- GEM-Global Education Monitoring Report Team (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments; Global education monitoring report summary, 2017/8*. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Genç, Ö. (2016). Çocukların Orta Çağ Avrupa'sındaki yeri. *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 241-261.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm sayfasından erişilmiştir.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European Didactics. In B. Moon, S. Brown & M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 235-262). NY: Routledge.
- Güven, İ. (2019). *Eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, İ. (Ed.). (2016). *Uygurluk tarihi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamerow, T. S. (1989). *The birth of a new Europe: State and society in the nineteenth century*. Chapel Hill: UNC Press.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135-152.
- Hamilton, D. ve Gudmundsdottir, S. (1994). Didactic and/or Curriculum? *Curriculum Studies*, 2(3), 345-350, DOI: 10.1080/0965975940020305
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1627> adresinden erişilmiştir.
- Hébert, C., Ibrahim, A., Ng-A-Fook, N. ve Smith, B. (Ed.). (2019). *Internationalizing curriculum studies: Histories, environments, and critiques*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (Translator Alexis F. Lange). New York: The Macmillan Company.
- Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(3-4), 649-664.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124, doi: 10.2304/eeerj.2007.6.2.109
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 27007, DOI: 10.3402/nstep.v1.27007
- Hopmann, S. ve Riquarts, K. (1995). Starting a dialogue: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3-12.
- Horlacher, R. (2018). The same but different: The German Lehrplan and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 1-16, doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1307458>
- İnönü, E. (2004). Bilimsel devrim ve Türkiye. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 5(2), 103-116.
- İşcan, C. D., ve Bıkmaz, F. H. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Jank, W. (2014). Didaktik, Bildung, content: On the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 113-131.
- Kamer, S. T. (2019). *Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri: Kavramlar, olgular ve olaylar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kansanen, P. (1995). The Deutsche Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 347-352, doi: 10.1080/0022027950270401
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kenklies, K. (2012). Educational theory as topological rhetoric: The concepts of pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 265-273.
- Kosso, P. (1992). *Reading the book of nature: An introduction to the philosophy of science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Krogh, E. Qvortrup, A. ve Graf, S.T. (2021) (Eds.) *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099390>
- Mızıkacı, F. (2019). Eğitim programlarının karmaşık kodları: ideoloji, bilgi, pedagoji söylemi ve değerlendirme. Aslan, B. ve Hazır Bıkmaz, F. (Editörler) *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan: Eğitimde 50 yıl*. (ss. 219-230). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Miller, P. (1989). Historiography of compulsory schooling: What is the problem? *History of Education Journal of the History of Education Society*, 18(2), 123-144, doi: 10.1080/0046760890180202
- Nuhoğlu Soysal, Y. ve Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277-288.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 116. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). High-stakes testing and transformation in the occupational identity of teachers. *Journal of Economy Culture and Society*, DOI: 10.26650/JECS2019-0101.
- Özgen, B. (1991). *Köy enstitülerinde uygulanan eğitim-öğretim ilke ve yöntemleri*. İzmir: Duyallar Matbaası.
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442. DOI: 10.26466/opus.647030
- Öztaşkın, G. K. (2013). Olympos antik kenti episkopeion yapı topluluğu. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Panofsky, E. (1944). Renaissance and Renascences. *The Kenyon Review*, 6(2), 201-236.
- Paulsrud, D. & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, Currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. ve Miller, J. L. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field 1982. *The Journal of Educational Thought*, 16(3), 217-224.
- Platon. (1998). *Yasalar*. (Çev. C. Şentuna ve S. Babür). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Prince, J. T. (1892). *Methods of instruction and organization of the schools of Germany*. Boston: Lee and Shepard Publishers.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu veya Sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 53(3), 1153-1179.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özdemir, M. (2021). Türk eğitim sistemindeki kozmik yapının felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 921-946, doi: 10.30964/aeubfd.724099
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Schwab, J. J. (2013). The practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), 591-621. (Reprinted from The practical: a language for curriculum by J. J. Schwab, 1970, Washington, D.C: National Education Association). <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* (pp. 13-20). Umea, Sweden: Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE) Publication. <http://tntee.umu.se/publications>
- Sert, M., Gündoğdu, K. ve Akar-Vural, E. (2018). *Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
- Shirley D. (2008). The coming of post-standardization in education: What role for the German Didaktik tradition? In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Eds.), *Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (pp. 35-45). Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_3

- Shirley, D. (2009). American perspectives on German educational theory and research: A closer look at both the American educational context and the German *Didaktik* tradition. In K. H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Eds.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (pp. 195-209). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sönmez, V. (2011). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (8. Baskı) içinde (ss. 25-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, R. (2019). Sanayi Devrimi Osmanlı İmparatorluğu'nda neden başlamadı? *Business, Economics and Management Research Journal*, 2(1), 1-16.
- Tahirsylaj, A. (2019). Revisiting 'curriculum crisis' dialogue: In search of an antidote, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 180-190, DOI: 10.1080/20020317.2019.1664217
- Tahirsylaj, A. (2021). Teacher responsibility over intended, taught, and tested curriculum, and its association with students' science performance in PISA 2015 across Didaktik and curriculum countries. In Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S.T. (Eds.) *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*. (pp.222-233) <https://doi.org/10.4324/9781003099390>
- Tahirsylaj, A., Niebert, K. ve Duschl, R. (2015). Curriculum and Didaktik in 21st century: Still divergent or converging? *European Journal of Curriculum Studies*, 2(2), 262-281.
- Tokgöz Can, M. ve Bümen, N.T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.
- Tröhler, D. (2014). International curriculum research: Why and how? In W. Pinar, ed., *International handbook of curriculum research*, (pp. 60–66) Second ed. New York and London: Routledge.
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (2. baskı). (Çev. M. Emir Rüzgar ve Berna Aslan). Ankara: Pegem Akademi. (Yapıtın orijinali 1949 yılında yayımlandı).
- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.). (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative theory of education*. Cham, Switzerland: Springer Open.
- Ünder, H. (2002). *Salih Zeki, Yusuf Akçura, Muallim M. Cevdet: Skolastik eğitim ve Türkiye'de skolastik tarz*. Ankara: Epos Yayınları.
- Variş, F. (1989). Millî eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeubfd/issue/48019/607443> adresinden erişilmiştir.
- Vásquez-Levy, D. (2002). Bildung-centred Didaktik: A framework for examining the educational potential of subject matter. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 117-128, doi: 10.1080/00220270110056581
- Vollmer, H. J. (2021). Bildung as the central category of education? In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 137-163). Oxon, OX: Routledge.
- von Humboldt, W. (1999/1793). Theory of Bildung. (Translator Gillian Horton-Kruger). In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Werler, T. (2021). From Didaktik to learning (sciences). In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 41-64). Oxon, OX: Routledge.
- Werler, T.C. & Tahirsylaj, A. (2020). Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions. *European Journal of Teacher Education*, doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388>
- Wermke, W. & Pröitz, T. S. (2019). Discussing the curriculum-Didaktik dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession. *Education Inquiry*, 10(4), 300-327. DOI: [10.1080/20004508.2019.1618677](https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1618677)
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum studies. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum: An International Dialogue* (pp. 47-78). New York: Peter Lang.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp.15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Willbergh, I. (2021). Bildung-centered general didactics. *Oxford Research Encyclopedias, Education*. Oxford, UK: Oxford University Press (OUP).

- Wronowski, M. L. (2020). De-professionalized and demoralized: A framework for understanding teacher turnover in the accountability policy era. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 599-629, DOI: [10.1080/15700763.2020.1734209](https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734209)
- Yaşar, C. G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237-260. DOI: 10.31704/ijocis.2021.012
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilim tarihi* (15. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, A. (2014). *İdealist öğretmenlerden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü*. İstanbul, Kalkedon yayınları.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Summary

Introduction

The word didaktik has two connotations in Turkish. First, as an adjective, it has the same meaning as instructive. For example, when it is used alongside, say, poetry or essay, it means that the poetry or the essay is instructive. Second, it is employed as a technical term in educational sciences which refers to knowledge about instructional methods. In addition to these two connotations, Didaktik is also a schooling tradition that is prevalent in Continental Europe, especially in the Germanic world and North Europe.

As a schooling tradition, Didaktik has many similarities as well as differences from Curriculum tradition that is quite prevalent around the world in terms of teacher education, teachers' role in class, content and instruction, etc. A process of dialogue was commenced with these two traditions so that they learn from each other. As a result, Didaktik has become a major point of investigation for curriculum theorists. Despite the prevalence of Didaktik and comparisons between Didaktik and Curriculum in international settings, Turkish curricular literature on Didaktik is almost non-existent. Therefore, the primary aim of this article was to examine Didaktik while comparing it to Curriculum and to analyze what type of influences it might have on Turkish curriculum literature. To achieve this aim, the study is divided into three parts. The first section investigated developments that led to the creation of these traditions as they both stem from common roots. In the second part, characteristics of both Didaktik and Curriculum were comparatively examined while also discussing the dialogue efforts between the two. The third and last section critically analyzed the potential influences of Didaktik on educational research and practices in Turkey.

Common Roots of Didaktik and Curriculum

Didaktik and Curriculum came into existence as a result of compulsory education and the establishment of educational systems, first in Europe and then the United States of America. Thus, it is necessary to examine social, political and religious developments. Europe's intellectual world was under influence of scholasticism for a quite long time. Scholastic thought was based on the unquestioned acceptance of a superior being, namely God. As God's words were the ultimate wisdom, there was no need for new knowledge or investigation. However, Renaissance commenced a new era that can be characterized by the effort to depart from scholastic thought. It strived for achieving the ideals of the ancient period and beyond. Conceptualized by Humanism of that period, Renaissance was a time when human beings focused on understanding themselves, their world and their place in it without a reference to God. Besides, the Reformation had direct consequences to educational thought and practice in Europe as it called for the translation of the holy book to local languages so that common people could be able to read and practice it. Moreover, it started the establishment of primary schools so that the general public would be educated in regards to basic religious knowledge. Departing from the inertness of scholasticism, Europe's intellectual world witnessed the scientific revolution where evolving scientific methods culminated in new and robust knowledge. Following these developments, enlightenment was a revolt against human beings' misguidance against being brave and using their minds. Late in the 18th century and in France, a revolution was in full effect against royals' hegemony on laymen. It called for equal rights and opportunities for everyone. Among its multidimensional results, the French Revolution established education and schools as a direct force in creating a nation by instilling national values in children at school. Finally, Industrial Revolution necessitated that all workers be trained in basic arithmetic as well as reading and writing to maximize workers' efficiency. All of these developments resulted in the establishment of compulsory education and of schools that would provide youngsters an education of type that is free, secular and scientific. It was during that time that an organized discipline was needed to regulate newly established schools. Didaktik had become the schooling tradition in Continental Europe whereas the Anglo-American world had Curriculum for that purpose.

Didaktik

Johann Amos Comenius and Wolfgang Ratke were two monumental figures in forming Didaktik. Their search for a new way to teach has shaped the ground on which Didaktik prospered. Wilhelm Dilthey, on the other hand, in his writings, argued for a clear-cut divide between natural

sciences and social sciences. As a consequence, he maintained, the methodological approach should be different between the two. Whereas natural sciences aim to explain phenomena through the use of a cause-and-effect approach, social sciences should employ hermeneutic to understand human beings. Such an acceptance constructed the base of Didaktik in terms of its epistemology.

A critical concept in Didaktik is the term *Bildung*. It has such connotations as wisdom, experience and formation as well as others. It has been argued that the most appropriate translation for the concept is formation as it refers to the formation of the self. Moreover, it alludes to the creation of human powers, self-awareness, responsibility, freedom in the self by the self is a life-long process. *Bildung* is a transformative power that can be unfolded as a result of teaching.

The three interrelated main components of Didaktik are teacher, content and student. Said components form what is usually called the Didaktik triangle. In this conceptualization, teaching is a unique meeting of the teacher, the student and the content. In other words, every teaching situation is a distinctive interaction between these components. This characterization hints that Didaktik tradition provides a conceptual base for teaching that allows the formation of an educated self. It emphasizes the process where a student becomes an independent, cultured human being as a result of teaching. The key character in this process is the teacher, i.e., Didaktik tradition entrust a high-level autonomy and professional responsibility to teach students.

Curriculum

Curriculum as a schooling tradition came to fruition at the beginning of the 20th century. In its early days, the field was heavily influenced by the social efficiency movement in the USA. From the 1920s to until the 1970s, the field devoted most of its intellectual energy to finding one true (best) method to develop a curriculum, i.e., the early field can be characterized as a systematic approach to construct curriculum. Curricular approach to schooling, thus, is quite different from Didaktik.

A comparison of Didaktik and Curriculum

Teachers in curriculum tradition are not gifted with the type of autonomy and responsibility. Said another way, central authorities prepare curricula and teachers are responsible for delivering it to students. In a way, they can be seen as technical staff who do not have much to say on education. The field, in its search for an educational system, adopted a top-down hierarchy where responsibility for education starts at the highest level of authority and continues to people who are at the bottom of the system. The result of this approach is central management which in time led to issues of standardization and accountability. A heavy load of testing lays on the shoulders of educators where curriculum tradition is put into use. Besides, curriculum tradition witnesses a problem of privatization where rules of free-market dictate a brutal competition between schools, which is antithetical to what education stands for. In short, curriculum differs from Didaktik in terms of teachers' roles, the meaning of content and assessment.

The Potential Influences of Didaktik in Turkey

As a result of examinations and discussions of this study, the study concluded that Turkish curriculum literature, heavily influenced by Anglo-American Curriculum tradition, has a lot to reflect on and learn from Didaktik. Specifically, it was maintained that potential influences of Didaktik on educational research and schooling in Turkey can be reviewed under the following headings: (i) Introducing the concept of *Bildung* to Turkish literature, (ii) Reexamining teacher autonomy and professionalism, (iii) Discussing the impact of the content on students' future, (iv) Identifying the relation of the content to other curricular components and (v) Reconsidering the evaluation of autonomous and holistically educated individuals.

Turkish curricular literature can benefit from the concept of *Bildung*—an alien concept in Turkey at the moment—as it indicates that teaching should liberate individuals rather than merely transmit knowledge. Similarly, Didaktik tradition might have very useful lessons to Turkish education since Turkey has one of the most centralized educational systems in the world, meaning that teachers have little to no say on what they teach. What is more, Didaktik may indicate new routes to Turkish education in discussing the impact of content on students' future as well as identifying the relationship of the content to other curricular components since recent curricular decisions might have led to

educational erosion according to some curricularists in Turkey. Finally, Didaktik might help reconsider the evaluation of autonomous and holistic individuals' education. Turkey has one of the most centralized examination systems and it almost came to a point where all educational efforts in Turkey are for ensuring that students get higher points in the central exams rather than having an eye toward forming free, independent and holistically cultured human beings.