

**TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION
(TUJPED)**

e-ISSN: 2602-3873



CİLT (Vol.) 7, SAYI (Issue) 2

Aralık (December) 2022

Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

DergiPark - 2022

TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION (TUJPED)

Cilt (Vol.) 7, Sayı (Issue) 2

Aralık (December) 2022

e-ISSN: 2602-3873

Editör: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR

İletişim (Communication): Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Çiftlikköy Kampüsü/MERSİN, sonerozdem@yahoo.com

Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

**TUJPED; “Index Copernicus, DRJI, Türk Eğitim İndeksi, ASOS Index, Google Scholar”
tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.**

**(TUJPED is indexed by Index Copernicus, DRJI, Turkish Education Index, ASOS Index and Google
Scholar.)**

© Turkish Journal of Primary Education, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergimiz, Ulakbim Dergipark platformunda yer almaktadır. Dergide yer alan yazıların her türlü içeriğinden makale yazarları sorumludur. Dergide yayınlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayınlanamaz.

(©Turkish Journal of Primary Education is a peer-reviewed journal published twice a year in June and December. Our journal is located on Ulakbim Dergipark platform. All authors are responsible for the content of the articles in the Journal. Manuscripts published in the Journal may not be published in any other place without permission.)

28/12/2022

TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION (TUJPED)

Cilt 7, Sayı 2, 2022 Aralık

(Volume 7, Issue 2, December 2022)

Editör

Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin University, TURKEY)

Editör Kurulu (Editorial Board)

Prof.Dr. Ülker AKKUTAY (Emekli-Retired, Gazi University, TURKEY, Emekli)

Prof.Dr. Tayip DUMAN (Emekli-Retired, Yozgat Bozok University, TURKEY)

Prof.Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan Türkiye Manas University, KIRGIZISTAN)

Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN (Lefke Avrupa University, TURKISH REPUBLIC OF NORTH CYPRUS)

Prof.Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET (Emekli-Retired, Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Ithel JONES (Florida State University, USA)

Prof.Dr. Jesus Garcia LABORDA (Universidad de Alcala, Madrid, SPAIN)

Prof.Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, TURKEY)

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

Prof.Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul University, TURKEY)

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan University, TURKEY)

Prof.Dr. Gökhan DUMAN (Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale University, TURKEY)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya University, TURKEY)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya University, TURKEY)

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, TURKEY)

Prof.Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep University, TURKEY)

Doç.Dr. Soner ALADAĞ (Aydın Adnan Menderes University, TURKEY)

Doç.Dr. Yaqut RZAYEVA (Azerbaycan Pedagoji University, AZERBAICAN)

Doç.Dr. Nilgün DAĞ (Mersin University, TURKEY)

Dr. Orhan VOLKAN (Kosova Eğitim Bakanlığı, Kosovo Ministry of Education)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University, BULGARIA)



EDİTÖRDEN

Değerli TUJPED yazarları, hakemleri ve okuyucuları;

2022 yılının son sayısı ile karşınızdayız.

Dergimiz “Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)” 7. yılı ikinci sayısında yine temel eğitimin, ilköğretimin ve eğitim bilimlerinin farklı konularını ve meselelerini ele alan nitelikli ve özgün makaleler yer almaktadır.

TUJPED’in 7. Cildi, 2. Sayısında yayınlanan makalelerin yazarlarını tebrik ediyor, başarılı yayınlarının devamını diliyoruz. Ayrıca, bu sayımızda hakem olarak desteklerini esirgemen, zaman ayırarak dergimizin yayınlanmasına katkı sağlayan kıymetli öğretim elemanı hocalarımıza da teşekkür ediyor, çalışmalarında kolaylıklar diliyoruz.

Bu sayıda yer alan makalelerin tüm akademik camiaya, lisans ve lisansüstü öğrencilerine ve eğitimcilere katkı sağlamasını temenni ediyoruz.

Bu vesileyle 2023 yılının sağlıklı, başarılı ve yayın dolu bir yıl olmasını diliyor, yeni yılınızı kutluyoruz.

Selam ve saygılarımızla...

28/12/2022

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Editör
(TUJPED Editör Kurulu Adına)

TUJPED 2022 Aralık (7, 2) Sayısının Hakemleri

(Referees of December 2022, Issue 7, 2)

Prof. Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK (Sakarya Üniversitesi - 1 hakemlik)

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi - 1 hakemlik)

Prof. Dr. Fatih AYDIN (Bolu Abant İzzet Baysal üniversitesi - 1 hakemlik)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep Üniversitesi - 1 hakemlik)

Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi – 1 hakemlik)

Dr. Öğr. Üy. Feride KARACA (Marmara Üniversitesi- 1 hakemlik)

**** Jüriler, isim ve unvanlarına göre alfabetik olarak sıralanmıştır.***

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

(2022, Cilt/Vol. 7, Sayı/Issue 2)

Araştırma Makaleleri (Research Articles)

Sayfa No (Pages)

1. Okan SOLAKÇI, Aykut Emre BOZDOĞAN

Ortaokul Öğrencilerinin Planetaryum Hakkındaki Görüşleri: Erbaa Bilimpark Planetaryumu

Secondary school students' opinions about Planetarium: Erbaa Science Planetarium 64-85

2. Recep ÇAKIR, Seyhan BOSTANCI

Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının incelenmesi

Investigation of the mediations and digital parenting awareness of parents 86-116

3. Abdullah KORAY, Canan PEKBAY

Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi: Öğretmen adayı perspektifi

Examination of opinions on teaching practice lesson performed with distance education: A pre-service teacher perspective 117-131

Ortaokul Öğrencilerinin Planetarium Hakkındaki Görüşleri: Erbaa Bilimpark Planetariumu

Okan SOLAKÇI¹ & Aykut Emre BOZDOĞAN²

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 09/02/2022

Kabul Tarihi (Accepted): 25/11/2022

Düzeltilme Tarihi (Revised): 18/11/2022

Yayınlanma Tarihi (Published): 28/12/2022

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin planetarium (gökevi) hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada ölçüt, öğrencilerin Erbaa Bilim Park Planetariumunu ziyaret etmiş olması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Erbaa Bilimpark Planetariumuna düzenlenen gezilere katılmış olan toplam 15 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. 15 öğrencinin planetariumla ilgili gezi sonrasında yönelik görüşleri alınarak içerik analizi ile veriler çözümlenmiştir. Planetariumda yapılan çalışmalarla ilgili öğrenciler video animasyon, pekiştirme çalışmaları ve atölye çalışmalarının yeterli düzeyde yapıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca planetariumdaki anlatımların ve planetariumdaki içeriklerin görsellik yönüyle öğrencilerin beklentilerinin üzerinde olduğu ancak ses kalitesi ve ortam büyüklüğü olarak öğrenci beklentilerini karşılayamadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin planetariumun gerçekçi bir ortam sunduğunu, sınıf ortamından daha etkili ve eğlenceli mekânlar olduğunu düşündükleri görülmüştür. Yine öğrencilerin planetariumları uzayda gezinti hissi oluşturduğu için beğendikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin fen ve astronomiye olan ilgi ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğine yönelik görüşleridir.

Anahtar kelimeler: Astronomi, fen, gezi, planetarium.

Secondary School Students' Opinions About Planetarium: Erbaa Bilimpark Planetarium

Abstract

The purpose of this research is to determine the views of secondary school students about the planetarium. The phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the research. In order to find an answer to the research problem, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred while determining the study group. In the study carried out in the 2020-2021 academic year, the criterion was determined as the students' visit to the Erbaa Bilimpark Planetarium. In this context, 15 students who participated in the trips organized to the Erbaa Bilimpark Planetarium were determined as the study group of the research. The data of the research were collected through a semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis by taking the opinions of 15 students about the planetarium after the trip. Regarding the studies carried out in the planetarium, the students stated that the video animation and reinforcement works were done at a sufficient level. In addition, it was determined that the contents of the planetarium were above the expectations of the students in terms of visuality, but could not meet the expectations of the students in terms of sound quality and environment size. It was also determined that the students liked the planetariums because they created the feeling of wandering in space. Another result of the study is the opinions of the students that their interests and thoughts on science and astronomy have changed in a positive way.

Keywords: Astronomy, science, trip, planetarium.

***Sorumlu Yazar:** Okan Solakçı **E-mail:** okan_solakci@hotmail.com **Orcid No:** 0000-0001-5201-6811

** Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf (Citation): Solakçı, O., & Bozdoğan, A.E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin planetarium hakkındaki görüşleri: Erbaa Bilimpark Planetariumu. *Turkish Journal of Primary Education (TJJPED)*, 7(2), 64-85. **Doi:** 10.52797/tjped.1070990

GİRİŞ

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren öğrenme güdüsüyle hareket etmekte ve gelişimsel dönemleri boyunca da hızlı bir şekilde öğrenme sürecini devam ettirmektedir. Kendi kendine gerçekleştirilen öğrenmelere eğitim de eklendiğinde bireyler, daha bilinçli, bilgili, donanımlı ve yeterli hale gelmektedir (Ecevit ve Şimşek, 2017). Nitekim eğitim, öğrenme sürecinin planlı ve sistemli bir şekilde belli hedefler doğrultusunda ilerletildiği, çağın koşullarına uygun yeterlilikte bireyler yetiştirilmesini sağlayan evrensel bir hak olarak tanımlanmaktadır (Sağlam Tosun, 2016). Eğitim alan bireyin farklılaştığı, bilgi, beceri ve tutum yönüyle kazanım elde ettiği belirtilebilir (Fidan, 2012). Planlı ve sistemli bir işleyişi olan eğitim süreci çoğunlukla okul adı verilen mekanlarda gerçekleşmektedir. Bununla birlikte okul dışında da öğrenme ortamlarında eğitim faaliyeti yerine getirilmektedir (Laçın Şimşek, 2011). Dolayısıyla eğitim, okul ortamında formal bir şekilde sürdürülürken okul dışında da taklit ve gözlem yoluyla informal olarak gerçekleşebilmektedir. Gözlem yaparak gerçekleştirilen öğrenme fen eğitiminde önem taşımaktadır (Fidan, 2012).

Fen öğretimi, içinde yaşanan çevrenin tanınmasında, canlı ve cansız varlıkların öğrenilmesinde, elde edilen bilgilerin günlük hayata entegre edilmesinde, problemlere çözüm geliştirecek bilinçli bireylerin yetiştirilmesinde önem arz etmektedir (Balcı, 2007). Bireyler açısından önem arz eden fen eğitiminde fen kavramlarının kalıcı bir şekilde öğrenilmesi için her türlü eğitim ortamından yararlanması gerekir (Ecevit ve Şimşek, 2017). Formal öğrenme ortamlarında bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin geliştirilmesi ile ilgili araştırmaların çok sayıda olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte son zamanlarda okul dışı öğrenme ortamlarının (müzeler, botanik bahçeleri, bilim merkezleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri gibi) formal öğrenmeleri desteklediği ve kalıcı öğrenme üzerine katkı sağladığı bildirilmektedir (Ede, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenci sürecin içerisinde yer aldığı için öğretim sürecinde pasif konumdan aktif konuma geçmektedir (Plummer, Schmoll, Yu ve Ghent, 2015). Okul dışı öğrenme ortamlarından istenilen faydanın elde edilmesi için planlama ve uygulama konusunda oldukça hassas davranılması gerektiği belirtilmektedir (Dillon ve diğerleri, 2006). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenciler, inceleme ve gözlem yapma olanağı elde eder; dikkat çeken uyarının fazla olması dolayısıyla da keyifli bir öğrenme ortamında kalıcı öğrenme gerçekleştirmiş olur (Bozdoğan, 2007; Ertaş ve Şen, 2011). Eğitimle ilgili yapılan araştırmalarda, okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitimler sonucunda bilgiyi hatırd tutma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Braund ve Reiss, 2006; Luehmann, 2009; Plummer, Schmoll, Yu ve Ghent, 2015). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fikirleri üzerine yapılan çalışmalarda, öğrencilerin daha kolay öğrendiği ve okul dışı eğitimlere daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Bozdoğan, 2018; Köksal, 2016; Özcan ve Yılmaz, 2018). Fen dersi, günlük yaşamda karşılaşılan hava olaylarının gözlemlenmesinde, ısınma, kaynama, buharlaşma olaylarındaki sıcaklığa bağlı olarak gerçekleşen aşamaların kavranmasında, mevsimlerin oluşumu, gezegenlerin hareketleri, astronomi gibi daha pek çok konunun anlamlandırılması ve anlaşılmasında bireylere yardımcı olan bir derstir (Abacı Çaylı, 2015). Bu durum fen dersinin bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Okul dışı öğrenme ortamlarından biri olarak belirtilen planetaryumlar, yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri içeren, gerçek bilimsel verilerin kullanıldığı, gözlemcilerin kendilerini evrenin içindeymiş gibi hissettiği, son derece gerçekçi görsel bir ortam sunan, ileri teknoloji projektörlerine sahip merkezlerdir (Thornburgh, 2017). Türkçe karşılığı gökevi olarak adlandırılabilir planetaryumun en önemli avantajı, iki boyutlu ders kitaplarında, tebeşirli tahtalarda veya ekranlarda görselleştirmenin mümkün olmadığı gece gökyüzü görüntüsünü üç boyutlu olarak, çok yönlü bir perspektif ile temsil etmesidir (Lelliot, 2015). Planetaryumların

sunmuş olduğu olanaklar, öğrencilerin birçok duyusuna aynı anda hitap ettiği için öğrenciler açısından öğrenme süreci, etkili ve kalıcı bir özellik ihtiva etmektedir (Bozdoğan ve Ustaoglu, 2014). Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, (2016) tarafından yapılan bir çalışmada planetaryum gezisi öncesi öğrencilerin; gezi öncesinde bazı kanılara sahip oldukları, uzayla alakalı birçok bilgi edinecekleri, eğlenceli vakit geçirecekleri, planetaryum ve teleskobu merak ettikleri, eğitici ve öğretici manada bir gezi olacağı, okul dışında bir yere gitmenin heyecan vereceği, fen dersini daha çok sevecekleri ve böylelikle de dersteki başarılarının olumlu şekilde etkileneceği yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Gezi sonrasında öğrenci görüşlerine tekrar başvurulduğunda; gezinin eğlenceli olduğu, gezegenlere ilişkin bilgiler edindikleri, gezinin beklentilerini karşıladığı, geziden etkilendiklerini ve teleskobu inceleme imkanı buldukları yönünde görüşlere ulaşıldığı belirtilmiştir (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016). Ayrıca fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları ve okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan planetaryumların oldukça etkili bir öğrenme ortamı olanağı sunduğu başka araştırmalar tarafından da ortak bir sonuç olarak bildirilmektedir (Arıcı, 2013; Çepni ve Şenel Çoruhlu, 2014; Ertaş, 2012; Eroğlu, 2018; Gürsoy, 2018; Kısa ve Gazel, 2016; Laçın Şimşek, 2011; Metin, 2020; Şahin, 2017; Şahin ve Akbaba, 2018; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Türk, 2010; Yener, Aksüt, Kiras ve Yener, 2018). Planetaryumların fen eğitiminde kullanılması ile fene yönelik öğrenmelere etkileri yönünde ulaşılan araştırma sonuçlarının başka çalışmalar tarafından da desteklenmesi önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin planetaryum hakkındaki görüşlerine başvurularak planetaryumların katkısını ortaya koymaya odaklanmıştır. Böylelikle planetaryumların tüm eğitim kademelerindeki ders planlarında yer almasının gerekliliği ve planetaryumların kullanımının yaygınlaştırılmasının önemi ortaya koyulmak istenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ana problemi “Ortaokul öğrencilerinin planetaryum hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin planetaryum hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin gerçekleştirdikleri faaliyetlere yönelik düşünceleri nelerdir?
2. Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin edindikleri tecrübeler nelerdir?
3. Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersi ve planetaryum ile ilgili gelişen duyguları nelerdir?
4. Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersinin günlük hayattaki uygulama alanlarına yönelik düşüncelerine etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar çeşitli kavramların, problemlerin ve süreçlerin yorumlandığı durumları içerir (Saklan ve Ünal, 2018). Berg ve Lune (2015) nitel araştırmayı; “*Düzenli bir biçimde farklı sosyal ortamları ve bu ortamları oluşturan grupları ya da bireyleri inceleyerek cevaplar arar.*” şeklinde tanımlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır. Bu olgular ile deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşılaşılabılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim çalışmalarında araştırmacının amacı

genellemelere ulaşmak değil olguları doğru bir şekilde tanımlamak ve ortaya çıkarmaktır (Akturan ve Esen, 2008).

Bu araştırmada çalışılan olgu, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan planetaryumlara düzenlenen gezilere yönelik etkin konumda rol alan ortaokul öğrencilerinin algı, yaşantı, tecrübe ve izlenimleridir. Okul dışı öğrenme alanlarından planetaryumlara eğitim amaçlı düzenlenen gezilerde etkin olarak rol alan ortaokul öğrencilerinin yapmış oldukları bu ziyaretlere yönelik deneyimlerinin detaylı olarak tasvir edilmesi bu çalışmanın ana amacını oluşturduğu için araştırmada nitel araştırma yöntemi kabul edilmiş ve araştırma olgubilim çalışması olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma problemine cevap bulabilmek amacıyla çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmada ölçüt, öğrencilerin Erbaa Bilim Park Planetaryumunu ziyaret etmiş olması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Erbaa Bilimpark Planetaryumuna plan dâhilinde düzenlenen gezilere katılmış olan toplam 15 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Erbaa Halk Eğitim Müdürlüğü'nün en üst katına açılan Bilim Park içerisinde yer alan planetaryum 5m kubbe çapına sahip ve 12 kişiliktir. Bilim Park içerisinde planetaryum atölyesinin yanı sıra drama atölyesi, robotik kodlama atölyesi, zeka atölyesi ve mühendislik atölyesi gibi bir çok bölüm bulunmaktadır.

Çalışma grubu oluşturulurken daha önce planetaryumu ziyaret eden tüm sınıf kademelerinden heterojen bir grup seçilmek istenmiştir. Ancak pandemi dolayısıyla 5, 6 ve 7. sınıfların eğitimlerine uzaktan devam edip sadece 8. sınıfların yüz yüze eğitime devam etmesi sebebiyle, başlangıçta 8. sınıf öğrencilerinden 9 kız, 9 erkek toplam 18 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Ancak 3 öğrenci çalışma esnasında aşırı heyecan ve çekinceleri sebebiyle görüşmelerde pasif kalmış ve çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylelikle çalışma grubunun nihai hali 8 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 15 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın katılımcıları belirlenirken bilgi ve tecrübelerini paylaşmaya istekli olma, görüşmeler için gerekli zamanı ayırabilecek olma ve görüşme için veli izin belgesini getirmiş olma gibi kriterlere de dikkat edilmiştir. Araştırma etiği kapsamında katılımcı öğrencilerin isimleri kullanılmayıp katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli kalacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra oluşturulan çalışma grubu dışındaki bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmış ve gerekli tüm düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce literatür taraması yapılarak konu alanıyla ilgili geçmiş çalışmalarda kullanılan görüşme soruları incelenmiş ve yapılacak çalışma için taslak sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form çalışma alanı fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları olan alan uzmanı bir akademisyene ve lisansüstü düzeyde nitel araştırma yöntemleri dersleri veren bir diğer alan uzmanı akademisyene gönderilmiş ve alınan görüşler doğrultusunda sorular amaca uygun hale getirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra taslak form için bir dil uzmanının ve 2 fen bilimleri öğretmeninin görüşleri alınmış ve geri dönütler doğrultusunda gerek kavramsal gerekse noktalama ve imla hataları düzeltilmiştir. Hazırlanan

form ile çalışma grubu içinde bulunmayan ve daha önce planetaryum gezisine katılmış bir öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu öğrencilerin planetaryum gezisinde edindikleri tecrübelerine ilişkin sorulardan “Planetaryumda ne kadar vakit geçirdiniz?” sorusunun yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulmasının araştırma açısından kayda değer bulunmadığı anlaşılmış ve görüşme formundan çıkartılmıştır. Pilot uygulama sonrası yapılan düzeltmelerle birlikte soruların anlaşılabilir olduğu ve araştırmanın amacına uygun olduğu sonucuna varılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu kapsamda görüşme formunda öğrencilere şu sorular yöneltilmiştir.

1. Planetaryum ziyareti öncesi öğrencilerin bilgileri ve beklentilerine ilişkin sorular

- Planetaryuma gitmeden önce nasıl bir yerle karşılaşacağınızı düşünüyordunuz?
- Planetaryum ile ilgili beklentileriniz ne idi? Açıklar mısınız?
- Planetaryumun yapısı ve çalışma prensibi ile ilgili bir fikriniz var mıydı? Açıklar mısınız?
- Planetaryum gezisi öncesi planetaryum ile ilgili bir çalışma (tanıtım, broşür vb.) yapıldı mı? Açıklar mısınız?

2. Öğrencilerin planetaryum gezisinde edindikleri tecrübelerine ilişkin sorular

- Planetaryumda geçirdiğiniz zaman yeterli geldi mi?
- Planetaryumda ne tür çalışmalar yaptınız? Açıklar mısınız?
- Planetaryumda arkadaşlarınızla sınıf içinden farklı olarak ne tür sosyal faaliyetler yaptınız?
- Planetaryum ziyareti beklentilerinizi ne ölçüde karşıladı.

3. Öğrencilerin fen bilimleri dersi ve planetaryum ile ilgili gelişen duygularına ilişkin sorular

- Planetaryumda en çok hoşunuza giden şey neydi? Açıklar mısınız?
- Planetaryumda hoşunuza gitmeyen şey neydi? Açıklar mısınız?
- Planetaryum gezisi sonrasında astronomiye olan ilginiz ve düşünceleriniz nasıl değişti? Açıklar mısınız?

4. Planetaryum ziyaretinin öğrencilerin fen bilimleri dersinin günlük hayattaki uygulama alanlarına yönelik düşüncelerini ne düzeyde etkilediğine ilişkin sorular

- Planetaryum gezisi sonrasında Fen dersine yönelik farklı okul dışı çevrelere yapılabilecek geziler hakkında ne düşünürsünüz?
 - Sizce yapılmalı mı? Neden?
 - Ne sıklıkla yapılmalı?
 - Nerelere yapılmalı? Örnek verebilir misin?

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların yüz yüze görüşme ile katılımcılara sorulması esnasında ses kaydı alınmış ve ses kayıtlarının dökümü bilgisayar ortamına Word programında yapılmıştır. Veriler, araştırmacı ve alanında deneyimli başka bir fen bilimleri öğretmeni tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik İşlemleri

Bilimsel araştırmalardaki veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili konular, herhangi bir bilimsel araştırmanın bulguları için büyük önem arz etmektedir. Dahası geçerlilik ve güvenilirlik konuları, katılımcıların performanslarının sonuçlarının bir garantisidir (Dörnyei, 2007). Nitel araştırmalarda geçerlilik, araçların, süreçlerin ve verilerin uygunluğu anlamına gelmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlilik değerlendirmesi zordur çünkü birey, farklı

bakış açıları nedeniyle farklı görüşler ortaya sunmaktadır. Araştırmada geçerliliğin sağlanabilmesi için katılımcı görüşleri, ilgili her tablo altında doğrudan aktarım yöntemiyle verilerek oluşturulan temalar, katılımcı görüşleriyle desteklenmiştir. Bu şekilde temalarla katılımcı görüşleri arasındaki bağlantı ispat edilmeye çalışılmıştır.

Nicel araştırmalarda güvenilirlik süreçlerin ve sonuçların tam uygulanabilirliği anlamına gelirken, nitel araştırmalarda bu tür bir güvenilirlik tanımı zordur. Çünkü kullanılacak standartlar hakkında kabul edilmiş bir fikir birliği bulunmamaktadır (Rolfe, 2006). Dolayısı ile nitel araştırma için güvenilirliğin özü tutarlılıktır (Carcary, 2015; Grosseohme, 2014). Bu kapsamda araştırma verileri iki araştırmacı tarafından değerlendirilerek katılımcı cevapları bağlamında temalar oluşturulmuştur. İki araştırmacı tarafından belirlenen temalar karşılaştırılarak birbiriyle örtüşen temaların kullanılmasına karar verilirken örtüşmeyen temalar üzerinde tekrar değerlendirme yapılarak uzlaşa sağlanmaya çalışılmıştır. Üzerinde uzlaşa sağlanamayan temalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu şekilde araştırma verileriyle ilgili oluşturulan temaların tutarlılığı sağlanmıştır.

BULGULAR

Planetaryum Gezisine Katılan Öğrencilerin Gerçekleştirdikleri Faaliyetlere Yönelik Bulgular

Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin gerçekleştirdikleri faaliyetlere yönelik sorulara verilen cevapların analiz edilmesiyle ulaşılan tema, alt tema kodlar ve kodlara yönelik açıklamalar ile bu kodlara ilişkin sıklık frekansları Tablo 1’de verilmiştir.

Öğrencilerin “*Planetaryumda geçirdiğiniz zaman yeterli geldi mi?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, tamamının planetaryum ziyareti sürecinde geçen zamanı yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerden birisi; “*Video 20 dakika falan sürdü ama onun haricinde de çeşitli etkinlikler yaptık toplam yarım saat kırk dakikayı buldu süre bence yeterliydi (Ö₆)*” şeklinde görüş bildirirken bir diğeri “*Süre yeterliydi ortalama 40 dakika bunun 20 dakika kadar da planetaryum içinde diğer kısmı arkadaşlarımızı beklerken farklı atölyelerde geçti (Ö₁₁)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine Tablo 1 de “*Planetaryumda ne tür çalışmalar yaptınız?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin bu soruya birden fazla cevap verdiği belirlenmiş olup bu bağlamda video-animasyon izledikleri, bilgi alış verişinde buldukları, öğrenilenleri pekiştirme çalışmaları yaptıkları ve serbest etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden birisi; “*Gezegenlerle ilgili videolar izledik. Planetaryumda bize çalışma kağıdı verildi izlediğimiz videolardan sonra onları cevapladık (Ö₅)*” şeklinde görüş bildirirken bir başka öğrenci ise “*Gök cisimlerini, yıldızları ve meteorların yapısını izledik. Planetaryum küçük olduğu için sınıf olarak değil de gruplar halinde video animasyonlar izledik bekleme anında da zekâ oyunu ve mühendislik atölyelerini gezdik. Öğretmenimizin dağıttığı çalışma kâğıtlarındaki soruları çözdük (Ö₇)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin “*Planetaryum gezisinde arkadaşlarınızla sınıf içinden farklı olarak ne tür sosyal faaliyetler yaptınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun minderde yatarak ders işlemeyi ön plana çıkardığı görülmüştür. Bunun yanında bir kısım öğrenci de eğitici oyunlar, serbest etkinlikler ve grup çalışması şeklinde gerçekleşen etkinlikleri sınıf içinden farklı gerçekleşen sosyal faaliyetler olarak belirtmişlerdir. Bu kapsamda bir öğrenci; “*Planetaryumda yatarak ders dinledik. Arkadaşlarımızla beraber etkinlik yaptık soruları birlikte cevapladık (Ö₄)*” şeklinde görüş bildirirken bir başkası ise “*Sınıf içinden farklı olarak daha az öğrenci ile grup çalışması yaptık. Diğer arkadaşlarımızı beklerken el becerisi çalışmaları ve zekâ oyunları oynadık. Planetaryumda yatarak ders dinledik (Ö₇)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Planetaryum Gezisinde Gerçekleştirdikleri Faaliyetlere Yönelik Düşüncelerine İlişkin Frekans Dağılımı (N=15)

Tema	Alt Temalar	Kod	Açıklamalar	Katılımcılar	f	
Planetaryumda Gerçekleşen Faaliyetler	Planetaryumda Geçen Vakit	Yeterli		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	15	
		Yetersiz			0	
	Planetaryumda Yapılan Çalışmalar	Video-animasyon			Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅	9
			Bilgi paylaşımı		Ö ₃	1
			Grup çalışması		Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅	3
			Pekiştirme Çalışmaları		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	9
			Atölye Gezileri-Serbest etkinlik		Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	9
		Zekâ oyunları-Serbest etkinlik		Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₄	4	
	Sınıftan Farklı Sosyal Faaliyetler	Eğitici Oyunlar			Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	8
			Serbest Etkinlik		Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅	6
		Grup Çalışması		Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	7	
		Yatarak ders işleme		Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	9	
	Beklentilerin Karşılanması	Ortam	Beklentilerimin üstüneydi		Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₀	3
			Beklediğim gibiydi			0
			Beklentilerimin altındaydı		Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	8
		Görseller	Beklentilerimin üstüneydi		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₄	8
			Beklediğim gibiydi		Ö ₈ , Ö ₁₂	2
			Beklentilerimin altındaydı		Ö ₁₀	1
		Ses kalitesi	Beklentilerimin üstüneydi			0
			Beklediğim gibiydi			0
		Beklentilerimin altındaydı		Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₂	4	
Anlatım		Beklentilerimin üstüneydi		Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂	7	
	Beklediğim gibiydi		Ö ₈ , Ö ₁₃	2		
	Beklentilerimin altındaydı			0		

Tablo 1'in son bölümünde ise "*Planetaryum ziyareti beklentilerinizi ne ölçüde karşıladı?*" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin beklentilerinin karşılanma düzeyini ortam,

görseller, ses kalitesi ve anlatım olarak farklı açılardan değerlendirdiği görülmektedir. Bu bağlamda bir öğrenci; “*Görseller beklentilerimin çok üstündeydi izlediğim görseller beni çok etkiledi (Ö₂)*” şeklinde görüş bildirirken başka bir öğrenci “*Görsellik anlamında ve bilgi anlamında daha detaylı bilgi edinmemi sağladı ama dediğim gibi büyüklük anlamında hayal kırıklığı yaşadım (Ö₆)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Planetaryum Gezisine Katılan Öğrencilerin Edindikleri Tecrübelerle Yönelik Bulgular

Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin edindikleri tecrübelerle yönelik sorulara ilişkin verilen cevapların analiz edilmesiyle oluşan tema, alt tema kodlar ve kodlara yönelik açıklamalar ile bu kodlara ilişkin sıklık frekansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’nin ilk bölümünde “*Planetaryumlarda sizce fen bilimleri dersi işlenmeli mi? Hangi konularda mesela?*” sorusuna verilen cevaplar planetaryumda ders alt teması altında incelendiğinde on beş öğrenciden on dördünün planetaryumlarda ders işlenmesi yönünde görüş bildirdiği ve öğrencilerin işlenebilecek konulara çeşitli örnekler verdiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerden birisi;

“*Bence işlenmeli hem görsel olarak hem anlatım olarak daha iyi hatta zor konularda çok daha iyi olabilir. Özellikle yıldızların oluşumunda işlenmeli (Ö₂)*” şeklinde görüş bildirirken bir başkası “*İşlenebilir görsel olarak çok iyi anlayabiliyoruz. Mesela vücudumuzdaki sistemler konusunu daha yakından ve detaylı olarak işleyebiliriz (Ö₅)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrencilere sorulan “*Bu belirttiğin konuların planetaryumda anlatılması ile sınıf içinde anlatılmasının ne gibi farkları var?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin aynı soruya hem sınıf ortamı hem de planetaryumlarla ilgili görüş ifade ettiği görülmüştür. Tabloda görülen sınıf ortamı ile ilgili en belirgin özelliğin anlamadığını anında sorabilme, etkileşimde bulunma olduğu görülürken, yine sınıf ortamı ile ilgili öğrencilerin not alma, kazanımlar çerçevesinde anlatım ve öğretici gibi yönleri olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Yine tabloda ortam farkı alt teması altında planetaryumda ders işlenmesinde öne çıkan en belirgin özelliğin uzayda gibi hissetme olduğu belirlenmiştir. Bunu yanında öğrencilerin derslerin planetaryumda anlatılmasının konsantrasyon, akılda kalıcı, görüş açısı, derinlemesine ve detaylı anlatım ve pekiştirici gibi özelliklerine değindiği görülmüştür.

Bu kapsamda bir öğrenci; “*Aslında benzer videoları sınıfta da izleyebiliyoruz ama planetaryum daha karanlık daha sessiz kendimizi uzayda gibi hissetmemizi sağlıyor ama bir yeri kaçırdığımızda soru soramıyoruz. Görseller daha akılda kalıcı ama sınıfta konuyu anlamamız daha kolay gibi çünkü öğretmenimize anlamadığımız yerleri sorabiliyoruz (Ö₁)*” şeklinde görüş bildirirken başka bir öğrenci “*Kendi adıma benim görsel hafızam daha iyi olduğu için daha uzun süre aklımda kaldı mesela bundan sonra bir sınava girseydik normal bir derste dinleyip alacağım puana göre planetaryumda dersi dinleyip alacağım puan daha yüksek olurdu (Ö₃)*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Başka bir öğrenci “*Sınıf içinde öğretmenimizden dinlemek bizim için daha iyi oluyor çünkü not alabiliyoruz soru sorabiliyoruz ancak planetaryumların da görselleri çok güzel. Bence sınıf içi anlatımla planetaryumun görselleri birleştiğinde çok daha etkili olacağını düşünüyorum (Ö₅)*” şeklinde görüş bildirirken bir başkası “*Aslında aynı konuyu sınıfta da işledik ama benim en çok dikkatimi çeken sınıfta konuyu işlerken dikkatimizi dağıtan olaylar olabiliyor ya da konu dağılıbiliyor ama planetaryumda sanki uzaydaymışız gibi o anı yaşıyormuşuz gibi hissettiriyor bu da dersi daha dikkatli dinlememizi sağlıyor (Ö₉)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin sınıf içerisindeki tecrübeleri ve planetaryum gezisinde edindikleri tecrübelerine ilişkin sorulara verilen cevapların frekans dağılımı (N=15)

Tema	Alt temalar	Kod	Açıklama	Katılımcılar	f
------	-------------	-----	----------	--------------	---

Planetaryum Tecrübeleri	Planetaryumda Ders	İşlenmeli		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	14	
			-DNA' nın eşlenmesi	Ö ₇	1	
			-Atom konusunda	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₁₁	3	
			-Güneş sistemi ve ötesi	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃	7	
			-Mikroskopik canlılar konusunda	Ö ₁₂ , Ö ₁₅	2	
			-Su Altındaki yaşam	Ö ₁₅	1	
			-Vücudumuzdaki iç organlar ve yapıları	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉	3	
			-Hücre	Ö ₃ , Ö ₉	2	
			İşlenmemeli		Ö ₈	1
				Ortam Farkı	Sınıf ortamı	Anlamadığını anında sorabilme - Etkileşimde bulunma
	Not alma	Ö ₅ , Ö ₁₅				2
	Kazanımlar çerçevesinde anlatım	Ö ₆ , Ö ₇				2
	Öğretici	Ö ₃ , Ö ₈				2
	Planetaryum	Uzayda gibi hissetme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃		6	
		Konsantrasyon	Ö ₉ , Ö ₁₁		2	
Akılda kalıcı		Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀	3			
Görüş açısı		Ö ₁₂	1			
Derinlemesine ve detaylı anlatım		Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₄	3			
Pekiştirici		Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	4			
Etkili Olma	Sınıf ortamı Daha Etkili		Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	6		
		Öğretmen ile etkileşim	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	6		
		Kazanıma odaklı anlatım	Ö ₂ , Ö ₈	2		
		Not alabilme	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈	2		
		Soyut düşünme becerisi	Ö ₁₃			
	Planetaryum Daha Etkili		Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₅	7		
		Görsellik – Uzayda hissi	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀	5		
		Akılda kalıcılık	Ö ₁₂	1		
		Öğrenmeyi pekiştirme	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	6		
		Konuya odaklanma	Ö ₉	1		
Kararsızım		Ö ₇	1			
		Ö ₁ , Ö ₁₃	2			
Planetaryum Tecrübeleri	Eğlenceli Olma	Sınıf ortamı		Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈	3	
			Öğretmenle etkileşim	Ö ₅ , Ö ₈	2	
	Eğlenceli	Planetaryum	Günlük yaşamdan örnekler	Ö ₃	1	
			Espri ve komik olaylar	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈	3	
			Doğaçlama olaylar	Ö ₅	1	
	Eğlenceli	Planetaryum		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	11	
			Rahat ortam	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₁₀		
		Uzayda hissetme	Ö ₁₁ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅			

	Farklı ortam	Ö ₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄	
	Gürültü ve karmaşa yok	Ö ₇	
	Mindere uzanarak ders dinlemek	Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅	
	Serbest etkinlikler	Ö ₁ , Ö ₁₂	
	Kararsızım	Ö ₄	1
Planetaryumda	Manyetik alan	Ö ₁	1
Öğrenilenler	Gezegenlerde hava olayları	Ö ₁	1
	Güneş sistemimiz	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	4
	Yıldızların oluşumu	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅	5
	Uzayla ilgili görseller	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	10
	Hatırlamıyorum		0
Planetaryumda Anlatılanlar - Anlaşılabilirlik	Anlaşılırdı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	13
	Anlaşılır değildi	Ö ₅ , Ö ₁₀	2
	Bilinmeyen kavramlar	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₀	5
	Detaylı anlatım	Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅	5
	Kötü ses kalitesi	Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅	4
	İlgi çekmeme	Ö ₁₂	1

Tablo 2'nin üçüncü bölümünde öğrencilere sorulan “*Sence hangisi daha etkili? Neden?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, 15 öğrenciden altısının sınıf ortamını daha etkili bulduğu, yedisinin planetaryumu daha etkili bulduğu ve iki öğrencinin de kararsız olduklarını tespit edilmiştir. Burada etkili olma konusunda görsellik açısından planetaryumun ön plana çıktığı görülmektedir. Sınıf ortamını daha etkili bulan öğrenciler bunun nedenlerini öğretmen ile etkileşim, kazanıma odaklı anlatım, not alabilme ve soyut düşünme becerisi şeklinde ifade ederken planetaryumu daha etkili bulan öğrenciler ise bunun nedenlerini görsellik – uzayda hissi, akılda kalıcılık, öğrenmeyi pekiştirme, konuya odaklanma ve eğlenceli olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda bir öğrenci “*Sınıf ortamı daha etkili, sınıf ortamında daha iyi anlayabiliyorum çünkü sınıf ortamı daha rahat planetaryumun daha bunaltıcı bir havası var ve karanlık (Ö₂)*” şeklinde görüş bildirirken bir diğeri “*Bence planetaryum daha etkili özellikle izlediğim görüntüler hala aklımda belki benzer şeyleri akıllı tahtada da izlesem anlardım ama planetaryumda izlemek çok daha keyifli ve akılda kalıcı (Ö₇)*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine bir öğrenci “*Planetaryum daha etkili yıldızların oluşumunu ve yok olma süreçlerini izlerken uzayda gibi hissettiriyor (Ö₁₀)*” şeklinde görüş belirtirken bir başkası “*Bence ikisi de etkili kesin bir ayırım yapamam sınıf ortamında hayal gücümüz, zihinde canlandırma yeteneğimiz gelişiyor planetaryumda ise dinlediklerimizi gezinti yapıyor muşçasına görsellerle öğrendiğimiz için akılda kalıcılığı artıyor (Ö₁₃)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 2'nin dördüncü bölümünde öğrencilere sorulan “*Sence hangisi daha eğlenceli? Neden?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, 11 öğrencinin planetaryumu sınıf ortamına göre daha eğlenceli bulduğu, üç öğrencinin sınıf ortamını daha eğlenceli bulduğu ve bir öğrencinin de

kararsız kaldığı görülmüştür. Yine bazı öğrencilerin her iki ortamında eğlenceli taraflarını ortaya koydukları tespit edilmiştir. Sınıf ortamını daha eğlenceli bulan öğrenciler bunun nedenlerini öğretmenle etkileşim, günlük yaşamdan örnekler, espri ve komik olaylar ve doğaçlama olaylar gibi açıklamalarla ifade ederken planetaryumu daha eğlenceli bulan öğrenciler ise bunun nedenlerini rahat ortam, uzayda hissetme, farklı ortam, gürültü ve karmaşa yok, mindere uzanarak ders dinlemek ve serbest etkinlikler gibi açıklamalarla ifade etmiştir. Bu kapsamda bir öğrenci; *“İkisi de eğlenceli ama hangisinin daha eğlenceli olduğuna tam karar veremiyorum (Ö4)”* şeklinde görüş ifade ederken başka bir öğrenci *“Planetaryumda ders esnasında sadece bilgi akışı oluyor ama sınıf ortamında sadece ders dinlemiyoruz ders anında bir espri oluyor ya da öğretmenimiz dikkatimizi toplamak için fıkra ya da başka bir şey anlatıyor o yüzden bence sınıf ortamı daha eğlenceli (Ö5)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğrenci ise *“Planetaryum daha eğlenceli çünkü farklı bir ortam farklı deneyimler yaşıyoruz mesela dersi dinlerken yerde minderlere uzanmak ilginç bir deneyim oldu (Ö9)”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Tablo 2'nin beşinci bölümünde öğrencilere sorulan *“Planetaryum gezisinde öğrendiklerinizden neler hatırlıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?”* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrendiklerini daha çok görsel olarak akılda tutabildiklerini ve bilgileri yüzeysel bir şekilde akılda tutabildiklerini göstermektedir. Yine 10 öğrencinin izledikleri animasyonlardaki uzayla ilgili görsellerin daha çok akıllarında kaldığını belirttiği görülürken yine beşinin yıldızların oluşum süreçlerinin akıllarında kaldığını ama detayların fazla akıllarında kalmadığını belirttiği görülmüştür. Öğrencilerden dördünün ise Güneş sistemi ile ilgili genel bilgileri hatırladığı görülürken bir öğrencinin ise gezegenlerde hava olayları gerçekleştiğini öğrendiğini ve gezegenlerde manyetik alanlar olduğunu hatırladığı görülmüştür. Bu kapsamda bir öğrenci *“Dünya dışındaki gezegenlerde de dev fırtınaların ve şimşeklerin olduğunu hatırlıyorum bir de ne olduğunu tam hatırlayamıyorum ama gezegenlerin etrafında manyetik alan diye bir şey hatırlıyorum (Ö1)”* şeklinde görüş bildirirken bir başkası *“Animasyonda izlediğim görseller aklımda özellikle yıldızların oluşum süreci ama oluşum aşamalarının isimleri vardı o aşamaları hatırlayamıyorum (Ö7)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine bir öğrenci *“Yıldızların oluşumunu ve yok olma süreçlerini hatırlıyorum ama tam değil (Ö10)”* şeklinde görüş bildirirken başka bir öğrenci *“görsel olarak gezegenlerle ilgili video izledik aklımda kalan görüntüler var ama detayları tam hatırlayamıyorum (Ö15)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 2'nin son bölümünde öğrencilere sorulan *“Planetaryumda anlatılanlar anlaşılır mıydı değilse neden anlaşılır bulmadın?”* sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, 13 öğrencinin planetaryumda anlatılanların anlaşılır olduğu şeklinde görüş bildirdiği görülürken iki öğrencinin ise planetaryumda anlatılanları anlaşılır bulmadığı tespit edilmiştir. Yine planetaryumda anlatılanları anlaşılır bulan öğrencilerin planetaryumda anlatılanlarla ilgili anlaşılmayan yönlerinde olduğunu açıkladıkları ama genel olarak anlaşılır bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin planetaryumda anlatılanları anlaşılır bulmadıkları yönler incelendiğinde bu açıklamaların bilinmeyen kavramlar, detaylı anlatım, kötü ses kalitesi, ilgi çekmeme şeklinde olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerden birisi *“Aslında anlaşılırdı ama çok fazla ayrıntıya girilen yerlerde bizim kapasitemizin daha üstünde kelimelerden bahsettikleri için bilmediğimiz bir sürü kelime ortaya çıktı ve bize göre fazla gelen daha üst sınıfların anlayacağı şekilde bir sunum hazırlanmıştı (Ö3)”* derken bir diğer öğrenci ise *“Anlaşılırdı gezegenlere zaten ilgim vardı biliyordum ama anlamadığım terimlerde vardı (Ö4)”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğrencilerden biri *“Evet anlaşılırdı sadece bazı yerlerde bilmediğim ya da anlayamadığım kavramlar da oldu (Ö8)”* derken bir diğeri de *“Aslında anlaşılırdı ama video bana biraz uzun geldi daha kısa ve daha basit bir anlatım olabilirdi. Birde bizim yaşımızdaki öğrencilerin daha da ilgisini çekecek videolar hazırlanabilirdi belgesel gibiydi (Ö12)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Planetaryum Gezisine Katılan Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi ve Planetaryum İle İlgili Gelişen Duygularına Yönelik Bulgular

Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersi ve planetaryumlarla ilgili gelişen duygularına ilişkin sorulara verilen cevapların analiz edilmesiyle oluşan tema, alt tema kodlar ve kodlara yönelik açıklamalar ile bu kodlara ilişkin sıklık frekansları Tablo 3’te verilmiştir.

Öğrencilerin “*Planetaryumda en çok hoşunuza giden şey neydi? Açıklar mısınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, minderde uzanarak ders dinlemek, uzayda gezinti hissi, küre şeklinde yapı, görsel destekli anlatım, konuya odaklanabilme, kalıcı öğrenme gibi düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu beğenilen noktalar arasında uzayda gezinti hissi yaşama düşüncesi on beş öğrenciden sekizi tarafından dile getirilerek ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerden birisi; “*Gezegenlerin sanki bize çok yakınmış gibi olması elimi uzatınca sanki değebileceğim gibi olması çok hoşuma gitmişti (Ö₃)*” derken bir diğer öğrenci ise “*Sınıf ortamında gördüğümüz kavramlardan çok daha fazlasını gördük bu beni mutlu etmişti uzayın ve yıldızların ne kadar karmaşık olduğunu daha iyi öğrendim (Ö₆)*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine öğrencilerden biri “*Ortamın farklı oluşu yatar şekilde ders dinleme karanlık dersi bölecek gürültü ya da dikkat dağıtıcı şeylerin olmamasını çok beğendim (Ö₉)*” derken bir diğeri de “*Görüntülerin hafızamızda kalıcılığı arttırmasını ve işlenen konuyu kalıcı hale getirmesini beğendim (Ö₁₃)*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine öğrencilerin “*Planetaryumda hoşunuza gitmeyen şey neydi? Açıklar mısınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 15 öğrenciden sekizinin ses kalitesini beğenmediğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin planetaryumun küçük olması, etkileşim olmaması, ortamın havasız olması, düz bir anlatım olması gibi düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsamda bir öğrenci; “*İçerisi karanlık ve bunalıcıydı uzun süre kalmak istemem (Ö₂)*” derken başka bir öğrenci “*Video izlerken durdurup soru sorma şansımızın olmaması yine planetaryumun küçük olması hoşuma gitmedi (Ö₇)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğrencilerden birisi “*Planetaryumda video izlerken merak ettiklerimizi o anda soramamak (Ö₁₁)*” derken bir başka öğrenci ise “*İzlediğimiz video daha ilgi çekici olabilirdi çok düz bir anlatım vardı ayrıca planetaryum daha büyük olabilirdi (Ö₁₃)*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci ise sorulan bu soruya “*Ses kalitesi daha iyi olabilirdi bir de videolar daha eğlenceli olabilirdi (Ö₁₅)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yine öğrencilerin “*Planetaryum gezisi sonrasında astronomiye olan ilginiz ve düşünceleriniz nasıl değişti? Açıklar mısınız?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 14 öğrencinin fen ve astronomiye olan ilgisinin arttığını, bir öğrenci ise ilgisinin değişmediğini ifade ettiği belirlenmiştir. Yine yedi öğrenci uzaydaki kavramlarla ilgili meraklarının arttığını, altı öğrenci kavramları anlamlandırabildiklerini üç öğrenci de konuların anlaşılabilirliğini arttırdığını ifade etmiştir. Bu kapsamda bir öğrenci: “*Astronomiye olan ilgim arttı derste öğrendiklerim çok karmaşık gelmişti artık kavramlar arasındaki ilişkiyi daha iyi anladım (Ö₄)*” şeklinde görüş bildirirken başka bir öğrenci “*Aslında uzayla ilgili şeylere pek merakım yoktu ama izlediğim videolar ve uzayda olanlar merakımı arttırdı ve kavramlar arası ilişki kurmamı kolaylaştırdı (Ö₈)*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Yine bir başka öğrenci “*Astronomiye olan ilgim arttı çok karmaşık gelirken artık daha anlaşılabilir olduğunu düşünüyorum (Ö₁₀)*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin fen bilimleri dersi ve planetaryum ile ilgili gelişen duygularına ilişkin sorulara verilen cevapların frekans dağılımı (N=15)

Tema	Alt temalar	Kod	Açıklama	Katılımcılar	f	
Gelişen Duygular	Beğenilen Noktalar	Minderde uzanarak ders dinlemek		Ö ₁ , Ö ₉ , Ö ₁₁ , Ö ₁₅	4	
		Uzayda gezinti hissi		Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	8	
		Küre şeklinde yapı		Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₂	3	
		Görsel destekli anlatım		Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₈	3	
		Derse katkı sağlayan bilgiler		Ö ₆ , Ö ₁₁	2	
		Konuya odaklanabilme		Ö ₅ , Ö ₉	2	
		Kalıcı öğrenme		Ö ₁₃	1	
		Beğenilmeyen Noktalar	Görüntü kalitesi		Ö ₁₂ , Ö ₁₄	2
			Sesin kalitesi		Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	8
			Planetaryumun küçük olması		Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	6
	Etkileşim olmaması			Ö ₇ , Ö ₁₁	2	
	Ortamın havasız olması			Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄	3	
		Düz bir anlatım olması		Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₃	3	
	Fen ve Astronomiye olan İlgi ve Düşünce Değişimi	İlgim arttı				14
		Uzaydaki kavramlarla ilgili merak artışı		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₄	7	
Kavramları anlamlandırabilme			Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	6		
Anlaşılabilirliği arttırma			Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₄	3		
İlgim değişmedi			Ö ₁₃	1		

Planetaryum Gezisine Katılan Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersinin Günlük Hayattaki Uygulama Alanlarına Yönelik Düşüncelerine Etkileri Yönelik Bulgular

Planetaryum gezisine katılan öğrencilerin fen bilimleri dersinin günlük hayattaki uygulama alanlarına yönelik düşüncelerine etkilerine yönelik sorulara verilen cevapların analiz edilmesiyle oluşan tema, alt tema, kodlar ve kodlara yönelik açıklamalar ile bu kodlara ilişkin sıklık frekansları tablo 4’te verilmiştir.

“Planetaryum gezisi sonrasında fen dersine yönelik farklı okul dışı çevrelere yapılabilecek geziler hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce yapılmalı mı? Neden ?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin tamamının fen dersine yönelik farklı okul dışı çevrelere geziler yapılması şeklinde olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Yine farklı okul dışı çevrelere yapılacak gezilerle ilgili öğrencilerin ilgi çekici ve merak uyandırıcı, farklı ortam heyecanı, konuyu farklı açılardan görme, tüm öğrencilerin istekli olması, sosyalleşmeye katkı sağlayıcı, rahatlatıcı olması, stres atma fırsatı sunması, çok eğlenceli gibi açıklamalar ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Planetaryum ziyaretinin öğrencilerin fen bilimleri dersinin günlük hayattaki uygulama alanlarına yönelik düşüncelerini ne düzeyde etkilediğine ilişkin sorulara verilen cevapların frekans dağılımı (N=15)

Tema	Alt Temalar	Kod	Açıklama	Katılımcılar	f	
Fen Bilimleri Dersinin Uygulama Alanları	Farklı Okul Dışı Çevre Gezileri	Evet Yapılmalı		Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₁ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	15	
			Pekiştirici öğrenmeye katkı sağlayıcı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	9	
			İlgi çekici ve Merak uyandırıcı	Ö ₃	1	
			Farklı ortam Heyecanı	Ö ₇ , Ö ₁₄	2	
			Konuyu farklı açılardan görme	Ö ₆ , Ö ₁₂	2	
			Tüm öğrencilerin istekli olması	Ö ₃	1	
			Sosyalleşmeye katkı sağlayıcı	Ö ₄ , Ö ₁₁	2	
			Rahatlatıcı olması, stres atma fırsatı sunması	Ö ₃ , Ö ₁₂ , Ö ₁₃	3	
			Çok eğlenceli	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅	4	
			Hayır yapılmamalı		0	
		Gezi Sıklığı	Uygun ünite işlendikten sonra		Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃ , Ö ₁₅	6
			Ayda bir kez		Ö ₄ , Ö ₉ , Ö ₁₂	3
			Ünite işlenirken		Ö ₁	1
			Dönem Sonlarında		Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₈ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄	5
		Nerelere Gezi Yapılmalı	Barajlar-arıtma tesisleri		Ö ₁ , Ö ₆	2
			Müzeler		Ö ₂	1
			Bilim Fuarları		Ö ₂ , Ö ₁₅	2
			Akvaryumlar		Ö ₁₃	1
			Robotik kodlama atölyeleri		Ö ₄	1
			Büyük planetaryumlar		Ö ₃ , Ö ₄	2
			Gözlem evleri		Ö ₄	1
			Doğal yaşam alanları		Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₅	3
			Hayvanat bahçeleri		Ö ₆ , Ö ₁₂ , Ö ₁₄	3
		Büyük laboratuvarlar		Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₀ , Ö ₁₃	4	
		Fikrim yok		Ö ₈	1	

Yapılan açıklamalardan en dikkat çekenini ise dokuz öğrencinin farklı okul dışı çevre gezileri ile ilgili pekiştirici, öğrenmeye katkı sağlayıcı şeklinde düşüncelere sahip olmasıdır. Bu kapsamda öğrencilerden birisi; “*Evet bence gezi yapılmalı farklı bir ortam olduğu için eğlenceli oluyor ve sınıfta öğrendiklerimizi daha iyi öğrenmemizi sağlıyor (Ö₁)*” derken başka bir öğrenci “*İlgimizi daha fazla çekiyor mesela fen dersini sevmeyen bir öğrenci bile olsa bu tür geziler hoşuna gider ve fen dersine olan ilgisi artar benim çok hoşuma gitmişti açıkçası bence gezi düzenlenmeli ortamın farklı olması bize iyi geliyor (Ö₃)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir öğrenci ise sorulan bu soruya “*Bence yapılmalı. Açık alanlara gezi düzenlenebilir çeşitli canlıları gözlemleyebileceğimiz kırsal ve çevre kirliliğinin olmadığı alanlara gezi düzenlenebilir bu geziler rahatlamamızı sağlıyor okulda sürekli derslerden sıkılıyoruz (Ö₁₂)*” şeklinde görüşünü

ifade etmiştir. Öğrencilerin “*Planetaryum gezisi sonrasında fen dersine yönelik farklı okul dışı çevrelere yapılabilecek geziler sizce ne sıklıkta yapılmalı?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde altı öğrencinin uygun üniteler işlendikten sonra gezi yapılması yönünde görüş bildirdiği görülürken beş öğrencinin ise dönem sonlarında gezi yapılması yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Burada öğrenci görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan durum öğrencilerin büyük çoğunluğunun ünite veya konularla ilgili belli kavramları öğrendikten sonra gezi yapmak istiyor olmasıdır. Yine tabloya göre bir öğrenci ünite işlenirken gezi yapılması yönünde görüş bildirirken üç öğrenci ise her ay düzenli olarak gezi yapılması yönünde görüş bildirmiştir. Bu kapsamda bir öğrenci; “*İkinci dönemlerin sonunda okul gezileri şeklinde yapılmalı (Ö₂)*” derken bir başkası “*Bence mümkün olduğunca ünite sonlarında yapılmalı önce temel bilgileri öğrenip üstüne daha detaylı şeyler öğrenebiliriz (Ö₆)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğrencilerden birisi “*Bence her ay farklı derslerle ilgili de olsa en az bir gezi yapılabilir (Ö₉)*” derken başka bir öğrenci “*Bence gerekli olan ünitelerin sonunda gezi düzenlenmeli çünkü temel kavramları öğrenmiş olarak bir yere gittiğimizde nelere dikkat edeceğimizi biliriz (Ö₁₃)*” şeklinde görüş ifade etmiştir. Bununla birlikte “*Planetaryum gezisinden yola çıkarak fen dersine yönelik olarak nerelere gezi yapılabilir? Örnek verebilir misin?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin barajlar- su arıtma tesisleri, müzeler, bilim fuarları, akvaryumlar, robotik kodlama atölyeleri, büyük planetaryumlar, gözlem evleri, doğal yaşam alanları - milli parklar, mağaralar, hayvanat bahçeleri, büyük laboratuvarlar şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Bir öğrenci ise fikrim yok şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu kapsamda bir öğrenci; “*Robotik kodlama atölyelerine, gözlemevlerine, daha büyük planetaryumlara geziler yapılabilir (Ö₄)*” derken başka bir öğrenci “*Yeryüzü oluşumlarıyla ilgili mağara ziyaretleri yapılabilir mesela Ballica Mağarası ya da büyük laboratuvarlara gidilip orada kendi deneylerimizi yapabiliriz (Ö₉)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Yine öğrencilerden birisi “*Doğal yaşam alanlarına gezi düzenlenebilir mesela milli parklara (Ö₁₁)*” derken diğer bir öğrenci “*Canlılar ile ilgili konularda hayvanat bahçeleri ziyaret edilebilir iklim ve hava olayları konusu açık bir alanda işlenebilir (Ö₁₄)*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğrenci ise bu soruya “*Nerelere yapılması gerektiğiyle ilgili aklıma gelen bir yer yok ama işlediğimiz ünite ile ilgili gezi olması bizi hem sosyal anlamda hem de bilgi anlamında geliştirecektir (Ö₈)*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada planetaryum gezisi gerçekleştirmiş olan ortaokul öğrencilerinin planetaryum hakkındaki görüşleri farklı açılardan incelenmiş ve elde edilen bulgular literatürdeki araştırma sonuçları ile tartışılmıştır. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zengin içeriklerle artırılmasına hizmet eden planetaryumlarda gezi süresinin yeterli olduğunu bildirmesi bu etkinlikten doyum aldıklarını, süre planlamasının doğru yapıldığını ve memnun olduklarını düşündürmektedir. Planetaryumda yapılan çalışmalarla ilgili ise öğrencilerin video animasyon, pekiştirme çalışmaları ve atölye çalışmalarının yeterli düzeyde yapıldığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Ulaşılan bulguların Erçetin ve Görgülü (2018) ve Rusk (2003) çalışmasında konuların pekiştirilmesinde bilim merkezi gezisinin etkili olduğu sonucuyla desteklendiği belirtilebilir. Bozdoğan ve Ustaoglu (2014) çalışmasında fen bilimleri öğretmen adaylarının da planetaryumlarla ilgili konuyu pekiştirme yönüyle oldukça etkili olduğu görüşüne yöneldikleri belirlenmiştir. Bu sonucun da araştırma bulgularını desteklediği ifade edilebilir. Bununla birlikte yatay vaziyette ders işleme etkinliğinin öğrenciler tarafından sınıf dışı sosyal etkinlik olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu'nun (2016) çalışmasında da yatay vaziyette koltukların öğrencilere farklı ve eğlenceli geldiği sonucu ifade edilmiştir. Bu kapsamda araştırma bulgularının literatürdeki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışmada planetaryumdaki anlatımların ve içeriklerin görsellik yönüyle öğrencilerin beklentilerinin

üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak planetaryumun büyüklüğü ve ses kalitesi olarak öğrenci beklentilerini karşılayamadığı görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin özellikle Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinin planetaryumda işlenmesi gerektiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Çepni ve Şenel Çoruhlu (2014) çalışmasında Güneş Sistemi ve Ötesi adlı ünitenin 5E modeline uygun geliştirilen materyallerle daha etkili öğrenildiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun öğrencilerin Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinin planetaryum ortamında işlenebileceği yönünde bildirdikleri görüşlerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinin öğrenilmesine bilim müzelerinin etkisiyle ilgili yapılan bir diğer çalışmada da (Bodur ve Yıldırım, 2018) benzer sonuçlar elde edilmesi, yapılan çalışma sonuçlarının literatürle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ortam farkıyla ilgili ise öğrenciler planetaryumun gerçekçi bir ortam sunduğunu, uzayda gibi hissettirdiğini düşünmektedir. Yapılan bir çalışmada planetaryumlar, doğru ve gerçekçi ortam sayesinde gözlemler yaparak deneyimsel öğrenme için mükemmel bir fırsat olarak nitelendirilmiştir (Trundle ve Bell, 2003). Benzer sonuç, Plummer (2009) çalışmasında da görülmektedir. Araştırmada, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konuların somutlaştırılmasında planetaryumların gerçekçi bir ortam oluşturabilmesinin önemli bir özellik olduğu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Bu sonuçların Trundle ve Bell (2003) ve Plummer (2009) çalışmalarında ifade edilen sonuçla örtüştüğü anlaşılmaktadır. Bunun yanında planetaryumlarda öğrencilerin anlamadıkları kavram veya konuları anında soramaması bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Etkililik yönüyle bakıldığında ise öğrencilerin planetaryumları sınıf ortamından daha etkili mekanlar olarak düşündükleri görülmüştür. Sontay vd. (2016) çalışmasında öğretim ortamının farklı ve merak uyandırıcı özelliğine vurgu yaparak etkili öğrenmeleri desteklediğini bildirilmiştir. Ayrıca Çil (2019) çalışmasında akademik başarı ve zihinsel modeller üzerinde planetaryumların sınıf ortamına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Braund ve Reiss (2006) fen dersinin okul dışı bilim merkezleri turu, planetaryum ya da alan gezileri benzeri faaliyetlerle tamamlanması gerektiğini belirtirken bu tür öğrenme ortamlarının öğrencilerin konuyu öğrenmeleri açısından daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle yapılan çalışma sonuçlarının literatürle benzerlikler gösterdiği söylenebilir. Eğlenceli olma açısından öğrencilerin planetaryumları sınıf ortamına göre daha eğlenceli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Literatürde öğrencilerin planetaryumları eğlenceli bulduğu birçok sonuç görülmektedir (Ertaş, 2012; Metin, 2020; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016). Öğrencilerin planetaryumları eğlenceli bir öğrenme ortamı olarak betimlenmesinin nedeninin burada sunulan içerik ile soyut kavramların somutlaştırılmasında birçok duyu organına hitap edilmesinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Ertaş ve Şen (2011) planetaryumların, öğrencilerin ilgisini çekerek etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sunmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Şentürk (2019) çalışmasında planetaryumlar “gök cisimlerinin, hareketlerinin, neden oldukları değişimlerin ve olayların özel projeksiyonlarla bir kubbeye yansıtıldığı hem eğitim-öğretim hem de eğlence amacıyla kullanılan özel yapılar” olarak açıklanmaktadır. Dolayısıyla araştırma bulguları ve literatürdeki bilgiler ışığında planetaryumların eğlenceli bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin planetaryumda uzay konu ve kavramlarına yönelik birçok bilgiyi daha çok görsel olarak hatırlayabildikleri belirlenmiştir. Literatürde benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Özcan ve Yılmaz, 2018). Yine öğrencilerin planetaryumda anlatılanların yüksek oranda anlaşılır olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Literatürde fen dersinde karmaşık gelen konuların planetaryum sayesinde anlaşılabilirliğinin arttığına ilişkin birçok farklı çalışmada rastlanmaktadır (Bahali, 2014; Bozdoğan ve Ustaoglu, 2016; Ertaş, 2012; Metin, 2020; Plummer ve diğerleri, 2014; Schmoll, 2013; Sontay ve diğerleri, 2016; Şahin ve Sağlamer Yazgan, 2013; Türk, 2010). Bu kapsamda çalışma bulgularının literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin planetaryumları uzayda gezinti hissi oluşturduğu için beğendikleri görülmüştür. Masi, Catanzaro, Gandolfi, Giovanardi ve Vomero (2007) planetaryumların kullanıcılara sanal teleskopun her parçasını kontrol edebilme, çalışmalarını video konferans yoluyla planetaryumdaki öğretmenler ile paylaşıp tartışabilme imkânı sunduğu için öğrenciler tarafından beğenildiği sonucu bildirilmiştir. Dolayısıyla bu sonucun araştırma bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir. Planetaryumların beğenilen yönleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin yanı sıra yine öğrenciler tarafından eksik bulunan ve yeterli olmadığı düşünülen ses kalitesinin artırılmasıyla, öğrenme deneyimlerinin artırılması ve ortamın sunduğu olanaklardan daha fazla yararlanılması mümkün hale gelebilir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin fen ve astronomiye olan ilgi ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğine yönelik görüşleridir. Öğrenciler uzay ile ilgili kavramlara yönelik meraklarının arttığını ifade etmişlerdir. Nitekim alanda yapılan birçok araştırmada astronomi konularının öğrenilmesi, astronomiye yönelik tutum gibi hususlarda planetaryumların etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu savunulmaktadır (Brazell ve Espinoza, 2009; Carsten Conner, Larson, Arseneau ve Herrick, 2015; Demir ve Öner Armağan, 2018; Yu ve Sahami, 2007; Plummer, 2009).

Öğrencilerin farklı okul dışı çevrelere yapılacak gezilerle derste gördükleri konuların pekişeceğini ve öğrenmeye katkı sağlayacağını ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde planetaryum gezilerinin daha çok eğlenceli olma yönünün vurgulandığı görülmektedir (Dilli, 2017; Laçın Şimşek, 2011; Stroksdieck, 2001; Tofield, Coll, Vyle ve Bolstad, 2003; Türkmen, 2018). Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarıyla çalışma bulgularının farklı olduğu anlaşılmaktadır. Laçın Şimşek'e (2011) göre, okul dışı gezilerinin zengin bir öğrenme deneyimi sunuyor olmasını fırsata çevirerek doğru bir uygulama şekli takip edilmelidir. Bu bağlamda araştırma bulgularının alandaki çalışmalardan farklı olarak planetaryum gezi etkinliğinde plan dahilinde doğru bir uygulama şekli takip ettiği ifade edilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin gezilerin üniteler işlendikten sonra pekiştirme amaçlı yapılması gerektiğini ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin farklı okul dışı çevrelere özellikle de büyük laboratuvarlara gezi yapılmasını istedikleri de belirlenmiştir. Bu istek öğrencilerin daha fazla deneyim elde etmek için daha çok içeriği bir arada görmeyi arzu ettiklerini düşündürmektedir. Bu istek dâhilinde daha büyük laboratuvarların talebi karşılayacağı yönünde görüş bildirdikleri tahmin edilmektedir. Öğrencilerin farklı okul dışı çevrelere yapılacak gezilerle derste gördükleri konuların pekişeceğini ve öğrenmeye katkı sağlayacağını ön plana çıkardıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde planetaryum gezilerinin daha çok eğlenceli olma yönünün vurgulandığı görülmektedir (Dilli, 2017; Laçın Şimşek, 2011; Stroksdieck, 2001; Tofield ve diğerleri, 2003; Türkmen, 2018). Bu bağlamda araştırma bulgularının alandaki çalışmalardan farklı olarak bulunmasının nedeni planetaryum gezisi etkinliğinde plan dahilinde doğru bir uygulama şekli takip edilmesinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin gezilerin üniteler işlendikten sonra pekiştirme amaçlı yapılması gerektiğini ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin farklı okul dışı çevrelere özellikle de büyük laboratuvarlara gezi yapılmasını istedikleri de belirlenmiştir. Bu istek öğrencilerin daha fazla deneyim elde etmek için daha çok içeriği bir arada görmeyi arzu ettiklerini bu yüzden büyük laboratuvarların taleplerini karşılayabileceği yönünde görüş bildirdiklerini düşündürmektedir.

Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Geziye katılan öğrencilerin tamamı planetaryumda geçirilen zamanın yeterli olduğunu ifade etmiştir.
- Öğrenciler planetaryumda geçirdikleri süre boyunca video animasyon, pekiştirme çalışmaları ve atölye çalışmaları yapıldığını ifade etmektedir.

- Yatay vaziyetteki minderlerde yapılan öğretim çalışmalarının öğrencilere farklı geldiği ve oldukça keyif aldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler yapılan etkinliklerle fen ve astronomiye olan ilgi ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiğini ve uzayla ilgili kavramlara yönelik meraklarının arttığını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler planetaryumlarda sınıf içerisinde olduğu gibi etkileşim halinde olmak istediklerini ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler planetaryumu görsellik ve anlatım yönüyle beklentilerinin üzerinde olarak değerlendirirken ses kalitesi yönüyle beklentilerin altında olarak değerlendirmişlerdir.
- Öğrenciler planetaryumda Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesinin etkili bir şekilde işlenebileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte öğrenciler planetaryumun uzay konusuyla ilgili öğrenmeler için daha uygun olduğunu ifade etmektedir.
- Öğrenciler planetaryumun gerçekçi bir ortam sunduğunu düşünmekte, sınıf ortamına kıyasla görsel olarak daha etkili, anlaşılır ve eğlenceli bir öğrenme ortamı olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin planetaryumu beğenmelerinin bir diğer nedeni ise uzayda gezinti hissi oluşturmasıdır.
- Öğrencilerin planetaryumlar dışında farklı okul dışı çevrelere de geziler yapılmasıyla derste gördükleri konuların pekişeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu nedenle öğrenciler bu gezilerin dersler işlendikten sonra pekiştirme amaçlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük laboratuvarlara gezi yapılmasını istedikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Fen bilimleri dersi kapsamında yapılan gezilerin yalnızca Dünya ve Evren konu alanı ve planetaryumlarla sınırlandırılmayıp diğer üniteler ve diğer derslerle de ilişkilendirilerek öğretim amaçlı kullanımı sağlanabilir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından sene başında hazırlanan yıllık ve günlük planlarda ders kazanımlarına uygun olarak yıl boyunca uygulanacak okul dışı eğitim aktivitelerine yer verilebilir.
- Fen dersinde soyut konuların anlaşılabilirliğinin sağlanmasında planetaryumların etkili bir öğrenme ortamı oluşturduğu konusunda öğrenci ve öğretmen farkındalığının artırılması önerilmektedir. Ayrıca konuya yönelik deneysel çalışmalara ağırlık verilerek planetaryumların etkililiği ortaya konabilir.
- Planetaryumlar her sınıf seviyesindeki fen dersinde etkin bir şekilde kullanılabilir.
- Astronomi konularında ilgi, tutum ve öğrenme üzerinde planetaryumların olumlu etkisinin dikkate alınması ve konuya yönelik zengin içeriğe sahip planetaryum ve benzeri öğrenme ortamlarının etkin kullanılması önerilmektedir.
- Planetaryumların nasıl daha etkili kullanılabilceği ile ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır. Bu yönde çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abacı Çaylı, Ç. (2015). *Merkezi sistem ortak sınavlarının farklı değişkenler açısından irdelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akturan, U., & Esen, A. (2008). *Fenomenoloji*. Ed. T. Baş ve U. Akturan. İçinde: *Nitel araştırma yöntemleri*, (s. 83-98). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Arıcı, V. A. (2013). *Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Bahali, K. (2014). *Astronomy education at Al- Khawarizmi Astronomy Centre*. Proceedings of the 22nd International Planetarium Society Conference, 23-27 Haziran Beijing, China.
- Balcı, A. S. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviri Editorü H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bodur, Z., & Yıldırım, M. (2018). Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47, 125-140.
- Bozdoğan, A. E., & Ustaoglu, F. (2014). Planetaryumların öğretim potansiyeli hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Bozdoğan, A.E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, A.E. (2018). The effect of planetarium trip on preservice science teachers' metaphorical perceptions about planetariums. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4, 70-84.
- Braund, M., & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Brazell, B.D., & Espinoza, S. (2009). Meta-analysis of planetarium efficacy research. *Astronomy Education Review*, 8(1), 1-11.
- Carcary M. (2009). The research audit trail – Enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 7, 11-24.
- Carsten Conner, L.D., Larson, A. M., Arseneau, J., & Herrick, R.R. (2015). Elementary student knowledge gains in the digital portable planetarium. *Journal of Astronomy and Earth Sciences Education*, 2(2), 65-76.
- Çepni, S., & Şenel Çoruhlu, T. (2014). 'Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi' ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline uygun hazırlanan öğrenme ortamlarının öğrenci başarıları üzerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 343-369.
- Çil, M. (2019). *Planetaryum destekli öğretimin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve zihinsel modelleri üzerine etkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Demir, N., & Öner Armağan, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Planetaryum. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4241-4248.
- Dilli, R. (2017). Öğretmenlerin müzelerin öğrenme ortamı olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 214, 303-316.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). Thevalue of outdoorlearning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School ScienceReview*, 87(320), 107-111.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ecevit, T., & Şimşek, P. Ö. (2017). Öğretmenlerin fen kavram öğretimleri, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmalarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 129-150.
- Ede, D. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme deneyimlerinin farklı değişkenler açısından araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erçetin, Ş. Ş., & Görgülü, D. (2018). Bilim merkezlerini ziyaret eden 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2), 122-138.
- Eroğlu, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerine astronomi kavramlarının artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ertaş, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutumuna etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertay, H., & Şen, A.İ. (2011). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Grossoehme, D.H. (2014). Overview of qualitative research. *Journal of Health Care Chaplain*, 20, 109-122.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 623-649.
- Kısa, Y., & Gazel, A.A. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Afyonkarahisar müzeleri). *International Journal of Field Education*, 2(1), 51-83.
- Köksal, E. A. (2016). *Pre-service science teachers' views regarding their visits to the potato research station*. 14th International Conference Sustainable Development, Culture, Education Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development, (May, 12-14), Konya.
- Laçın Şimşek, C. (2011). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi. İçinde: C. Laçın-Şimşek (Ed.). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (s. 1-23), Ankara: PegemA.
- Lelliott, A. (2015). Planetaria. In *Encyclopedia of Science Education Springer Netherlands*, 753-754.
- Luehmann A.L. (2009). Students' perspectives of a science enrichment programme: Out of school inquiry asaccess. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1831-1855.
- Masi, G., Catanzaro, G., Gandolfi, G., Giovanardi, S. & Vomero, V. (2008). Astronomers for one night: When a telescope enters a planetarium dome. *Communicating Astronomy with the Public*, 78, 8-11 October 2007, Athens, Greece.
- Metin, M. (2020). *Fen bilimleri dersi kapsamında planetaryuma düzenlenen bir gezinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, ilgi ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Özcan, H., & Yılmaz, Ő. (2018). Planetaryum gezisi ile fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarındaki deęiŐimin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 392-418.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 192-209.
- Plummer, J. D., Kocareli, A. & Slagle, C. (2014). Learning to explain astronomy across moving frames of reference: Exploring the role of classroom and planetarium based instructional contexts. *International Journal of Science Education*, 36(7), 1083-1106.
- Plummer, J. D., Schmoll, S., Yu, K. C., & Ghent, C. (2015). A guide to conducting educational research in the planetarium. *Planetarian*, 44(2), 8-24.
- Rolfe G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 304-310.
- Rusk, J. (2003). Do science demonstrations in the planetarium enhance learning. *Planetarian*, 32(1), 5-8.
- Sağlam Tosun, N. (2016). *8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Estitüsü, Konya.
- Saklan, H., & Ünal, C. (2018). Teknoloji dostu fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (EBA) hakkındaki görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 493-526.
- Schmoll, S. E. (2013). *Toward a framework for integrating planetarium and classroom learning*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy (Astronomy and Astrophysics and Education). University of Michigan, USA.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, M., (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen eğitimi hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8 -12.

- Şahin, D. (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, F., & Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Şahin, R., & Akbaba, U. (2018). Bilgisayar destekli öğretimin “Güneş Sistemi ve Ötesi, Uzay Bilmecesi” ünitesindeki öğrenci başarısına ve derse karşı öğrenci tutumuna etkisi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 10-24.
- Şentürk, E. (2019). Gökevlere (Planetaryumlar). İçinde: A.İ. Şen (Yay. Haz.). *Okul dışı öğrenme ortamları*. (s. 91-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Thornburgh, W. R. (2017). *The role of the planetarium in students' attitudes, learning and thinking about astronomical concepts*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Louisville, Kentucky.
- Tofield, S., Coll, R. K., Vyle, B., & Bolstad, R. (2003). Zoos as a source of free choice learning. *Research in Science & Technological Education*, 21(1), 67-99.
- Trundle, K. C., & Bell, R. L. (2003). Using planetarium software to teach standards-based lunar concepts. *School Science and Mathematics*, 103(8), 397-402.
- Türk, C. (2010). *İlköğretim temel astronomi kavramlarının öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On dokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf-dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Journal of Ege Social Science*, 1(1), 12-26.
- Yener, D., Aksüt, P., Kiras, B., & Yener, Y. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim gezisi ve fen-teknoloji- toplum- çevre konusundaki görüşleri: ‘Müze de Bilim’ örneği. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 212-224.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, K. C., & Sahami, K. (2007). *Visuospatial astronomy education in immersive digital planetariums*. Communicating Astronomy with the Public, 242-245, 8-11 October 2007, Athens, Greece.

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ABOUT PLANETARIUM: ERBAA BILIMPARK PLANETARIUM

Extended Abstract

Introduction

The purpose of this research is to determine the views of secondary school students about the planetarium. For this purpose, the phenomenology method, one of the qualitative research methods, was used in the research. In order to find an answer to the research problem, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred while determining the study group. In the study carried out in the 2020-2021 academic year, the criterion was determined as the students' visit to the Erbaa Science Park Planetarium.

Method

In this context, a total of 15 students who participated in the trips organized to the Erbaa Bilimpark Planetarium were determined as the study group of the research. The data of the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. The data of the study were collected through a semi-structured interview form prepared by the researcher. The data were analyzed by content analysis by taking the opinions of 15 students about the planetarium before and after the trip.

Findings

As a result of the analysis, it was determined that the students' planetariums were defined as observation places. When the expectations of the students before the trip were examined, it was concluded that they thought that the planetarium trip could be effective in terms of permanent learning and simple plain expression. It has been determined that all students except one student have not information about the working principle of planetariums. Regarding the studies carried out in the planetarium, the students stated that video animation, reinforcement studies and workshops were carried out adequately. It is understood that the horizontal lesson teaching activity is perceived as an out-of-class social activity by the students. In addition, it has been determined that the lectures in the planetarium and the planetarium are above the expectations of the students in terms of visuality, but they cannot meet the expectations of the students in terms of sound quality. Again, the students emphasized that the Solar System and Beyond unit should be processed in the planetarium. In addition, it has been determined that the lectures in the planetarium and the contents in the planetarium are above the expectations of the students in terms of visuality, but they cannot meet the expectations of the students in terms of sound quality and size of the environment. It was determined that the students liked the planetariums because they created the feeling of wandering in space. In addition, it was observed that the students stated that they would learn more about space subjects and concepts in the planetarium. Another result of the study is the opinions of the students that their interests and thoughts on science and astronomy have changed in a positive way. The students stated that their curiosity about the concepts related to space increased.

Conclusion and Discussion

The results of the research reveal that the students mostly shared with their parents about the structure and shape of the planetarium. Another result is that the students stated that their parents thought of the planetarium trip as a socially developing and repeatable activity. It has been concluded that the students emphasize that the subjects they see in the lesson will be reinforced and contribute to learning through trips to different non-school environments. However, it was determined that the students stated that the excursions should be done for reinforcement purposes after the units were processed. In this context, it can be stated that planetarium trips should be considered important in order to develop positive attitudes towards science, facilitate learning, and obtain a permanent and effective learning experience.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılıkları ve Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının İncelenmesi**

Seyhan BOSTANCI^{1*} & Recep ÇAKIR²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

² Amasya Üniversitesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 20/10/2022

Kabul Tarihi (Accepted): 15/12/2022

Düzeltilme Tarihi (Revised): 08/12/2022

Yayınlanma Tarihi (Published): 28/12/2022

Özet

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarını belirlemektir. Araştırmaya okulöncesi dönemde çocuğu olan 457 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda veriler; kişisel bilgi formu, erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ve dijital ebeveynlik farkındalık ölçekleri ile toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS istatistik programı ile betimsel analizler, bağımsız örneklem t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri ortalamanın biraz üzerindedir. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, dijital ebeveynlik farkındalıklarında ve çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışlarında cinsiyete, yaşa ve ebeveynlerin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılıklar bulunurken eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır. Ebeveynlerin medya aracılık davranışları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre ebeveyn medya aracılığının dijital ebeveyn farkındalığına anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ebeveyn, erken çocukluk, medya aracılık, dijital ebeveynlik farkındalığı

Investigation of the Mediations and Digital Parenting Awareness of Parents Who Have Early Childhood Children in Making their children Use Media

Abstract

The purpose of this study is to determine the mediators and digital parenting awareness of parents who have children in early childhood in making their children use media. 457 parents with children in the preschool period participated in the study. The correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The data were collected with the early childhood parental media mediation scale, digital parenting awareness scale and personal information form. The collected data were analyzed using descriptive analysis, independent sample t-test, One Way Anova, correlation and regression tests with SPSS program. According to the results, the mediation behaviors and digital parenting awareness levels of parents who have children in early childhood in making their children use media are slightly higher than average. While there were significant differences in the digital parenting awareness and media mediation behaviors of parents who had children in early childhood according to gender, age and daily internet usage time of parents, there was no significant difference according to educational status. Also there is a positive relationship between the media mediation behaviors of parents and their awareness of digital parenting and that this relationship is statistically significant decisively. According to the regression analysis, it was concluded that parental media mediation has a positive significant effect on digital parental awareness.

Keywords: Parental, early childhood, media mediation, digital parenting awareness

*Sorumlu Yazar: E-mail: repeccakir@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-2641-5007

** Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen tezsiz yüksek lisans proje çalışmasından üretilmiştir.

Atf (Citation): Bostancı, S., & Çakır, R. (2022). Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TJJPED)*, 7(2), 86-116. **Doi:** 10.52797/tjped.1192163

GİRİŞ

Son yıllarda tüm dünyayla birlikte ülkemizde de internete ulaşımın kolaylaşmasıyla toplumun her kesiminde dijital teknoloji kullanımına olan ilginin arttığını görmekteyiz. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2021 yılında yapmış olduğu "hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması" bulgularına göre 2021 yılında Türkiye'de evlerin % 92,0'nun evden internete erişim fırsatından yararlandığı gözlemlenmiştir. TÜİK (2021) verilerine göre günümüzde mobil internet bağlantısı ile internete erişim oranının (% 88,5) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mobil araçların taşınabilirliği, boyutlarının küçük olması, düşük bütçeli ürünlerin artması ve çok yönlü kullanılabilir olması toplumun her kesiminde dijital teknolojilerin hızla yayılmasında önemli rol oynamıştır.

We Are Social'ın "*Dijital 2021: Dijitalin Durumuna İlişkin En Son Bilgiler*" raporuna göre; Dünyada Ocak 2021'de internet kullanan insan sayısı bir önceki yıla göre % 7,3 artarak 4,66 milyara ulaşmıştır. İnternet kullanıcılarının tüm cihazlarda kullandıkları internet günde ortalama 7 saattir ve insanların her gün internette geçirdiği zaman önceki yıllara göre artmıştır. Rapora göre günümüzde 5,22 milyar insan yani dünya nüfusunun % 66,6'sı cep telefonu kullanmaktadır. Bu sayı geçen yıldan % 1,8 daha fazladır. Dünyadaki sosyal medya kullanıcı sayısı da geçen yıla göre % 13 artarak 4,20 milyara ulaşmıştır. Bu sayı dünya nüfusunun % 53'ünden fazladır ve bir sosyal medya kullanıcısı ortalama günde 2 saat 25 dakikasını sosyal medyada harcamaktadır (Digital, 2021). Bu alandaki hızlı büyüme, sınırlılıkların az olması ve dijital uyaranlara kontrolsüz maruz kalma olumsuzluklara yol açmaktadır (İnci & Kandır, 2017). Sosyal medya etkili bir kitle iletişimi sağladığı için belirli kesimleri olumlu şekilde bilgilendirip yönlendirebildiği gibi kasıtlı olarak uydurma bilgilerle insanları yanlış yönlendirip, dolandırıp, tahrik ederek toplumda olumsuzluklar oluşturabileceği söylenebilir (Kurağ, 2014). Dijital ekranlar karşısında geçirilen sürenin uzamasıyla internet bağımlılığının artması, insanların yüz yüze iletişime daha az vakit ayırmasına ve yalnızlaşmasına sebep olmaktadır (Rosen, Lim, Carrier, Cheever, Lara-Ruiz & Rokkum, 2014).

Premsky (2001), 1980 yılından sonra doğan nesli dijital yerliler olarak tanımlamıştır ve Yalçın (2017) araştırmasında Premsky'nin dijital yerlileri tanımlarken nesilden kastedilenin sadece yaş olmadığını, dijital dünyadaki oluşumları anadili gibi kullanabilme becerisi olduğunu ifade etmektedir. Günümüzde de mobil araçların ve internetin neredeyse tüm hanelere girmiş olmasından dolayı Premsky'nin (2001) "dijital yerliler" tanımının içinde yer alan 0-6 yaş çağındaki çocuklar hayata dijital teknolojilerle iç içe olarak başlamakta ve zamanlarının büyük bölümünü televizyon, bilgisayar, tablet, akıllı telefon, dijital oyuncaklar gibi teknolojik araçlarla geçirmekte oldukları görülmektedir (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiçler, 2018; Aral & Doğan Keskin, 2018). 0-6 yaş aralığında olan erken çocukluk ya da okul öncesi dönem olarak tanımlanan dönem beyin gelişiminin en hızlı olduğu ve zekânın çevresel etkilerden en çok etkilendiği dönemdir (Kol, 2013). Connel, Lavricella ve Wartell (2015) araştırmalarında; erken çocukluk çağındaki çocukların diğer yaş gruplarındaki çocuklara göre ebeveynleriyle daha fazla vakit geçirdiklerini ifade etmektedirler ve ebeveynlerin çocuklarıyla ortak medya kullanma oranının en yüksek olduğu dönemin erken çocukluk dönemi olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca ebeveynlerin medya kullanım tarzlarının çocukların medya kullanımını ve medyaya karşı tutumunu etkilediği ifade edilmektedir (Coyne ve diğerleri, 2017). Bu nedenle çağımızda erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin dijital aletlerin riskli ve tehlikeli yönlerini tanımaları, faydalı yönlerinden istifade edip, güvenli kullanımı konusunda bilinçlenmeleri, çocuklarına rehberlik etmeleri ve çocuklarıyla ortak dijital deneyimler yaşamaları bir gereklilik haline gelmiştir (Aarsand, 2011; Yay, 2019).

Bazı ebeveynler, çocuklarının yaşına uygun, eğitici, merak ve keşif duygusu uyandıracak uygulamaları çocuklarıyla beraber izleyerek dijital medyanın çocuğun üzerindeki olumsuz

etkilerini azaltarak medyayı faydalı amaçlarla kullanma ve sosyalleşme yönünde olumlu rol model olup gerekli sınırlamaları koyabilirken, bazı ebeveynlerin ise çocuklarına karşı tutarsız davrandıklarını ve günlük işlerini yaparken çocuklarını meşgul etmek için veya çocuklarına bazı davranışları yaptırmak için teknolojik aletleri (TV, tablet, akıllı telefon vb.) ödül olarak kullandıkları ve sınır koyamadıkları görülmektedir (Chaudron & Beutel, 2015). Günümüzde ebeveynlerin çocuklarına dijital teknolojileri kullandırma tutumlarında tutarsızlıklar yaşadıkları ve net bir ebeveyn aracılık stratejilerinin olmadığı ortaya konmuştur (Beyens, Valkenburg & Piotrowski, 2019). Şen, Demir, Teke ve Yılmaz (2020) tarafından hazırlanan ebeveyn medya aracılık ölçeğiyle çocukların medya araçlarını kullanırken ebeveynlerin sergiledikleri aracılık tarzlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yaparak ebeveynlerin bilinçli medya kullanan çocuklar yetiştirmede gerekli müdahaleleri fark etmelerine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin yüksek olması çocukları için en doğru ebeveyn medya aracılık davranışını seçmelerine de katkı sağlayacaktır. Adam Karduz ve Keleşoğlu (2020) yaptıkları araştırma sonucunda dijitalleşen dünyada ebeveynlerin en büyük problemini; çocukların teknolojik imkânlarla güvenli ve faydalı erişimlerini sağlarken, onları olumsuz etkilerden nasıl koruyacakları olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca erken çocukluk çağındaki çocukların dijital medya kullanımları hakkında ebeveynlerin nasıl bir tutum ve davranış içerisinde olmaları gerektiği konusunda hala araştırma eksikliği olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu araştırmalar ışığında; ebeveynlerin öncelikle var olan ebeveyn medya aracılık tutumlarının ve dijital ebeveyn farkındalıklarının incelenmesi doğru ebeveyn medya aracılığını ve dijital ebeveyn farkındalığını oluşturmak adına literatüre katkı sağlayacaktır.

Yurtiçinde yapılan alan yazın çalışması sonucunda; ebeveynlere özgü dijital ebeveynlik farkındalığına ve ebeveyn medya aracılıklarına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Dijital ebeveyn farkındalığına benzer çalışmalar (İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar & Yılmaz, 2018; Yaman, 2018) 6 yaş ve üzeri çocukların ebeveynlerine yönelik çalışmalardır. Medya aracılığına yönelik çalışmalarda (Çetinkaya & Sütçü, 2016; Ülken & Kılınç, 2018; Özsoy & Atılğan, 2018; Ergin & Kapçı, 2019) 9 yaş ve üzeri çocukların ebeveynlerine yönelik çalışmalardır. Vural-Şen (2020) ve Yıldırım (2021) araştırmalarında erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya aracılıklarının dijital ebeveynlik farkındalığından farklı değişkenlerle ilişkisini araştırmışlardır.

Dijital ebeveynlik farkındalığı ve ebeveyn medya aracılık alanlarında yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; ülkemizde yapılan araştırmalara oranla daha geniş kapsamlı ve daha eskiye dayanan araştırmalar olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Örnek olarak Kirwill'in (2009) 18 Avrupa ülkesinden aldığı verilerle hazırladığı farklı kültürlerin çocuklarının internet kullanımında ebeveyn arabuluculuklarını belirlemedeki etkisi üzerine yaptığı araştırmayı gösterebiliriz. Shin ve Li (2017), Chen ve Shi (2019) ve Rodideal (2020) erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya aracılık boyutları üzerine araştırmalar yapmışlardır. Dijital ebeveynlik farkındalığına yönelik araştırmaların (Livingstone & Helsper, 2010; Wong, Ho & Chen, 2015; Mascheroni & Olafsson, 2016; Livingstone ve diğerleri, 2018) genel olarak ebeveynlerin dijital araçları kullanımına yönelik istatistiksel araştırmalar olması bu alanda yapılan araştırmaların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Dijital Çağda Çocuk

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında çok küçük yaşlarda dijital cihazları oyunlarında, sosyal yaşamlarında ve öğrenmelerinde kullanmaya başlayan çocuklar, teknolojiye çok çabuk adapte olup teknolojiyi hayatlarının bir parçası gibi kullanarak tam anlamıyla “dijital yerliler” (Pensky, 2001; Yalçın, 2017) haline geliyorlar. Aral ve Doğan Keskin (2018) yaptığı “Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi” araştırmasında; “0-

6 yaş arasındaki çocukların % 44,8'i cep telefonu, % 43,1'i tablet, % 21'i bilgisayar kullanmakta ve % 70,2'si televizyon izlemektedir. Araştırmada 0-6 yaş arasındaki çocukların bu cihazları en fazla "çizgi film izleme" ve "dijital oyun oynama" amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

UNICEF 2017 yılında yayınladığı "*Dijital Bir Dünyada Çocuklar*" adlı raporunda dünyadaki her 3 internet kullanıcılarından birinin çocuk olduğunu ve çocukları dijital tehlikelerden korumak için güvenli internet erişimlerini artırmak adına yeterli çalışmaların yapılmadığını belirtiyor (UNICEF, 2017). Ayrıca raporda; devletlerin ve özel sektörün teknolojinin hızlı gelişimine ayak uyduramaması sonucu, çocukları dijital dünyanın tehlike ve risklerinden koruma konusunda yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. UNICEF'in raporuna göre bu risk ve tehlikeler arasında "Çocukların özel bilgilerinin kötü amaçlar için kullanılması, zararlı içeriğe erişim ve siber zorbalık, derin web gibi dijital ağlar, insan ticareti ve sipariş üzerine çocuğun online cinsel istismarı" gibi sömürü ve istismarın en kötü biçimleri yer almaktadır.

Dijital cihazların çocuklarda kontrolsüz ve süre sınırı olmadan kullanılması, çocukların beden-ruh sağlıkları ve davranışsal gelişimlerinde olumsuzluklara yol açmaktadır (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Razak Özdinçler, 2018). Taklit ve örnek alma yoluyla davranışlarını şekillendiren çocuklar; olumsuz davranışlara sebep olabilecek dijital oyunlardan, videolardan çıkarımlar yaparak olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca, ekran karşısında çok uzun zaman geçiren çocuklarda, asosyal davranışlar ve empati kurma yeteneklerinde azalma görülebilmektedir (Yavuzer, 2003). Akademik başarı düzeyinin düşük olduğu öğrencilerde akıllı telefon bağımlılığı riskinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Hamutoğlu, Gezgin, Samur & Yıldırım, 2018). Aşırıya kaçan dijital cihaz kullanımı, fiziksel aktiviteyi azalttığı için obeziteyle pozitif ilişkili olduğu bildirilmiştir (Mitchell, Pate, Beets & Nader, 2013). Ekranla sürekli olarak bakmak göz sağlığına ve kas yapısına olumsuz etkilerde bulunduğu bildirilmiştir (Howie, Coenen, Campbell, Ranelli & Straker, 2017).

Tehlikeli tarafları olsa da günümüz gereksinimleri teknoloji kullanımını tercih olmaktan çıkarıp gereklilik haline dönüştürmüştür (Demir & Özmantar, 2013). Çocuklarda kontrolsüz ve aşırı internet kullanımının yol açtığı olumsuzlukların; teknolojik araçların süresi, içeriği ve çocukların yaşlarına uygunluğu göz önünde bulundurularak kullanıldığında çocukların sosyal, bilişsel, psikomotor ve dil gelişimlerinde ve öğrenmelerindeki etkileri olumluya dönüşebilmektedir (Yengil, Güner & Topakkaya, 2019; Paciga & Donohue, 2017). Çocukların bilinçli bir şekilde teknolojiyi kullanmalarının; pozitif risk almaya özendirildiği, empatiyi, özgüveni ve merakı arttırdığı, dikkat çekmeye yardımcı olduğu ve çocukların gelişimini bütünsel olarak destekleyeceği bildirilmiştir (Paciga & Donohue, 2017). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımının uygunluğu konusunda kararsızlıklar olsa da, uzmanlar teknoloji ve medyanın uygun şekillerde kullanıldığı zaman çocukların öğrenmelerini ve ilişkilerini olumlu yönde destekleyebileceğini kabul etmişlerdir (Paciga & Donohue, 2017).

Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynin Etkisi

Erken çocukluk dönemi insanın 0-6 yaş arasındaki dönemini kapsar. Erken çocukluk döneminde kişinin sosyal davranışları, kişiliği, zihinsel yetenekleri büyük oranda şekillenir (Kol, 2013). Erken çocukluk çağındaki çocukların keşfedicilik oranları, öğrenme hızları ve neler öğrenebilecekleri, çocukların çevrelerinin onlara ne kadar destek olduğuna ve onlara sağladıkları olanaklara bağlıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutum ve davranışları, çocukların hayatlarının ileri ki yıllarında alışkanlıklarını, değer yargılarını ve karakterlerini etkiler (Oktay, 2006). Bu sebeple erken çocukluk döneminde aile ortamı ve aile ortamının özellikleri, çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Kenar, 2012).

Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi ve bilgi toplumuna geçilmesiyle birlikte çocuğun temel yaşam alanı olarak kabul edilen aile kavramının yapısında ve ebeveyn rollerinde değişimler

meydana gelmektedir (Akçalı, 2020). Dijital teknolojilerin içinde doğup kullanan çocuklar ile sonradan öğrenen ebeveynler arasında dijital beceri, dijital dünyayı algılama ve bakış açısı alanlarında önemli düzeyde farklar vardır (TEDMEM, 2020). Bu sebeple teknolojik cihazların kullanımının sadece çocuk yönünden ele alınması değil, ebeveyn odaklı çocuğa yaklaşmak yönünden de ele alınması önem kazanmaktadır. Anne ve babaların özellikle erken çocukluk çağında çocuklarının dijital cihaz ve internet kullanımlarında gelişim düzeylerini arttıracak çocuk dostu, güvenli uygulamalara yönlendirerek çocuklarına yol gösterici olmaları gerekmektedir (Zehir ve diğerleri, 2019).

Ebeveyn Medya Aracılığı

Clark (2011) ebeveyn medya aracılığını; ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları (TV, video oyunları, mobil medya) kullanma alışkanlıklarını düzenleme davranışları olarak tanımlamaktadır. Medya aracılık stratejileri başta çocukların televizyon izleme alışkanlıklarını düzenlemek için uygulanırken; cep telefonları, bilgisayarlar, tabletler, oyun konsolları olarak tanımlanan dijital ve mobil medya bağlantılı eğlence sağlayan cihazların evlere girmesiyle birlikte ailenin medya aracılık şeklini değiştirmiştir (Clark, 2011). İnternet ve medya araçlarının çocuklar tarafından yoğun bir şekilde kullanılmasıyla internetin tehlike oluşturabilecek durumdan ailelerin endişe duymasıyla “ebeveyn medya aracılık” uygulamalarının önemini arttığı belirtilmektedir (Eastin, Greenberg & Hofschire, 2006).

Ebeveyn medya aracılığı; “*aktif aracılık, kısıtlayıcı aracılık, pasif/birlikte izleme*” olarak üç temel boyutta ele alınmıştır (Rodideal 2020; Valkenburg, Krccmar, Peeters & Marseille 1999). Aktif aracılık; ebeveynin çocuğuyla karşılıklı konuşarak, birlikte eleştirel yorumlar yaparak çocuğuna medyanın iyi ve kötü yanlarını açıklaması olarak açıklanmıştır (Shin & Li 2017). Kısıtlayıcı aracılık; çocukların medyayı kullanmalarında zaman, yer, içerik gibi konuları ebeveynin düzenlemesi ve gerekli kısıtlamalar yapmasıdır (Shin & Li 2017; Rodideal, 2020). Pasif aracılık/birlikte izleme ise çocuğun medyayı kullanırken ebeveynin hiç müdahale etmemesi, çocuğu yönlendirmemesi olarak belirtilmiştir (Shin & Li, 2017; Rodideal, 2020).

(Chen & Shi, 2019; Rodideal, 2020) yaptıkları araştırmada; 3-7 yaş arası çocukları olan ailelerde; kısıtlayıcı arabuluculuğun çocukların medya kullanma zamanını azaltmada daha etkili olduğu; medyanın risklerinin görülme sıklığını azaltmada ve çocukların eğitimini kolaylaştırmada ise aktif aracılık ve birlikte kullanımın daha etkili olduğu görülmüştür. Birlikte izleme/pasif arabuluculuk tek başına kullanıldığında ise çocuğa sadece bakıcılık yapma, oyalama gibi etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveyn medya aracılığı üzerine son zamanlarda yapılan araştırmalar, hem ‘kısıtlayıcı aracılık’ hem de ‘aktif aracılık’ uygulamalarının, çocuklar üzerinde saldırgan davranış, madde kullanımı, yaşa uygun olmayan cinsel davranış gibi olumsuz medya etkilerini azaltabildiğini göstermiştir. Arabulucu ebeveynler, hangi tarzda olursa olsun çocuklarını medya ile hiçbir zaman yapayalnız bırakmamaktadır (Coyne ve diğerleri, 2017).

Dijital Ebeveynlik

Ebeveynlik kavramı, “çocuğu bilişsel, sosyal, duyuşsal ve fiziksel gelişim alanlarında yetiştirmekle sorumlu olan biyolojik ya da evlat edinen anne ve baba” olarak tanımlanabilir (Luster & Haddow, 2006). Yaşadığımız her çağın gereksinimlerine göre ebeveynlerin sorumlulukları ve görevleri de değişim göstermektedir. İçinde bulunduğumuz dijital çağda, teknolojinin günlük hayatın bir parçası haline gelmesiyle ebeveynlerin sorumluluklarına; çocukların dijital dünyasında iyi bir rehber olabilme, onları güvende tutma ve teknolojinin doğru kullanım şekillerini çocuklarına aşılayabilme özellikleri eklenerek “dijital ebeveynlik” kavramı ortaya çıkmıştır (Lupton, Pedersen & Thomas, 2016; Yay, 2019). Dijital ebeveynlik; dijital dünyanın gerekliliklerini yadsımayan, temel seviyede dijital araçları kullanma becerisine sahip

olan, dijital araçların doğru kullanımıyla ilgili rol model olan, dijitalleşmenin hızla geliştiği dünyada fırsatların farkında olan ve çocuğunu çevrimiçi ve internet ortamlarının zararlarından koruyabilen, insan haklarına gerçek hayatta olduğu gibi sanal ortamlarda da aynı şekilde saygı duyulması gerektiğini çocuğuna aşıl原因 ve teknolojik gelişmelere daima açık kişiler olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul, Dönmez, Yaman & Odabaşı, 2013; Yaman, 2018; Yılmaz, 2018). Ebeveynlerin çocuklarını dış dünyadaki tehlikelerden koruyup; nerede, kimlerle oynadığını takip edip, denetlediği gibi sanal dünyada da çocuklarını denetlemeleri ve rehberlik yapmaları tehlikeli sonuçlarla karşılaşmamak için gereklidir (Canbek & Sarıoğlu 2007; Odabaşı, Kabakçı & Çoklar 2007).

Dijital Ebeveynlik Farkındalığı

Dijitalleşmenin ilk dönemlerinde ebeveynler dijital uyaranların çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri hakkında yeterli bilgi sahibi değillerdi ve bu dönemde çocuklar kontrolsüzce dijital kaynaklara maruz bırakıldı (Chaudron & Beutel, 2015). Televizyon karşısında uzun süreler oturtulan, tabletle yemek yedirilen, yolculuk yaparken elinde tablet olan çocuklar yetiştirildi. İlerleyen zamanlarda yapılan araştırmalar dijital uyaranlara kontrolsüz maruz kalmanın olumsuz etkilerini ortaya koymuştur (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Razak Özdiçler, 2018; İnci & Kandır, 2017). Çocukların teknoloji bağımlılığı geliştirmemesi ve dijitalleşmenin çocukları olumsuz etkilememesi için ebeveynler çocuklarına farkındalık kazandırmalıdır (Yay, 2019). Bunun için öncelikle ebeveynler kendi dijital kaynaklarını ve bu kaynaklara ayırdıkları zamanı düzenleyerek aynı düzeni çocuklarının kullanım alışkanlığı üzerinde sağlaması gerekir (Ebcin, 2017). Fakat uzmanlar ebeveynlerin sınırları belirlemede yeteri kadar bilinçli davranmadıklarını bildirmektedirler (Güven, 2018).

Yurdakul ve diğerleri (2013) ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olabilmesi için; dijital medya ortamlarındaki olumsuzlukların, tehlikelerin farkında olmaları ve çocuğunun çevrimiçi ortamlarda ve dijital medya araçlarında ne yaptığını bilme ve takip etme becerisine sahip olmaları gerektiğini bildirmiştir. Dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarını belirlemek ise ebeveynlerin dijital farkındalıklarını araştırmada ve ailelere danışmanlık alanında önemli katkılar sunmaktadır (Manap & Durmuş, 2020). ABD’de erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin dijital araç kullanım alışkanlıklarının çocukların dijital araç kullanım alışkanlıklarını yordayıp yordamadığı üzerine yapılan araştırmada; ebeveyn ve çocuklar açısından çoğunlukla harcanan zamanın TV, bilgisayar, akıllı telefon ve tablet aracılığıyla gerçekleştirildiğini belirtmiş ve ebeveynlerin ekran süresinin çocukların harcadığı ekran süresini güçlü bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır (Lauricella, Wartella & Rideout, 2015). Kaspersky Lab & Shamel (2016) tarafından dijital ebeveynlik üzerine yapılan nicel araştırmada; ailelerin yüzde 59’u çocuklarıyla birlikte yaptıkları en yaygın etkinliğin televizyon izlemek olduğu, ebeveynlerin en çok internet bağımlılığından kaygı duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Yurtiçinde yapılan çalışmaların sonucuna göre; ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları, riskler ve fırsatlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, yeterince zaman ayırmadıkları ve internet kullanımını kontrol etmeye yetecek dijital becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yalçın & Duran, 2017; Özsoy & Atılğan, 2018).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıklarının ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları dijital ebeveynlik farkındalıklarını yordamakta mıdır?
2. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları ne düzeydedir?
3. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları yaşıya göre farklılaşmakta mıdır?
5. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma tekniklerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. İlişkiisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişkenler arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi hedefleyen bir araştırma türüdür (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Çorum ve Samsun ilinde erken çocukluk dönemde çocukları olan ebeveynler oluştururken örnekleme, Çorum ve Samsun ilinde MEB'e bağlı; bağımsız anaokulları, ilk ve ortaokullar bünyesindeki anasınıfları ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 457 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerinin Dağılımı

		N	%
Çocuğun yaşı	3	58	12,7
	4	106	23,2
	5	185	40,5
	6	108	23,6
Ebeveyn yaşı	20-29	91	19,9
	30-39	270	59,1
	40 ve üzeri	96	21,0
Cinsiyet	Kadın	364	79,6
	Erkek	93	20,4
Eğitim durumu	İlkokul	31	6,6
	Ortaokul	58	12,7
	Lise	111	24,3

	Önlisans	63	13,6
	Lisans	165	36,1
	Yükseklisans/doktora	30	6,7
Meslek	Evhanımı	203	44,4
	Serbest meslek	37	8,1
	Memur	38	8,3
	İşçi	32	7,0
	Polis/asker	3	,7
	Öğretmen/akademisyen	74	16,2
	Mühendis	7	1,5
	Doktor/hemşire	28	6,1
	Emekli	4	,9
	Diğer	31	6,8
Kaç yıldır internet kullanıyorsunuz	0-1 yıl	9	2,0
	2-3 yıl	36	7,9
	4-5 yıl	53	11,6
	6-7 yıl	70	15,3
	8 yıl ve üzeri	289	63,2
Günlük internet kullanım sıklığı	1-3 saat	311	68,1
	4-6 saat	109	23,9
	7 saat ve üzeri	37	8,1

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların çocuklarının yaşlarına bakıldığında 58 (%12,7) katılımcının 3, 106 (%23,2) katılımcının 4, 185 (%40,5) katılımcının 5 ve 108 (%23,6) katılımcının ise 6 yaşında çocuklarının olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 91 (%19,9) katılımcının 20-29, 270 (%59,1) katılımcının 30-39, 96 (%21,0) katılımcının ise 40 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırma grubunda yer alan katılımcıların 364'ü kadın (%79,6) ve 93'ü erkektir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında ilkokul 31 (%6,6), ortaokul 58 (%12,7), lise 111 (%24,3), ön lisans 63 (%13,6), lisans 165 (%36,1) ve yüksek lisans ve doktora 30 (%6,7) olduğu görülmektedir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların meslek gruplarına bakıldığında 203 (%44,4) katılımcının ev hanımı, 37 (%8,1) katılımcının serbest meslek, 38 (%8,3) katılımcının memur, 32 (%7,0) katılımcının işçi, 3 (%0,7) katılımcının polis/asker, 74 (%16,2) katılımcının öğretmen/akademisyen, 7 (%1,5) katılımcının mühendis, 28 (%6,1) katılımcının doktor/hemşire, 4 (%0,9) katılımcının emekli ve 31 (%6,8) katılımcının ise diğer meslek gruplarında çalıştığı görülmektedir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların kaç yıldır internet kullandıklarına bakıldığında 9 (%2,0) katılımcının 0-1 yıl, 36 (%7,9) katılımcının 2-3 yıl, 53 (%11,6) katılımcının 4-5 yıl, 70 (%15,3) katılımcının 6-7 yıl ve 289 (%63,2) katılımcının ise 8 yıl ve üzeri süredir internet kullandığı görülmektedir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında 1-3 saat arasında internet kullanan katılımcı sayısının 311 (%68,1), 4-6 saat arasında kullanan katılımcı sayısının 109 (%23,9) ile 7 ve üzeri saat arasında internet kullanan katılımcı sayısının 37 (%8,1) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği

Bu araştırma kapsamında erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıklarını ölçmek amacıyla Şen, Demir, Teke ve Yılmaz, (2020) tarafından geliştirilen erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 43 madde ve 6 faktörden (aktif destekleyici, kısıtlayıcı destekleyici, kısıtlayıcı sınırlayıcı, aktif yorumlayıcı, kısıtlayıcı engelleyici, aktif sınırlayıcı) oluşan, ölçek maddeleri 1-5 arası puanlanacak biçimde beşli likert tipi ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmalarında Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (Şen, Demir, Teke ve Yılmaz, 2020). Ölçek geneli Cronbach alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği

Bu araştırma kapsamında ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarını ölçmek amacıyla Manap ve Durmuş'un (2020) geliştirdiği dijital ebeveynlik farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 16 madde ve 4 faktörden (olumsuz model olma, dijital ihmal, verimli kullanım, risklerden koruma) oluşmaktadır ve maddeleri 1-5 arası puanlanacak şekilde beşli likert tipindedir. Ölçeğin yapı geçerliği çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin toplamı için iç tutarlılık katsayısı .733, ölçeğin tamamına ait varyans % 57.56 olarak belirlenmiştir (Manap & Durmuş, 2020).

Kişisel Bilgi Formu

Form, araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, meslek bilgisi, kaç yıldır internet kullandığı, günlük internet kullanma sıklığı ve çocuğunun yaşı hakkında bilgilerin elde edilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmaya katılan ebeveynlerden kişisel bilgi formu, Dijital Ebeveyn Farkındalık ve Erken Çocukluk Ebeveyn Medya Aracılık ölçekleri ile toplanan veriler IBM SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği analizi sonucunda, araştırma sonuçlarına göre parametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2020). Aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel analizlerin yanı sıra, katılımcıların bilgi formunda yer alan değişkenler ile ilgili olarak bağımsız örneklem t-testi, korelasyon testi, regresyon analizi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları birbirlerini yordamakta mıdır?

Bu alt probleme cevap vermek için parametrik analizlerden Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının, Medya Aracılıklarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Yordayan	B	Std. Hata	BETA	T	P	R	R ²	F	B (REG. K)	p
EMA	2,790	,194	,249	14,405	,000	,249 ^a	,062	29,948	,348	,000

İlişkinin yordanmasına yönelik yapılan regresyon analiz sonuçlarına göre ebeveyn medya aracılığının dijital ebeveyn farkındalığına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir (R=0,249;

$R^2=0,062$; $p<0,05$). Ebeveyn Medya Aracılığının puanlarının Dijital Ebeveyn Farkındalık puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır ($F=29,948$; $p<0,05$). Dijital ebeveyn farkındalık bağımsız değişkenin beta katsayısı $0,249$ 'dur. Regresyon modelinin analiz sonucuna göre; erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının ebeveyn medya aracılığı değişkenini toplam varyansın % 6.2 oranında etkilediği görülmektedir ($R^2=0,062$).

2. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları ne düzeydedir?

Tablo 3'te bu soru ile ilgili bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Ebeveyn Medya Aracılık Ölçeği Alt Boyutları ile Birlikte Ortalama Değerleri

Alt Boyutlar	Min.	Max.	\bar{X}	S.S
Aktif-Destekleyici	1,14	5,00	3,5821	,72611
Kısıtlayıcı-Destekleyici	1,27	5,00	4,0577	,63818
Aktif-Sınırlayıcı	1,00	5,00	3,4852	,81291
Kısıtlayıcı-Sınırlayıcı	1,67	5,00	4,4825	,55929
Kısıtlayıcı-Engelleyici	1,50	5,00	3,2051	,56211
Aktif-Yorumlayıcı	1,00	5,00	4,1969	,75641
Ebeveyn Medya Aracılık toplam	1,56	4,86	3,8425	,50029

Tablo 3 incelendiğinde ebeveyn medya aracılık ölçeğinde en yüksek ortalamaya kısıtlayıcı-sınırlayıcı ($\bar{X}=4,48$) alt boyutun, en düşük ortalamaya ise kısıtlayıcı-engelleyici ($\bar{X}=3,20$) alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir. Ebeveyn medya aracılık ölçeğinin ve alt boyutlarının toplam puanının ortalamasının üstünde olduğu fakat çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları ile Birlikte Ortalama Değerleri

Alt Boyutlar	Min.	Max.	\bar{X}	S.S
Olumsuz Model Olma	1,75	4,50	3,1636	,42299
Dijital İhmal	1,00	4,50	2,9568	,54453
Verimli Kullanım	1,75	4,50	3,0755	,47271
Risklerden Koruma	1,25	4,75	2,8877	,52785
DEF Toplam	1,81	4,00	3,0208	,35680

Tablo 4 incelendiğinde dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinde en yüksek ortalamaya olumsuz model olma ($\bar{X}=3,16$) alt boyutu sahipken en düşük ortalamaya risklerden koruma ($\bar{X}=2,88$) alt boyutunun sahip olduğu görülmektedir. Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin ve alt boyutlarının toplam puanının ortalamasının üstünde olduğu fakat çok yüksek olmadığı görülmektedir.

3. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt probleme cevap vermek için parametrik analizlerden biri olan bağımsız örneklem t testi (independent sample t test) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyetler Açısından Ebeveyn Medya Aracılık Davranışları Arasındaki Farklılığın Analizi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
ADES	Kadın	364	3,6162	,72906	455	1,993	,047*
	Erkek	93	3,4485	,70241			
KDES	Kadın	364	4,1014	,63765	455	2,921	,004*
	Erkek	93	3,8866	,61419			
ASIN	Kadın	364	3,5316	,81588	455	2,425	,016*
	Erkek	93	3,3038	,77919			
KSIN	Kadın	364	4,5046	,56175	455	1,673	,095
	Erkek	93	4,3961	,54391			
KENG	Kadın	364	3,2026	,57044	455	-,190	,849
	Erkek	93	3,2151	,53109			
AYOR	Kadın	364	4,2321	,77408	455	1,975	,049*
	Erkek	93	4,0591	,66899			
EMA toplam	Kadın	364	3,8752	,50036	455	2,787	,006*
	Erkek	93	3,7144	,48161			

Bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre ADES alt boyutunda kadınların ortalaması ($\bar{X}=3,61$) daha yüksektir ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=1,993$; $p<0,05$). KDES alt boyutunda kadınların ortalaması ($\bar{X}=4,10$) daha yüksektir ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=2,921$; $p<0,05$). ASIN alt boyutunda kadınların ortalaması ($\bar{X}=3,53$) daha yüksektir ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=2,425$; $p<0,05$). AYOR alt boyutunda kadınların ortalaması ($\bar{X}=4,23$) daha yüksektir ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=1,975$; $p<0,05$). Ebeveyn medya aracılık toplam analizi sonucuna göre genelde kadınların ortalamaları erkeklerin ortalamasından daha yüksektir ve aralarında kadınlar lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=2,787$; $p<0,05$).

Tablo 6. Cinsiyetler Açısından Dijital Ebeveynlik Farkındalık Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Analizi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S	sd	t	p
OMO	Kadın	364	3,1882	,40946	455	2,475	,014
	Erkek	93	3,0672	,46207			
Dİ	Kadın	364	2,9670	,54128	455	,796	,427
	Erkek	93	2,9167	,55821			
VK	Kadın	364	3,0975	,46551	455	1,978	,049
	Erkek	93	2,9892	,49304			
RK	Kadın	364	2,8823	,52886	455	-,428	,669
	Erkek	93	2,9086	,52620			
DEF toplam	Kadın	364	3,0336	,34837	455	1,526	,128
	Erkek	93	2,9704	,38589			

Bağımsız örneklem t testi analiz sonuçlarına göre OMO alt boyutunda kadınların ortalaması ($\bar{X}=3,18$) daha yüksektir ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=2,475$; $p<0,05$). VK alt boyutunda kadınların ortalaması ($\bar{X}=3,09$) daha yüksektir ve aralarında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t(455)=1,978$; $p<0,05$). Dijital ebeveynlik farkındalık toplam analizi sonucuna göre kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından daha yüksektir ($t(455)=1,526$; $p>0,05$).

4. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt probleme cevap vermek için öncelikle betimsel sonuçlar incelenerek sonrasında parametrik analizlerden biri olan One Way Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 7. Ebeveynlerin Medya Aracılıklarının Yaşa Göre Betimsel Sonuçlar

	Yaş	N	\bar{X}	S.S.
Aktif-Destekleyici	20-29 arası (1)	91	3,6272	,70797
	30-39 arası (2)	270	3,5772	,73556
	40 ve üzeri (3)	96	3,5528	,72178
	Toplam	457	3,5821	,72611
Kısıtlayıcı-Destekleyici	20-29 arası (1)	91	4,1129	,68880
	30-39 arası (2)	270	4,0707	,61279
	40 ve üzeri (3)	96	3,9687	,65633
	Toplam	457	4,0577	,63818
Aktif-Sınırlayıcı	20-29 arası (1)	91	3,4890	,94201
	30-39 arası (2)	270	3,4852	,78186
	40 ve üzeri (3)	96	3,4818	,77480
	Toplam	457	3,4852	,81291
Kısıtlayıcı-Sınırlayıcı	20-29 arası (1)	91	4,6117	,52000
	30-39 arası (2)	270	4,4630	,57112
	40 ve üzeri (3)	96	4,4149	,54772
	Toplam	457	4,4825	,55929
Kısıtlayıcı-Engelleyici	20-29 arası (1)	91	3,1868	,58995
	30-39 arası (2)	270	3,2056	,56243
	40 ve üzeri (3)	96	3,2214	,53909
	Toplam	457	3,2051	,56211
Aktif-Yorumlayıcı	20-29 arası (1)	91	4,2747	,69926
	30-39 arası (2)	270	4,1769	,79466
	40 ve üzeri (3)	96	4,1797	,69840
	Toplam	457	4,1969	,75641
EMA Toplam	20-29 arası (1)	91	3,8952	,51028
	30-39 arası (2)	270	3,8397	,49815
	40 ve üzeri (3)	96	3,8004	,49758
	Toplam	457	3,8425	,50029

Tablo 7 incelendiğinde; aktif-destekleyici ($\bar{X}=3,62$), kısıtlayıcı-destekleyici ($\bar{X}=4,11$), aktif-sınırlayıcı ($\bar{X}=3,48$), kısıtlayıcı-sınırlayıcı ($\bar{X}=4,61$), aktif-yorumlayıcı ($\bar{X}=4,27$) alt boyutlarında ve ebeveyn medya aracılık ($\bar{X}=3,89$) ölçeği toplam değerlerinde 20-29 yaş arası en yüksek ortalamaya sahiptir. Kısıtlayıcı-engelleyici alt boyutunda 40 yaş ve üzeri yaş grubu en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,22$). Tablo 7’de ebeveynlerin medya aracılıkları ve alt boyutları yaş gruplarına göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 8. Ebeveynlerin Medya Aracılıklarının Yaşa Göre Farklılıklarını Gösteren Anova Tablosu

		Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	f	p
EMA Toplam	Gruplar arası	,425	2	,213	,849	,429
	Grup içi	113,709	454	,250		
	Toplam	114,134	456			
Aktif-Destekleyici	Gruplar arası	,273	2	,137	,258	,772
	Grup içi	240,144	454	,529		

	Toplam	240,418	456			
Kısıtlayıcı- Destekleyici	Gruplar arası	1,082	2	,541	1,331	,265
	Grup içi	184,636	454	,407		
	Toplam	185,719	456			
Aktif-Sınırlayıcı	Gruplar arası	,002	2	,001	,002	,998
	Grup içi	301,335	454	,664		
	Toplam	301,338	456			
Kısıtlayıcı- Sınırlayıcı	Gruplar arası	2,061	2	1,030	3,328	,037*
	Grup içi	140,577	454	,310		
	Toplam	142,638	456			
Kısıtlayıcı- Engelleyici	Gruplar arası	,056	2	,028	,088	,916
	Grup içi	144,025	454	,317		
	Toplam	144,080	456			
Aktif-Yorumlayıcı	Gruplar arası	,688	2	,344	,600	,549
	Grup içi	260,213	454	,573		
	Toplam	260,901	456			

Tablo 8 incelendiğinde, kısıtlayıcı-sınırlayıcı alt boyutunda ebeveynlerin yaş değişkenleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F(2,454)= 3,328$; $p<0.05$). Farklılık düzeyleri belirlenirken Levene istatistiği sonuçlarına göre varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi tercih edilmiştir. Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre 20-29 yaş arasındaki ebeveynlerin kısıtlayıcı sınırlayıcı aracılık davranış düzeylerinin 30-39 yaş arasındaki ebeveynlere göre; 30-39 yaş grubundaki ebeveynlerin ise 40 ve üzeri yaş grubundaki ebeveynlere göre anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Dijital ebeveyn farkındalık ölçeği yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için One Way Anova analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Yaşa Göre Betimsel Sonuçları

		N	\bar{X}	SS
DEF Toplam	20-29 arası	91	3,0321	,29728
	30-39 arası	270	2,9988	,35924
	40 ve üzeri	96	3,0716	,39725
	Toplam	457	3,0208	,35680
Olumsuz Model Olma	20-29 arası	91	3,1731	,41112
	30-39 arası	270	3,1556	,39966
	40 ve üzeri	96	3,1771	,49593
	Toplam	457	3,1636	,42299
Dijital İhmal	20-29 arası	91	2,9890	,48003
	30-39 arası	270	2,9315	,57231
	40 ve üzeri	96	2,9974	,52251
	Toplam	457	2,9568	,54453
Verimli Kullanım	20-29 arası	91	3,0495	,47025
	30-39 arası	270	3,0630	,47933
	40 ve üzeri	96	3,1354	,45583
	Toplam	457	3,0755	,47271
Risklerden Koruma	20-29 arası	91	2,9194	,49276
	30-39 arası	270	2,8454	,51142
	40 ve üzeri	96	2,9766	,59391
	Toplam	457	2,8877	,52785

Tablo 9 incelendiğinde, toplam dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinde ($\bar{X}=3,07$) ve olumsuz model olma ($\bar{X}=3,17$), dijital ihmal ($\bar{X}=2,99$), verimli kullanım ($\bar{X}=3,13$), risklerden koruma

($\bar{X}=2,97$) alt boyutlarında 40 ve üzeri yaşı grubu en yüksek ortalamaya sahiptir. Tablo 9'dan da görüleceği üzere ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları toplamı ve alt boyutları yaşı gruplarına göre azda olsa farklılaşma göstermektedir.

Tablo 10. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Yaşı Göre Farklılıklarını Gösteren Anova Tablosu

		Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	f	p
DEF Toplam	Gruplar arası	,390	2	,195	1,534	,217
	Grup içi	57,660	454	,127		
	Toplam	58,050	456			
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	,043	2	,022	,120	,887
	Grup içi	81,543	454	,180		
	Toplam	81,586	456			
Dijital İhmal	Gruplar arası	,426	2	,213	,717	,489
	Grup içi	134,783	454	,297		
	Toplam	135,209	456			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	,449	2	,224	1,004	,367
	Grup içi	101,447	454	,223		
	Toplam	101,896	456			
Risklerden Koruma	Gruplar arası	1,333	2	,667	2,408	,091
	Grup içi	125,720	454	,277		
	Toplam	127,053	456			

Dijital Ebeveyn Farkındalık ölçeğinin genel ortalamasında ve tüm alt boyutlarında ebeveynlerin yaşı değişkenleri bakımından istatistikî olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

5. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt probleme cevap vermek için öncelikle betimsel sonuçlar incelenerek sonrasında parametrik analizlerden biri olan Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Ebeveynlerin Medya Aracılıklarının Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel Sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Aktif-Destekleyici	İlkokul	31	3,3710	,96880
	Ortaokul	58	3,4938	,67912
	Lise	111	3,5309	,72726
	Önlisans	63	3,6463	,71807
	Lisans	165	3,6779	,67591
	Yüksek lisans/doktora	30	3,5000	,77273
	Toplam	457	3,5821	,72611
Kısıtlayıcı-Destekleyici	İlkokul	31	3,9824	,82536
	Ortaokul	58	4,0737	,70345
	Lise	111	3,9844	,72571
	Önlisans	63	4,1525	,54936
	Lisans	165	4,0612	,56257
	Yüksek lisans/doktora	30	4,1606	,49718
	Toplam	457	4,0577	,63818
Aktif-Sınırlayıcı	İlkokul	31	3,5323	,96554
	Ortaokul	58	3,5302	,86865
	Lise	111	3,5405	,78664
	Önlisans	63	3,4960	,86542

	Lisans	165	3,4318	,73427
	Yüksek lisans/doktora	30	3,4167	,96565
	Toplam	457	3,4852	,81291
Kısıtlayıcı-Sınırlayıcı	İlkokul	31	4,3280	,68514
	Ortaokul	58	4,5000	,49756
	Lise	111	4,4354	,59763
	Önlisans	63	4,5914	,46133
	Lisans	165	4,4859	,57364
	Yüksek lisans/doktora	30	4,5389	,46872
	Toplam	457	4,4825	,55929
Kısıtlayıcı-Engelleyici	İlkokul	31	3,3710	,63859
	Ortaokul	58	3,1681	,62896
	Lise	111	3,2207	,58167
	Önlisans	63	3,1532	,58910
	Lisans	165	3,2136	,52036
	Yüksek lisans/doktora	30	3,1083	,41876
	Toplam	457	3,2051	,56211
Aktif-Yorumlayıcı	İlkokul	31	3,9435	1,00770
	Ortaokul	58	4,1336	,77970
	Lise	111	4,2973	,82539
	Önlisans	63	4,3589	,64754
	Lisans	165	4,1515	,68892
	Yüksek lisans/doktora	30	4,1250	,64243
	Toplam	457	4,1969	,75641
EMA Toplam	İlkokul	31	3,7292	,68528
	Ortaokul	58	3,8152	,49957
	Lise	111	3,8165	,53222
	Önlisans	63	3,9141	,48115
	Lisans	165	3,8667	,44939
	Yüksek lisans/doktora	30	3,8279	,47278
	Toplam	457	3,8425	,50029

Tablo 11 incelendiğinde aktif-destekleyici alt boyutunda eğitim düzeyi kategorilerinden lisans mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,67$), kısıtlayıcı-destekleyici alt boyutunda yüksek lisans/ doktora mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=4,16$), aktif-sınırlayıcı alt boyutunda lise mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,54$), kısıtlayıcı-engelleyici alt boyutunda ilkokul mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,37$).aktif-yorumlayıcı ($\bar{X}=4,35$), kısıtlayıcı-sınırlayıcı ($\bar{X}=4,59$) alt boyutlarında ve ebeveyn medya aracılık ($\bar{X}=3,91$) ölçeği toplamında ön lisans mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir. Tablo 11'den de görüleceği üzere ebeveynlerin medya aracılıkları alt boyutlarıyla birlikte eğitim düzeylerine göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 12. Ebeveynlerin Medya Aracılıklarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Bulgular

		Karelerin toplamı	Sd	Karelerin ortalaması	F	P
EMA Toplam	Gruplar arası	,937	5	,187	,747	,589
	Grup içi	113,197	451	,251		
	Toplam	114,134	456			
Aktif-Destekleyici	Gruplar arası	4,098	5	,820	1,564	,169
	Grup içi	236,320	451	,524		
	Toplam	240,418	456			
Kısıtlayıcı-Destekleyici	Gruplar arası	1,663	5	,333	,815	,539
	Grup içi	184,056	451	,408		
	Toplam	185,719	456			

Aktif-Sınırlayıcı	Gruplar arası	1,144	5	,229	,344	,886
	Grup içi	300,194	451	,666		
	Toplam	301,338	456			
Kısıtlayıcı-Sınırlayıcı	Gruplar arası	1,837	5	,367	1,177	,320
	Grup içi	140,801	451	,312		
	Toplam	142,638	456			
Kısıtlayıcı-Engelleyici	Gruplar arası	1,419	5	,284	,897	,483
	Grup içi	142,661	451	,316		
	Toplam	144,080	456			
Aktif-Yorumlayıcı	Gruplar arası	5,462	5	1,092	1,929	,088
	Grup içi	255,438	451	,566		
	Toplam	260,901	456			

Tablo 12 incelendiğinde ebeveyn medya aracılık ölçeğinin genel ortalamasında ve tüm alt boyutlarda ebeveynlerin eğitim düzeyleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 13. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Eğitim Düzeylerine Göre Betimsel Sonuçları

		N	\bar{X}	SS
Olumsuz Model Olma	İlkokul	31	3,2016	,56058
	Ortaokul	58	3,2112	,36814
	Lise	111	3,1532	,45623
	Ön lisans	63	3,1613	,38437
	Lisans	165	3,1545	,41730
	Yüksek lisans/doktora	30	3,1250	,35810
	Toplam	457	3,1636	,42299
Dijital İhmal	İlkokul	31	2,8468	,59749
	Ortaokul	58	3,0948	,56937
	Lise	111	2,9932	,54716
	Ön lisans	63	2,9113	,50631
	Lisans	165	2,9379	,54689
	Yüksek lisans/doktora	30	2,8667	,46763
	Toplam	457	2,9568	,54453
Verimli Kullanım	İlkokul	31	3,1048	,46893
	Ortaokul	58	3,1595	,46759
	Lise	111	3,0541	,43223
	Ön lisans	63	3,0524	,49410
	Lisans	165	3,0621	,50183
	Yüksek lisans/doktora	30	3,0833	,43714
	Toplam	457	3,0755	,47271
Risklerden Koruma	İlkokul	31	2,6694	,70234
	Ortaokul	58	2,8233	,49782
	Lise	111	2,8874	,50872
	Ön lisans	63	2,9099	,44591
	Lisans	165	2,9364	,54915
	Yüksek lisans/doktora	30	2,9250	,45081
	Toplam	457	2,8877	,52785
DEF Toplam	İlkokul	31	2,9556	,41558
	Ortaokul	58	3,0722	,34329
	Lise	111	3,0220	,33916
	Ön lisans	63	3,0079	,30369
	Lisans	165	3,0227	,38608
	Yüksek lisans/doktora	30	3,0000	,32786
	Toplam	457	3,0208	,35680

Tablo 13 incelendiğinde olumsuz model olma ($\bar{X}=3,21$), dijital ihmal ($\bar{X}=3,09$) ve verimli kullanım ($\bar{X}=3,15$) alt boyutlarında ortaokul mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir, Risklerden Koruma alt boyutunda lisans mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=2,93$). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinde ortaokul mezunları en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,07$). Tablo 13' den de görüleceği üzere ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları eğitim düzeylerine göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 14. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Ve Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılıklarını Gösteren Anova Tablosu

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	,323	7	,046	,255	,971
	Grup içi	81,263	449	,181		
	Toplam	81,586	456			
Dijital İhmal	Gruplar arası	2,429	7	,347	1,173	,317
	Grup içi	132,780	449	,296		
	Toplam	135,209	456			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	,615	7	,088	,389	,909
	Grup içi	101,281	449	,226		
	Toplam	101,896	456			
Risklerden Koruma	Gruplar arası	2,329	7	,333	1,198	,303
	Grup içi	124,725	449	,278		
	Toplam	127,053	456			
DEF Toplam	Gruplar arası	,319	7	,046	,355	,928
	Grup içi	57,731	449	,129		
	Total	58,050	456			

Tablo 14 incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve dijital ebeveynlik farkındalık ortalamasında ebeveynlerde eğitim düzeyleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

6. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Bu alt probleme cevap vermek için öncelikle betimsel sonuçlar incelenerek sonrasında parametrik analizlerden biri olan Anova analizi yapılmıştır.

Tablo 15. Ebeveynlerin Medya Aracılıklarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Betimsel Sonuçlar

		N	\bar{X}	S.S.
EMA Toplam	1-3 saat (1)	311	3,8675	,51544
	4-6 saat (2)	109	3,8615	,38335
	7 saat ve üzeri (3)	37	3,5764	,60204
	Toplam	457	3,8425	,50029
Aktif-Destekleyici	1-3 saat (1)	311	3,6119	,73332
	4-6 saat (2)	109	3,6219	,59431
	7 saat ve üzeri (3)	37	3,2143	,91458
	Toplam	457	3,5821	,72611
Kısıtlayıcı-Destekleyici	1-3 saat (1)	311	4,0973	,65357

	4-6 saat (2)	109	4,0292	,57428
	7 saat ve üzeri (3)	37	3,8084	,64132
	Toplam	457	4,0577	,63818
Aktif-Sınırlayıcı	1-3 saat (1)	311	3,4920	,82741
	4-6 saat (2)	109	3,5688	,72558
	7 saat ve üzeri (3)	37	3,1824	,88319
	Toplam	457	3,4852	,81291
Kısıtlayıcı-Sınırlayıcı	1-3 saat (1)	311	4,4839	,57635
	4-6 saat (2)	109	4,4939	,51316
	7 saat (3)	37	4,4369	,55604
	Toplam	457	4,4825	,55929
Kısıtlayıcı-Engelleyici	1-3 saat (1)	311	3,2138	,55512
	4-6 saat (2)	109	3,2523	,59170
	7 saat ve üzeri (3)	37	2,9932	,49472
	Toplam	457	3,2051	,56211
Aktif-Yorumlayıcı	1-3 saat (1)	311	4,2347	,77976
	4-6 saat (2)	109	4,1927	,61391
	7 saat ve üzeri (3)	37	3,8919	,87904
	Toplam	457	4,1969	,75641

Tablo 15 incelendiğinde; aktif-destekleyici ($\bar{X}=3,62$), aktif-sınırlayıcı ($\bar{X}=3,56$), kısıtlayıcı-sınırlayıcı ($\bar{X}=4,49$) ve kısıtlayıcı-engelleyici ($\bar{X}=3,25$) alt boyutlarında 4-6 saat arası en yüksek ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,62$). Kısıtlayıcı-destekleyici ($\bar{X}=4,09$), aktif -yorumlayıcı ($\bar{X}=4,23$) alt boyutlarında ve ebeveyn medya aracılık ($\bar{X}=3,86$) ölçeğinde 1-3 saat arası en yüksek ortalamaya sahiptir. Tablo 15'den de görüleceği üzere ebeveynlerin medya aracılıkları ve alt boyutları günlük internet kullanım sürelerine göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 16. Ebeveynlerin Medya Aracılıklarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılıklarını Gösteren Anova Tablosu

		Karelerin Toplamı	Sd	Karelerin Ortalaması	f	P
EMA Toplam	Gruplar arası	2,854	2	1,427	5,823	,003
	Grup içi	111,280	454	,245		
	Toplam	114,134	456			
Aktif-Destekleyici	Gruplar arası	5,453	2	2,727	5,269	,005
	Grup içi	234,964	454	,518		
	Toplam	240,418	456			
Kısıtlayıcı-Destekleyici	Gruplar arası	2,878	2	1,439	3,573	,029
	Grup içi	182,841	454	,403		
	Toplam	185,719	456			
Aktif-Sınırlayıcı	Gruplar arası	4,168	2	2,084	3,184	,042
	Grup içi	297,170	454	,655		
	Toplam	301,338	456			
Kısıtlayıcı-Sınırlayıcı	Gruplar arası	,092	2	,046	,146	,864
	Grup içi	142,546	454	,314		
	Toplam	142,638	456			
Kısıtlayıcı-Engelleyici	Gruplar arası	1,927	2	,964	3,077	,047
	Grup içi	142,153	454	,313		

	Toplam	144,080	456		
Aktif-Yorumlayıcı	Gruplar arası	3,889	2	1,945	3,435 ,033
	Grup içi	257,012	454	,566	
	Toplam	260,901	456		

Tablo 16 incelendiğinde; Ebeveyn Medya Aracılık ortalamasında ebeveynlerin günlük internet kullanım süreleri değişkenleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F(3-252) = 5,823$; $p < .05$). Aktif-destekleyici, kısıtlayıcı-destekleyici, aktif-sınırlayıcı, aktif-yorumlayıcı alt boyutlarında ebeveynlerin günlük internet kullanım süreleri değişkenleri bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Farklılık düzeyleri belirlenirken Levene istatistiği sonuçlarına göre varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Scheffe testi tercih edilmiştir. Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre günlük internet kullanım süreleri 1-3 saat arasında olan ebeveynlerin aktif-destekleyici ve genel ebeveyn medya aracılık davranışlarının 7 saat ve üzeri günlük internet kullanan ebeveynlere göre; 4-6 saat günlük internet kullanan ebeveynlerin ise 7 saat ve üzeri günlük internet kullanan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir. Günlük internet kullanım süreleri 1-3 saat arasında olan ebeveynlerin kısıtlayıcı-destekleyici, aktif-yorumlayıcı davranışlarının 7 saat ve üzeri günlük internet kullanım süresi bulunan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu; günlük internet kullanım süreleri 4-6 saat arasında olan ebeveynlerin aktif-sınırlayıcı davranışlarının 7 saat ve üzeri günlük internet kullanım süresi bulunan ebeveynlere göre anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 17. Dijital Ebeveynlik Farkındalık Ölçeğinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Betimsel Sonuçları

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	Ss
DEF Toplam	1-3 saat	311	2,9947	,34601
	4-6 saat	109	3,0872	,33989
	7 saat ve üzeri	37	3,0439	,46395
	Toplam	457	3,0208	,35680
Olumsuz Model Olma	1-3 saat	311	3,1503	,41068
	4-6 saat	109	3,2087	,44684
	7 saat ve üzeri	37	3,1419	,45468
	Toplam	457	3,1636	,42299
Dijital İhmal	1-3 saat	311	2,9333	,54270
	4-6 saat	109	3,0000	,45644
	7 saat ve üzeri	37	3,0270	,76099
	Toplam	457	2,9568	,54453
Verimli Kullanım	1-3 saat	311	3,0338	,46105
	4-6 saat	109	3,1743	,46957
	7 saat ve üzeri	37	3,1351	,53876
	Toplam	457	3,0755	,47271
Risklerden Koruma	1-3 saat	311	2,8623	,53932
	4-6 saat	109	2,9656	,46705
	7 saat ve üzeri	37	2,8716	,58814
	Toplam	457	2,8877	,52785

Tablo 17 incelendiğinde Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinde ($\bar{X}=3,08$) ve olumsuz model olma ($\bar{X}=3,20$), dijital ihmal ($\bar{X}=3,00$), verimli kullanım ($\bar{X}=3,17$), risklerden koruma ($\bar{X}=2,96$) alt boyutlarında 4-6 saat arası en yüksek ortalamaya sahiptir. Tablo 17' den de görüleceği üzere ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıkları toplamı ve alt boyutları günlük internet kullanım

sürelerine göre farklılaşma göstermektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için One Way Anova testi yapılmıştır.

Tablo 18. Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklılıklarını Gösteren Anova Tablosu

		Karelerin Toplamı	Sd	Karelerin Ortalaması	f	P
DEF Toplam	Gruplar arası	,711	2	,356	2,815	,061
	Grup içi	57,339	454	,126		
	Toplam	58,050	456			
Olumsuz Model Olma	Gruplar arası	,294	2	,147	,821	,440
	Grup içi	81,292	454	,179		
	Toplam	81,586	456			
Dijital İhmal	Gruplar arası	,558	2	,279	,941	,391
	Grup içi	134,651	454	,297		
	Toplam	135,209	456			
Verimli Kullanım	Gruplar arası	1,738	2	,869	3,938	,020
	Grup içi	100,158	454	,221		
	Toplam	101,896	456			
Risklerden Koruma	Gruplar arası	,872	2	,436	1,569	,209
	Grup içi	126,181	454	,278		
	Toplam	127,053	456			

Tablo 18 incelendiğinde Dijital Ebeveynlik Farkındalık ölçeğinin verimli kullanım boyutunda ebeveynlerin günlük internet kullanma süresi değişkeni bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$). Post Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre günlük internet kullanım süreleri 4-6 saat arasında olan ebeveynlerin verimli kullanım farkındalıklarının 1-3 saat arasında günlük internet kullanım süresi bulunan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu alt probleme cevap vermek için parametrik analizlerden Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19. Ebeveyn Medya Aracılıkları Toplamının İle Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları Toplamının Arasındaki İlişki (Korelasyon) Sonuçları

		DEF toplam	EMA toplam
DEF toplam	R	1	,249**
	P		,000
	N	457	457
EMA toplam	R	,249**	1
	P	,000	
	N	457	457

Tablo 19 incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ile dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında zayıf düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu ve bu korelasyonun istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($r=0,249$, $p<0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar, alt problem başlıklarına göre ilgili alanyazında yer alan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak bu bölümde tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları İle Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Yordamasına İlişkin Sonuçlar:

Araştırmanın sonucuna göre; erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, ebeveyn medya aracılık davranışlarının dijital ebeveyn farkındalığına anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Dijital ebeveyn farkındalığı değişkeni de ebeveyn medya aracılık davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarının ebeveyn medya aracılığı değişkenini % 6.2 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada, ebeveynlerin internet kullanım davranışları ve tutumları ile dijital ebeveynlik davranışları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmektedir (Lou, Shih, Liu, Guo & Tseng, 2010). Chaudron ve Beutel (2015) erken çocukluk çağındaki çocukların ebeveynleriyle yaptıkları bir çalışmada, ebeveynlerin dijital araçlara karşı tutumları, beklentileri ve yükledikleri anlamın çocuklarının dijital medya alışkanlıklarını etkilediğı görülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri çocuklarının gelecekte bilinçli bir medya kullanıcısı olmasında önemli etkiye sahiptir. Dijital ebeveynlik farkındalığı yüksek ebeveynler teknolojiye; çocuklarının teknoloji kullanma becerisi kazanma, risklerin farkında olarak fayda sağlayacak şekilde kullanma, eğitimine katkı sağlama ve eğlence amaçlı kullanma boyutlarında önem vermektedir. Bu farkındalık sayesinde ebeveynler çocukları için her durumda en doğru medya aracılık davranışını seçmekte zorlanmayacaktır.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları ve Dijital Ebeveynlik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu fakat yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalar da ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir. Guven (2018) yaptığı çalışma sonucunda; ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusunda bilinçli davranmadıklarını ifade etmektedir. Manap ve Durmuş (2020) çalışmasında ebeveynlerin olumsuz model olma düzeyi arttıkça çocukların internet bağımlılığının arttığı; risklerden koruma düzeyi arttıkça çocukların internet bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Odabaşı (2005) ilköğretim dönemindeki çocukların ebeveynleriyle yaptığı çalışmada; ebeveynlerin internette güvenlik konusundan habersiz oldukları, internetin aile ilişkilerini olumsuz etkilemediğine, çağdaş yaşamın bir gerekliliğı olduğuna inandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre; ebeveynlerin medya aracılık davranış düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu ve çocuğu medyada uygunsuz içeriklerle karşılaştığında kapatıp, sınır koyan kısıtlayıcı sınırlayıcı ebeveyn aracılığının en yüksek, medyayı ödül veya ceza yöntemi olarak kullanan kısıtlayıcı engelleyici ebeveyn aracılığının ise en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ortaya çıkan sonuçları, diğer araştırmalarla uyumlu gözükmemektedir. Kirwil (2009) ile Duerager ve Livingstone (2012) ebeveyn medya aracılığıyla ilgili çalışmalarında, kısıtlayıcı aracılığın yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Yıldırım (2021) araştırmasında kısıtlayıcı sınırlayıcı aracılık oranının yüksek çıktığını belirtmektedir. Kısıtlayıcı sınırlayıcı davranışları gösteren ebeveynlerin daha çok çocuklarını medyanın tehlikelerinden korumak için kullandıklarını kısıtlayarak riski en aza indirmeye çalışmak isteyen ebeveynler olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2021; Duerager & Livingstone, 2012). Çocuğu

risklerden korumak için dijital medyayı sınırlamak, onu yeterli dijital beceriler geliştirme fırsatlarından mahrum bırakabilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuğu dijital medyada fazla kısıtlaması çocukları ile aralarında çatışmaya sebep olmaktadır (Van Petegem, De Ferrer, Soenens, Van Rooij & Van Looy, 2019). Çocukların bilinçli internet kullanıcısı olmalarını sağlamak için ebeveynlerin kısıtlayıcı aracılık davranışlarından ziyade çocuklarını gelişim düzeylerine uygun çocuk dostu, güvenli uygulamalara yönlendirerek yol gösterici olmaları gerekmektedir (Turgut & Aslan 2016; Zehir ve diğerleri, 2019). Ebeveynlerin, medya aracılık ve dijital ebeveynlik farkındalık bilinçlerini artırmak amacıyla her kesimden ebeveynin kolayca ulaşabilmesi için yüz yüze, uzaktan ya da çeşitli medya kanalları aracılığıyla farklı platformlarda eğitimler verilebilir.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları ve Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar:

Araştırma sonuçlarına göre ebeveyn medya aracılığının ve dijital ebeveyn farkındalığının cinsiyete göre değiştii, kadınların ortalamasının erkeklere oranla daha yüksek olduğu ve ebeveyn medya aracılığı alt boyutlarında erkeklerin sadece çocukların medya kullanımlarında yer, zaman gibi konularda kısıtlama getiren, medya kullanımını ödöl-ceza yöntemi olarak kullanan kısıtlayıcı engelleyici ebeveyn davranış oranının kadınlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vural Şenel'in (2020) çalışmasında da; anneler ebeveyn olarak medya aracılık açısından daha aktif rol oynamaktadır, babalar ise kısıtlayıcı destekleyici aracılık boyutunda daha fazla rol alarak çocuklarının kullandığı medya içeriğini ve zamanını düzenleme açısından daha etkin rol almaktadır. Wood (2007) çalışmasında; annelerin model olma ve öğretme rollerinin babalara göre çocuk üzerinde daha etkili olduğunu, babanın daha çok annenin davranışlarını destekleyici boyutta davrandığını ifade etmektedir.

Dijital ebeveyn farkındalık sonuçlarına göre; kadınların erkeklere göre olumsuz model olma, dijital ihmal ve verimli kullanım düzeyinin daha yüksek olduğu; risklerden koruma düzeyinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz model olma ve verimli kullanım alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Araştırmada annelerde olumsuz model olma düzeyinin yüksek çıkmasının sebebinin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın fazla olmasından kaynaklı medyada geçirdikleri bazı zamanlarda çocuğu bu sürece dâhil etmek istememeleri, medyayı sadece çocuğunu meşgul etmek için ya da istediğini yaptırmak için ödöl ve ceza olarak kullandığı (Chaudron & Beutel, 2015) varsayımında bulunulabilir. Alanyazın incelendiğinde; toplumumuzda annelerin babalara oranla daha yüksek düzeyde dijital ebeveynlik yeterliliğine sahip oldukları görülmektedir (Dulkadir Yaman, 2019; Anderson, 2016). Verimli kullanım boyutunun anneler lehine yüksek çıkması alanyazında yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. Anderson (2016) çalışmasında annelerin çocuklarıyla doğru olan ya da olmayan davranışlar hakkında babalara göre daha çok konuşup, tartıştıkları görülmektedir.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları ve Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Yaşa Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ebeveyn medya aracılığının ve dijital ebeveyn farkındalığının yaşa göre değiştii görülmektedir. Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği sonuçlarına göre kısıtlayıcı engelleyici davranış oranının en fazla 40 yaş ve üzeri grupta görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Prensky'nin (2001) "Dijital göçmen" olarak tanımladığı 40 yaş ve üzeri ebeveynlerin teknolojik gelişmelere uyum sağlama ve takip etmekte daha yavaş ilerleme kaydetmeleri kısıtlayıcı engelleyici davranış oranının yüksek çıkmasına sebep olmuştur. Ebeveynin çocuğuyla karşılıklı konuşarak medyanın iyi ve kötü yanlarını açıkladığı aktif aracılık boyutlarında ve çocuğun medya kullanımını düzenleyip sınırlar koyduğu kısıtlayıcı boyutlarda

en yüksek oran 20-29 yaş grubunda görülmektedir. Vural Şenel (2020) çalışmasında, genç yaştaki ebeveynlerin, dijital becerilerinin daha gelişmiş olması tehlikeler hakkında daha çok bilinçli davranmalarını sağladığı için kısıtlayıcı destekleyici aracılık davranışlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Collier ve diğerleri (2016), 0-8 yaş arası çocuklarda yaptıkları çalışmada; yaşı daha genç olan ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte medya izleme oranlarının daha yüksek olduğunu ifade etmeleri çalışma bulgularını desteklemektedir.

Dijital ebeveynlik farkındalığı sonuçlarına göre; tüm alt boyut düzeylerinin en yüksek 40 yaş ve üzeri grupta olduğu ve yaş ile dijital ebeveynlik farkındalığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Erken çocukluk döneminde dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin yaş değişkenine göre en yüksek 40 yaş ve üzeri grup çıkması; Yalçın'ın (2017) araştırmasında Prensky'nin (2001) "dijital yerliler" tanımında nesilden kastedilenin sadece yaş değil dünyadaki dijital oluşumları takip eden, bu alandaki yeniliklere uyum sağlayabilen insanlar olduğunu ifadesiyle açıklanabilir. Alanyazındaki çalışmaların sonucu bu çalışmadan farklı olarak, çoğunlukla ebeveynin yaşının arttıkça dijital ebeveynlik düzeyinin düştüğü şeklindedir (Dulkadir Yaman, 2019). Manap & Durmuş (2020) çalışmasında ise sadece risklerden koruma boyutunda anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir ve ebeveynlerin yaşları düştükçe risklerden koruma düzeyleri artmaktadır.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları ve Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ebeveyn medya aracılığının ve dijital ebeveyn farkındalığının eğitim durumuna göre değiştiği fakat anlamlı bir farklılık tespit edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği sonuçları incelendiğinde; ebeveynler eğitim durumları yükseldikçe; çocuğuyla birlikte medya araçlarını kullanırken içerikle ilgili konuşup, sohbet eden aktif destekleyici ve medya aracının süre ve içeriğini önceden çocuğuyla konuşarak belirleyen kısıtlayıcı destekleyici ebeveyn davranışlarını benimsemektedirler. Daha az eğitim almış ebeveynler ise daha çok medyayı ödül veya ceza yöntemi olarak kullanan kısıtlayıcı engelleyici ebeveyn aracılığı benimsemektedir. Kirwil (2009) ve Vural Şenel (2020) çalışmalarının bulguları da çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitim düzeyine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalıklarıyla ilgili alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda eğitim düzeyine göre ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin değişmediği ifade edilmektedir (Dulkadir Yaman, 2019; Durak & Seferoğlu, 2018). Bu sonuç çalışmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Bazı araştırma sonuçlarına göre ilköğretim mezunu ebeveynlerin lisans mezunu ebeveynlere göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Yazıcı & Gençer, 2016; İkiz, Asıcı, Kaya & Sakarya, 2015). Redmiles'in (2018) çalışmasında ise eğitim düzeyi yüksek ebeveynlerin güvenli internet kullanımı davranışı oluşturmada çocuklarına daha fazla yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda eğitim düzeylerine göre inceleme sonuçlarının farklılıklar göstermesinin sebebi olarak; bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı dijital çağda tüm eğitim düzeyindeki ebeveynlerin isterlerse, dijital ebeveynlik farkındalık ve ebeveyn medya aracılık davranışlarıyla ilgili bilinçlenebilecekleri bilgilere kolaylıkla ulaşabilmeleri gösterilebilir.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları ve Dijital Ebeveynlik Farkındalıklarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar:

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ebeveyn medya aracılığının ve dijital ebeveyn farkındalığının günlük internet kullanım sürelerine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn medya aracılık ölçeği sonuçları incelendiğinde; aktif destekleyici, aktif sınırlayıcı, kısıtlayıcı sınırlayıcı ve kısıtlayıcı engelleyici davranışı en yüksek oranda gösteren grubun; günlük 4-6 saat arası internet kullanan grup, kısıtlayıcı destekleyici ve aktif yorumlayıcı davranış gösteren grupların ise günlük 1-3 saat arası internet kullanan grup olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada tüm aktif aracılık ve kısıtlayıcı destekleyici alt boyutlarda ve ebeveyn medya aracılığın toplam ortalamasında ebeveynlerin günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar incelendiğinde; günlük internet kullanım süreleri 1-3 saat arasında olan ebeveynlerin; kullanılacak medya aracının süre ve içeriğini çocuğuyla konuşarak birlikte karar veren kısıtlayıcı destekleyici ebeveyn davranışı ve medyayı kullanırken çocuğuna içerikle ilgili gerçek dünyayı yansıtıp yansıtmadığı hakkında bilgiler vererek sohbet eden aktif yorumlayıcı ebeveyn davranışının 7 saat ve üzeri olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu, günlük internet kullanım süreleri 4-6 saat arasında olan ebeveynlerin kullanılacak medya aracının süresini ve içeriğini çocuğuyla birlikte belirleyen aktif sınırlayıcı ebeveyn davranışı 7 saat ve üzeri olan ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanım süresi 1-3 saat arasında olan ebeveynlerin 7 saat ve üzeri olan ebeveynlere göre; 4-6 saat arasında olan ebeveynlerin 7 saat ve üzeri olan ebeveynlere göre çocuğuyla birlikte medya araçlarını kullanırken içerik hakkında bilgiler veren aktif destekleyici ebeveyn medya davranışlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma ışığında 1-3 saat arası internet kullanan ebeveynlerin aktif destekleyici davranışı daha çok benimsemelerinin sebebini medya araçlarını kullanma konusunda daha bilinçli olmaları sayesinde zamanı daha iyi yönettikleri söylenebilir. Lauricella, Cingel, Blackwell, Wartella ve Conway (2014) medyada bağımlılık düzeyinde çok uzun süre geçiren ebeveynlerin, çocuklarını medyanın zararlarından korumak ve faydalarından yararlanmalarını sağlamak için medya aracılık davranışlarını önemsemediğini ifade etmektedir.

Dijital ebeveyn farkındalık sonuçları incelendiğinde; toplamda ve tüm alt boyutlarda en yüksek orana günlük 4-6 saat arası internet kullanan grubun sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada verimli kullanım boyutunda ebeveynlerin günlük internet kullanım süreleri arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık incelendiğinde; günlük internet kullanım süresi 4-6 saat arasında olan ebeveynlerin 1-3 saat arasında olan ebeveynlere göre verimli kullanım farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dulkadir Yaman (2019) araştırmasında ebeveynlerin günlük internet kullanım süresi arttıkça dijital ebeveynlik öz yeterlik düzeyinin de arttığını söylemektedir ve bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir. Livingstone ve diğerleri (2018) yaptıkları çalışmada ebeveynlerin İnternet kullanım durumları çocuklarının yaşlarına göre farklılık göstermektedir. Mesela çocuklarının yaşı 0-8 arasında olan ebeveynlerin hemen hemen yarısının çocukları için video, uygulama ya da oyun indirmek amacıyla interneti kullandığı ifade edilmiştir. Bu sonuç çalışmamızda ebeveynlerde dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin verimli kullanım boyutunda 4-6 saat internet kullanım süresinin yüksek çıkmasını destekler niteliktedir.

Literatürde sonucu bu çalışmadan farklı çıkan araştırmalar da vardır. Ebeveynlerde günlük cep telefonu kullanım süresi arttıkça; Güner (2019) araştırmasının sonucuna göre dijital ebeveynlik farkındalık düzeyi azalmakta, Manap ve Durmuş'un (2020) araştırmasına göre olumsuz model olma ve dijital ihmal düzeyi artmaktadır. Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre medya araçlarını 3 saatten az kullanan annelerin bilinçli farkındalık düzeyleri 3 saat ve üzerinde kullanan annelere göre daha yüksektir.

Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Ebeveynlerin, Çocuklarına Medya Kullandırmadaki Aracılık Davranışları İle Dijital Ebeveynlik Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar:

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışları ve dijital ebeveynlik farkındalıkları arasında zayıf düzeyde de olsa pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri arttıkça, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılık davranışlarının bilinç düzeyinin arttığı söylenebilir. Literatürde erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin bu iki değişken arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma bulunamamıştır.

Hızla dijitalleşen dünyamızda ebeveynlerin en büyük problemlerinden biri çocuklarını bilinçli birer medya kullanıcısı olarak yetiştirmek için en doğru medya aracılık davranışı konusunda net bir strateji belirleyememeleri (Adam Karduz & Keleşoğlu, 2020) ve ebeveyn aracılık davranışlarında tutarsızlıklar yaşamalarıdır (Valkenburg, Piotrowski, Hermanns & De Leeuw, 2013). Clark'a (2011) göre ebeveyn medya aracılığı, ebeveynlerin çocuklarının teknolojik araçları kullanma alışkanlıklarını düzenleme davranışlarıdır. Ebeveynler dijital araçların kullanımında çocuklarını ihmal etmenin onları tehlikelerle karşılaştıracığını düşünmelerine rağmen çoğunlukla çocuklarıyla bu süreçte yeteri kadar iletişime geçemedikleri (Manap & Durmuş, 2020), kısıtlayıcı engelleyici aracılık davranışını benimsedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, dijital ihmal ve olumsuz model olma düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarında dijital bağımlılık ve siber zorbalığa uğrama riski artmaktadır (Ayas & Horzum, 2011). Literatürdeki bu araştırmalar çalışmada ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir. Ebeveynlerin çocuklarına teknolojik araçlar kullanma alışkanlığını bilinçli bir şekilde vermeleri için dijital ebeveynlik farkındalıklarını artırmaları gerekmektedir. Bununla birlikte elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur;

- Erken çocukluk dönemindeki çocuklar hayatlarının bu evresinde en çok ailesiyle iletişim halindedir ve ebeveynlerini rol model olarak öğrenirler. Ebeveynler bu nedenle medya kullanım alışkanlıklarına ve medya araçlarına karşı olan tutumlarına dikkat etmelidirler ve çocuklarıyla sürekli iletişim halinde olmalıdırlar.
- Araştırma sonucunda ebeveynlerin medya aracılık ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin ortalamasının biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin, medya aracılık ve dijital ebeveynlik farkındalık bilinçlerini artırmak amacıyla eğitimler verilebilir. Bu eğitimlere her kesimden ebeveynin kolayca ulaşabilmesi için eğitimler yüz yüze, uzaktan ya da çeşitli medya kanalları aracılığıyla farklı platformlarda verilebilir.
- Bu araştırmaya katılanların 364'ü kadın, 93'ü erkek katılımcıdır ve araştırma sonuçlarında annelerin ebeveyn medya aracılık ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri babalara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu nedenle çocukların dijital medya araçlarını sağlıklı kullanmada babaların daha fazla sorumluluk almaları önerilebilir.
- Farklı yaş gruplarında çocuğu olan ebeveynlere uygulanarak ebeveynlerin medya aracılık davranışlarının ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının çocukların yaşına göre değişiklik gösterip göstermediği incelenebilir.

KAYNAKÇA

Aarsand, L. A. (2011). Parents, expertise and identity work: the media conceptualized as a lifelong learning practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 435-455.

- Adam Karduz, F.F. & Keleşoğlu, F. (2020). Covid-19 Sürecinde dijital ebeveynliğin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(68), 3619-3635.
- Anderson, M. (2016). *Parents, teens and digital monitoring*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/> adresinden erişilmiştir.
- Akçalı, S. (2020). *Çocuk ve medya. Tüketim toplumunda çocukluğun yitişi* (ss.1-12). 5. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.
- Ayas, T., & Horzum, M. B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı ve aile internet tutumu. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(39), 46-57.
- Beyens, I., Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2019). Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. *Human Communication Research*, 45(2), 226-250.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için very analizi elkitabı: İstatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Canbek, G. & Sarıoğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Chaudron, S., & Beutel, M. (2015). Young children (0-8) and digital technology. A qualitative exploratory study across seven countries. *Joint Research Centre. European Commission*.
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A meta-analysis of parental mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173-193.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory*, 21(4), 323-343.
- Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E., & Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798.
- Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental co-use of media technology with their young children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21.
- Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., & Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 140 (Supplement_2), S112-S116.
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. (2016). Çocukların gözyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 79-116.
- Demir, S., & Özmantar, M. F. (2013). Teknoloji destekli matematik öğretiminde pedagojik prensipler. M. Doğan & E. Karakırık (Ed.), *Matematik eğitiminde teknoloji kullanımı* (s.1-25), Ankara: Nobel Yayınları.
- Digital. (2021) We are Social Report. The latest insights into the state of digital. <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-uk/> adresinden erişilmiştir.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). How can parents support children's internet safety? London: EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/42872/> adresinden erişilmiştir.
- Dulkadir-Yaman, N. (2019). *Çocukların bakış açısıyla internet kullanımına ilişkin ebeveyn arabuluculuğunun incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durak, H., & Seferoğlu, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin akıllı telefon kullanımları ve bağımlılık düzeyleriyle ilgili unsurları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 1-23.
- Eastin, M.S., Greenberg, B.S. & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of Communication*, 56(3), 486-504.
- Ebcin, A. (2017). Dijital dünyada ebeveyn olmak. Dijital medya ve çocuk, İstanbul Bilgi Üniversitesi İletişim Fakültesi. <http://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr> adresinden erişilmiştir.

- Ergin, D. A., & Kapçı, E. G. (2019). İnternette ana-baba aracılığı ölçeği ergen ve anababa formlarının Türk örnekleminde geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psychology*, 10(2), 117-132.
- Güven, G. C. (2018). *The lived experiences of secondary school parents in raising responsible digital citizens in a one-to-one learning environment*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, ABD
- Güner, U. (2019). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığının yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Hamutoğlu, N. B., Gezgin, D. M., Samur, Y., & Yıldırım, S. (2018). Genç nesil arasında yaygınlaşan bir bağımlılık: Akıllı telefon bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(2), 212-231.
- Howie, E. K., Coenen, P., Campbell, A. C., Ranelli, S., & Straker, L. M. (2017). Head, trunk and arm posture amplitude and variation, muscle activity, sedentariness and physical activity of 3 to 5 year-old children during tablet computer use compared to television watching and toy play. *Applied ergonomics*, 65, 41-50.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaspersky Lab ve Smahel, D. (2016). *Digital parenting: fathers are crucial for digital security in parenting*. <https://www.researchgate.net/publication/311715668> adresinden erişilmiştir.
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik veli tutum ölçeği geliştirilmesi ve tablet PC uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 123-139.
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (21).
- Kirwil, L. (2009). Parental mediation of children's internet use in different European countries. *Journal of Children and Media*, 3(4), 394-409.
- Kurağ, İ. (2014). *Sosyalmedya'nın bireye etkileri ve toplumsal hareketlerdeki etkinliği*, <http://akademikperspektif.com2014/11/29/sosyal-medyanin-bireyeetkileri-ve-toplumsal-hareketlerdeki-etkinligi/> adresinden erişilmiştir.
- Lauricella, A. R., Cingel, D. P., Blackwell, C., Wartella, E., & Conway, A. (2014). The mobile generation: Youth and adolescent ownership and use of new media. *Communication Research Reports*, 31(4), 357-364.
- 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.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 12(2), 309-329.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., & Ólafsson, K. (2018). *In the digital home, how do parents support their children and who supports them? Parenting for a digital future: Survey report 1*. London, UK: Report of the LSE Department of Media and Communications.
- Lou, S. J., Shih, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C., & Tseng, K. H. (2010). The Influences of the sixth graders' parents' internet literacy and parenting style on internet parenting. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(4), 173-184.
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743.
- Luster, T., & Haddow, J. L. (2006). Adolescent mothers and their children: an ecological perspective. In *Parenting* (pp. 89-118). Routledge.
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Dijital ebeveynlik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 978-993.
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2016). The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 18(8), 1657-1679.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Kitabı*. Ankara

- Mitchell, J. A., Pate, R. R., Beets, M. W., & Nader, P. R. (2013). Time spent in sedentary behavior and changes in childhood BMI: A longitudinal study from ages 9 to 15 years. *International Journal of Obesity*, 37(1), 54-60.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Odabaşı, H. F. (2005). Parent's views on internet use. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 38-45.
- Odabaşı H.F., Kabakçı I., & Çoklar A.N. (2007). *İnternet, Çocuk ve Aile*, (2. Baskı). Ankara Nobel Basımevi.
- Oktay, A. (2006). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması*. (Ed. A. Oktay, Ö.P. Unutkan). Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özsoy, D., & Atılğan, S. S. (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaşı grubu çocukların internet kullanımını ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 11(2), 96-125.
- İnci, M. A., & Kandır, A. (2017). Okul öncesi eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724.
- İkiz, E., Asıcı, E., Kaya, Z., & Sakarya, Ö. (2015). Problemler internet kullanımının ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 7-15.
- Paciga, K. A., & Donohue, C. (2017). *Technology and interactive media for young children: A whole child approach connecting the vision of Fred Rogers with research and practice*. Latrobe, PA: Fred Rogers center for early learning and children's media at Saint Vincent College.
- Prensky, M. (2001), Digital natives, digital immigrants part 2: do they really think differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-6.
- Redmiles, E. (2018, June). Net benefits: Digital inequities in social capital, privacy preservation, and digital parenting practices of US social media users. *In Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 12, No. 1).
- Rodideal, A. A. (2020). A systematic literature review searching for a comprehensive dynamic model of parental digital mediation strategies. *Revista de Stiinte Politice*, (65), 157-174.
- Rosen, L. D., Lim, A., Felt, J., Carrier, L. M., Cheever, N. A., Lara-Ruiz, J., & Rokkum, J. (2014). Media and technology use predicts ill-being among children, preteens and teenagers independent of the negative health impacts of exercise and eating habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364-375.
- Shin, W., & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11(1), 1-19.
- Şen, M., Demir, E., Teke, N. & Yılmaz, A., (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 228-265.
- TEDMEM. (2020). *Doç. Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul ile dijital çağda çocuklar ve eğitim üzerine*. <https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-isil-kabakci-yurdakul-ile-dijital-cagda-cocuklar-ve-egitim-uzerine> adresinden erişilmiştir.
- Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2016). Çocukların Karşılaştıkları İnternet Riskleri ve Ebeveyn Arabuluculuğu. In *4th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium*, Elazığ, Turkey (pp. 337-344).
- TÜİK (2021); Hane halkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması sonuçları. <http://www.tuik.gov.tr/>
- UNICEF, Dünya Çocuklarının Durumu Raporu 2017: Dijital Dünyada Çocuklar. NewYork https://www.unicefturk.org/yazi/SWC2017?gclid=Cj0KCQjwgMqSBhDCARIsAIIVN1XKMwGDsS6QfHJcpDRV6BHQ_IKgrQpHBLaArQ_bJuMDzqWygBGsoAaAnHdEALw_wcB adresinden erişilmiştir.

- Ülken, F. B., & Kılınç, F. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamda karşılaştıkları risk türleri ile aracılık uygulamaları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 124-145.
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, N. M. (1999). Developing a scale to assess three styles of television mediation: Instructive mediation, restrictive mediation, and social covieing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52-66.
- Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J., & De Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445-469.
- Van Petegem, S., de Ferrerre, E., Soenens, B., van Rooij, A. J., & Van Looy, J. (2019). Parents' degree and style of restrictive mediation of young children's digital gaming: Associations with parental attitudes and perceived child adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1379-1391.
- Vural-Şenel, B. (2020). *Erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin medya ve teknolojiye yönelik tutumlarının medya aracılık rolleri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yalçın, H. (2017). Dijital yerliler ve bilgi kaynakları: *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(2), 567-580.
- Yaman, F. (2018). *Ebeveynlerin dijital rehber olarak durumlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Yalçın, H., & Duran, Z. (2017). Çocukların iletişim araçları ve internet kullanma durumu ile aile-çocuk internet bağımlılık düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(23), 219-236
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yay, M. (2019). *Dijital Ebeveynlik*. İstanbul: Yeşilay Yayınları.
- Yazıcı, E., & Gençer, E. (2016). Okul öncesi çocukların bilgi ve iletişim teknolojileriyle etkileşiminin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2235-2252.
- Yengil, E., Güner, P. D., & Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi*, 10(36), 14-19.
- Yıldırım, B. (2021). *Okul Öncesi Çocukların Medya Araçları Kullanımlarında Annelerin Medya Aracılık Rollerini Ve Bilinçli Farkındalıklarının İncelenmesi* (Master's thesis, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Yılmaz, Ö. (2018). Fen öğretiminde harmanlanmış öğrenme: avantajlar ve öğrenci alışkanlıkları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2111-2121. DOI: 10.17218/hititsosbil.439414
- Yurdakul, K. I., Dönmez, O., Yaman, F., & Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Zehir, H., Zehir, K., Ağgöl Yalçın, F., & Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Current Research in Education*, 5(2), 88-103.
- Wong, Y. C., Ho, K. M., & Chen, H. (2015). Internet supervision and parenting in the digital age: The case of Shanghai. *The Open Family Studies Journal*, 7(1).

INVESTIGATION OF THE MEDIATIONS AND DIGITAL PARENTING AWARENESS OF PARENTS WHO HAVE EARLY CHILDHOOD CHILDREN IN MAKING THEIR CHILDREN USE MEDIA

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

2021 TÜİK “Made in Household ICT Usage Survey” of homes in Turkey in 2021 according to the findings of % 92,0 and benefited from the opportunity to access the internet from home, we are Social's “Digital in 2021: digital the latest information about the status of” according to the report, the number of people in the world use the internet in January 2021 compared to the previous year and 7.3% by % 4,66 billion. The rapid growth in this area, the small number of limitations and uncontrolled exposure to digital stimuli lead to downsides (İnci & Kandır, 2017).

Today, it is observed that children aged 0-6 years spend most of their time with technological tools such as television, computer, tablet, smartphone, digital toys (Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı & Özdiñler, 2018; Aral & Doğan Keskin, 2018). Connel, Lavricella & Wartell (2015) research in early childhood than children in other age groups of children are referring to spent more time with their parents, and parents with their children with the highest rate of joint media use the early childhood period is the period emphasize that. In addition, it is stated that the media usage styles of parents affect the children's media usage and attitude towards the media (Coyne et al., 2017). For this reason, it has become a necessity for parents with children in early childhood to recognize the risky and dangerous aspects of digital devices, to benefit from their useful aspects, to be aware of their safe use, to guide their children and to have joint digital experiences with their children (Aarsand, 2011; Yay, 2019).

The aim of this research is to determine the mediations of parents who have children in early childhood in making their children use media and their awareness of digital parenting. In line with this problem “Children of parents who have children in early childhood and parenting behaviors mediated the ability of the media in what is the level of digital awareness, gender, age, education levels, daily internet usage can differ according to the time of, and does predict them how there is a relationship between each other?” answers to sub-problems were sought.

Method

A total of 457 parents, 364 women and 93 men, who had children in the preschool period, participated in the study. The research was conducted using correlational survey model, one of the quantitative research methods. The data collected from the parents participating in the study with the personal information form, Digital Parental Awareness and Early Childhood Parental Media Mediation scales were analyzed using the IBM SPSS 26 statistical program. As the normal distribution assumption was met, parametric tests were used according to the research results decisively (Büyüköztürk, 2020). Arithmetic average, standard deviation, such as in addition to descriptive analyses, participants in the form of information to measure the differences of the variables, independent sample t-test, correlation test, regression, one-way analysis of variance (One Way Anova) and Levene's test was used as post hoc analysis.

Findings

According to the results of the research, the mediation behaviors of parents who have children in early childhood in making their children use media and the awareness levels of digital parenting are slightly higher than the average. While significant differences were found in the

awareness of parents with children in early childhood about digital parenting and their mediating behavior in making their children use media according to gender, age and daily internet usage time of parents, no significant difference was found according to educational status. It was found that there is a positive relationship between the mediating behaviors of parents in making their children use media and their awareness of digital parenting, and this relationship is statistically significant decisively. According to the results of regression analysis conducted to predict the relationship, it was concluded that parental media mediation has a significant positive effect on digital parental awareness.

Conclusion and Suggestions

Children in early childhood are most in touch with their parents at this stage of their lives and learn by taking their parents as role models. For this reason, parents should pay attention to their media usage habits and attitudes towards media tools. As a result of research, parents and parenting awareness of the levels of digital media brokerage is slightly above average. In addition, as the awareness levels of digital parenting of parents with children in early childhood increase, it is also observed that the level of awareness of mediation behaviors in making their children use media increases. Trainings can be given in order to increase the awareness of parents, media mediation and digital parenting awareness. In order for these trainings to be easily accessible to parents from all walks of life, the trainings can be given face-to-face, remotely or on different platforms through various media channels.

Uzaktan Eğitimle Gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Öğretmen Adayı Perspektifi

Abdullah Koray^{1*} & Canay Pekbay¹

¹Kurum, Ülke Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye

Gönderilme Tarihi (Received): 17/11/2022

Kabul Tarihi (Accepted): 08/12/2022

Düzeltilme Tarihi (Revised): 05/12/2022

Yayınlanma Tarihi (Published): 28/12/2022

Özet

Bu araştırmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının pandemi döneminde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde öğrenim gören son sınıf 8 fen bilimleri öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinin teknolojiyi kullanmalarına, ders planı hazırlamaya ve ders anlatımlarına fırsat vermesi bakımından sürecin katkısı olarak görürlerken, uzaktan eğitim sürecinde mekândan ve zamandan bağımsız olmayı da sürecin olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine yönelik genel olarak olumsuz görüş bildirirken; süreçte iletişim, öğretim süreci ve teknik donanım ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluklara bağlı olarak öğrencileri derse katmada, gözlem ve değerlendirme yapmada, deney uygulamaları gerçekleştirilmede sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Pandemi, uzaktan eğitim, öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı

Examination of Opinions on Teaching Practice Lesson Performed with Distance Education: A Pre-service Teacher Perspective

Abstract

In this study, it was aimed to determine the views of pre-service science teachers about the teaching practice course, which was carried out with distance education during the pandemic period. The study was carried out using case study, one of the qualitative research methods. Research data were collected from 8 senior pre-service science teachers studying at a state university in the 2020-2021 academic year. In the research, a structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained in line with the interviews with the preservice teachers were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. According to the results of the study while the pre-service teachers saw the distance education process as a contribution to the process in terms of allowing them to use technology, prepare lesson plans and lectures, they also stated that being independent of space and time in the distance education process is a positive aspect of the process. While pre-service teachers generally expressed negative opinions about the implementation of teaching practice through distance education, they stated that they had difficulties in communication, teaching process and technical equipment in the process. Depending on these difficulties, they stated that they encountered problems in integrating students into the course, making observations and evaluations, and performing experimental applications.

Key words: Pandemic, distance education, teaching practice, pre-service teacher

*Sorumlu Yazar: E-mail: korayabdullah@gmail.com

Orcid No: 0000-0002-2972-1317

Atf (Citation): Koray, A., & Pekbay, C. (2022). Uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi: öğretmen adayı perspektifi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 7(2), 117-131. **Doi:** 10.52797/tujped.1206002

GİRİŞ

Covid 19 virüsünün yol açtığı salgın iki yılı aşkın bir süredir bütün dünya ülkelerinin en önemli gündem maddesi haline gelmiş ve yarattığı sağlık sorununun yanı sıra ekonomi, eğitim, sosyal alanlarda pek çok başka soruna yol açmıştır. İlk günden itibaren artan vakalar ve gerçekleşen ölümler neticesinde, birçok ülkede toplu yapılan bütün etkinlikler iptal edilmiş ve virüsün bulaşıcılığını azaltmak için sosyal mesafe ve hijyen önlemlerinin alınması gerektiği bilgisi, bireylere paylaşılmıştır. Virüs yayılımının 2019 Aralık ayında başlaması ve 2020 Mart ayında “pandemi” ilan edilmesiyle beraber, “eğitim” alanında da ne gibi önlemler alınması gerektiği sorgulanmış ve her ülke kendi eylem planını hazırlama yoluna gitmiştir. Öncelikle toplumun geniş bir kitlesini oluşturan öğrenci ve öğretmenler arasında virüs yayılımının engellenmesi amacıyla fiziksel ortamda yapılan yüz yüze eğitime ara verilmesi söz konusu olmuştur (Angoletto ve Queiroz, 2020). Fakat pandeminin kısa sürede sona ermeyeceği gündeme geldikten sonra, eğitimle ilgili yaşanacak sorunların etkilerini hafifletmek ve pandemi sonrası dönemde başka problemlerin oluşmasını engellemek adına en etkili çözüm yollarından birinin uzaktan eğitime geçmek olduğu değerlendirilmiştir (Giannini ve Lewis, 2020; Karakaş, 2020). Türkiye’de Mart 2020’de görülen ilk Covid-19 vakası ve zamanla artan vaka sayısı ile tüm eğitim kademelerine üç hafta ara verilmiştir. Daha sonra da 2019-2020 güz dönemine kadar eğitim öğretime uzaktan devam ettirilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020). Pandemi ile ara verilen yükseköğretim sisteminde de 23 Mart 2020 tarihi ile 2019-2020 bahar yarıyılı tamamen uzaktan ve açık öğrenme sistemi ile sürdürülmesine karar verilmiştir. Uzaktan eğitim, bilgisayarlar ve diğer kitle iletişim araçları sayesinde yüz yüze eğitime alternatif bir yol olarak görülmüştür.

Anı başlayan salgın sürecinde eğitimin bütün öğrenciler için kesintisiz devam edebilmesi adına tercih edilen uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin aynı zaman diliminde farklı mekânlarda olduğu bir ortamda, farklı teknolojik imkânlarla birlikte uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla öğrenmenin gerçekleştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Demir, 2014; Kaya, 2002; Moore ve Kearsly, 1996). Geçmiş 150 yıla kadar uzanan bu çağdaş eğitim modeli ilk olarak mektupla öğretim şeklinde başlamış, sonraki yıllarda kitap, dergi, broşür, ders notu vb. yayınlarla devam etmiş, 1950’li yıllardan sonra televizyon ve videonun kullanımı ile görsel ve işitsel boyut kazanmış, 1990’lı yıllardan itibaren ise bilgisayar ile İnternetin (web) entegrasyonu ile birlikte dünya çapında hızla yayılmış ve asıl tanınırlığına ulaşmıştır (Ergüney, 2017; Kazmer ve Caroline, 2004; Özdemir ve Gündoğan Önderöz, 2022). Son yüzyılda iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve yarattığı bilgi akışındaki hız, uzaktan eğitimin daha iyi standartlarda kullanımına da izin vermektedir. Mesaj alışverişinin kaynak ve alıcı arasında çift yönlü olmasını sağlayan bilgisayar, internet, veri tabanları, uydu teknolojileri gibi etkileşimli iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla uzaktan eğitim geniş kitlelerin eğitimi için çok önemli hale gelmiştir. Öğretici ve öğrenenlere zaman ve mekân serbestisi sağlayan uzaktan eğitimde, içeriği oluşturan bilgi ve becerilerden, kullanılan materyal, yöntem ve tekniklere kadar pek çok öğretimsel süreci güncelleyebilme kolaylığı bulunmaktadır (Simonson, 2007; Rovai ve Barnum, 2003; Ruksasuk, 1999). Uzaktan eğitim çağın gerektirdiği hız ve esnekliği taşıdığı için öğrenme süreçlerinde kullanışlı ve alternatif bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak pandemi öncesi dönemde yüz yüze eğitimi destekleyici nitelikte kullanılan ve verimli olduğu değerlendirilen uzaktan eğitimin (Yılmazsoy ve Kahraman, 2018), pandemi döneminde yüz yüze eğitimin de yerine geçecek şekilde kullanılması, avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının da görülmesine yol açmıştır. Teknik donanım yetersizliği, uzaktan öğretim yöntem ve tekniklerinin işlevsel kullanımındaki sınırlılıklar, öğretmen ve öğrenci rollerindeki alışık bulunmayan durumlar, iletişim sorunları ve ölçme değerlendirmedeki problemler bu dezavantajlardan bazılarıdır (Deli, Koray ve Kahraman, 2022; Pekbay ve Koray, 2022; Yolcu,

2020). Pandemi döneminde kısa bir sürede çok geniş kitleler için uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde yaşanan olumsuzlukların sebebi uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız yakalanmak olabilir.

Pandeminin ortaya çıkmasıyla birlikte, yüz yüze eğitimin yapılamadığı süreçte, yüksek öğretim kademesinde de uzaktan eğitime geçilmiş, pek çok lisans ve lisansüstü program için dersler etkileşimli (senkron) ya da etkileşimli olmayan (asenkron) olarak uzaktan yürütülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarında bütün dersler çevrimiçi ortamlara aktarılmış, bu ortamlarda derslerin verimli bir şekilde işlenmesi için gereken önlemler alınmaya çalışılmıştır. Örneğin derslerin senkron şekilde işlenmeye özen gösterilmesi, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerini hemen güncellemeleri bu önlemlere örnek olarak verilebilir. Uzaktan işlenmek zorunda kalınan öğretmenlik lisans derslerinden biri de, Öğretmenlik Uygulaması dersidir. Öğretmenlik Uygulaması dersi yüz yüze eğitimde, öğretmen adaylarının bir fiil okul ortamında olmaları gereken ve öğrencilerle birlikte etkileşime girdikleri, büyük bölümü uygulama olan bir lisans dersidir. Bu ders MEB mevzuatına (1998/2493) göre; “öğretmen adaylarına, öğretmen olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleklerini gelecekte en iyi şekilde icra edebilmeleri adına Öğretmenlik Uygulaması dersinin nitelikli bir şekilde verilmesi önemlidir (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013). Ders, ayrıca, öğretmen yetiştirme lisans programlarının miğfer derslerinden biri olup, uygulamalı ders olması ve gerçek ortamlardaki öğrenme süreçlerini barındırması bakımından yüz yüze işlenmesi gereken bir ders özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda; uzaktan eğitimle yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının yetişmesine ne tür bir katkıda bulunacağı ya da olumsuz durumlar yaratacağı merak konusudur. Bu noktada öğretmen adaylarının yaşadıkları deneyimler için gösterecekleri tepkilerin ve uygulama tercihlerinin neler olacağı ve hali hazırda öğrendikleri bilgilerin veya görüşlerinin bu süreçler için ne kadar katkı sağlayacağını görmek öğretme yetiştirme süreçlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi açısından önemli olabilir.

Pandemi öncesi dönemde Öğretmenlik Uygulaması derslerinin işleniş durumlarıyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer veren çalışmalara rastlanmıştır (Aslan ve Sağlam, 2018; Baştürk 2009, 2020; Bay, Şeker ve Alisinanoğlu; Saka, 2019). Bu çalışmalar daha ziyade yüz yüze işlenen Öğretmenlik Uygulaması derslerinde karşılaşılan durumları, dersin ve okulun özellikleri, ayrıca paydaşlar açısından ele alma, eksik ya da olumlu yönleri ortaya koyma üzerinedir. Pandemi süreciyle birlikte Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uzaktan eğitimle işlenmesine yönelik çalışmalar ise daha kısıtlı olmakla birlikte farklı öğretmenlik alanlarında yapılmış ve sonuçları ortaya konmuştur (Akmeşe ve Kayhan, 2021; Aydın, 2021; Aygüneş, Mirzeoğlu ve Güneş, 2022; Güven ve Uçar, 2021; Kalkan ve Yıldız, 2022; Koç, 2020). Aygüneş ve diğerleri (2022) tarafından Beden Eğitimi ve Spor bölümlerinde okutulan Öğretmenlik Uygulaması dersinin paydaşlarıyla yapılan çalışmada; uzaktan yürütülen derslerin problem çözme ve yaratıcılığı geliştirmesi, çevrimiçi deneyim sağlaması, teknoloji kullanımını arttırması, ekonomiklik gibi avantajlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada, sınırlı iletişim, düşük katılım, fırsat eşitsizliği, beceri ve motivasyon yetersizliği gibi dezavantajlar da tespit edilmiş, ayrıca dersin yüz yüze verilmesi gerektiği ortaya konmuştur. Başka bir araştırmada, İlahiyat alanında okutulan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarında, soru sorma ve cevap vermede kendilerini daha rahat hissettikleri belirlenmiş, ancak motivasyon eksikliğinin, teknik sorunların ve takım çalışması yapamama gibi dezavantajların da olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koç, 2020). Güven ve Uçar

(2021) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan yürütülen Öğretmenlik Uygulaması derslerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri alınmış, derslerin işleniş şekline ve internet sorunları yüzünden dersi yetersiz buldukları ve dersin bu şekilde işlenmesinin tecrübe açısından eksiklik yaratacağı belirtilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının pandemi döneminde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Pandemi döneminde uzaktan eğitim, bireylerin eğitimiyle ilgili önemli bir ihtiyacı gidermiş olmasına rağmen, bütünüyle yüz yüze eğitime alternatif bir yol olarak görülmemiştir (Tuncer ve Bahadır, 2017). Yüz yüze eğitimin en önemli avantajı olan etkileşim boyutu, uzaktan eğitimde eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Huss, Sela ve Eastep, 2015; Kaysi ve Aydemir, 2017). Uzaktan eğitimin taşıdığı dezavantajların nasıl giderilebileceği, özellikle bireylerle etkileşim boyutunun ne şekilde güçlendirilebileceği ile ilgili çözüm önerileri üretmek için başka araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır. Bu noktada pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşlerini almak, staj dersleriyle ilgili çeşitli iyileştirmeleri yapmak adına önemlidir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi işlenen Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili düşünceleri, öğretmen yetiştirme bağlamında gelecekte yapılacak uzaktan eğitim çalışmalarına ışık tutabilir ve yapılacak uygulamaların kalitesini artırıcı yönde kullanılabilir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri, nitel veri toplama araçlarının kullanılmasıyla elde edilmiştir. Bu noktada elde edilen verilerin incelenmesiyle ulaşılan sonuçların, başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerin ortaya konulması, daha derin analizlerin yapılması ve alan yazına katkı sağlamak adına önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi: “Fen bilgisi öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesiyle ilgili görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Alt problemler ise şu şekildedir:

1. Fen bilgisi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersinin çevrimiçi yürütülmesinin olumlu yanlarını nasıl değerlendirmektedirler?
2. Fen bilgisi öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersinin çevrimiçi yürütülmesinin olumsuz yanlarını nasıl değerlendirmektedirler?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının sürece yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi işlenen Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği bu çalışmada durum çalışması yönteminin kullanılmasının gerekçesi; öğretmen adaylarının dersin işleniş süreci ile ilgili sahip oldukları olumlu ve olumsuz görüşlerin ele alınarak, konu ile ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmaktır. Nitel yolla oluşturulan bilimsel sorulara yanıt aramak için kullanılan durum çalışması, Merriam (2013) tarafından sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmaları bir durumu ortaya çıkaran ince noktaları betimlemek, durumla ilgili alternatif açıklamalar yapmak ya da durumu değerlendirmek için kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada incelenen durum “uzaktan gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması dersi süreci” dir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Batı Karadeniz’de bulunan bir üniversitede öğrenim gören 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Öğretmenlik Uygulaması dersini çevrimiçi olarak alan 16 öğretmen adayından gönüllük ilkesine bağlı kalınarak 8’inden veriler toplanmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeyle katılımcılar örnekleme dâhil edilmiştir. “Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayı olmak” çalışmada belirlenen ölçütü oluşturmaktadır. Gönüllülük ilkesine dayalı olarak, çalışma kapsamında 8 öğretmen adayı ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları 20-21 yaş aralığında olup, 7 kadın ve bir erkekten oluşmaktadır. Katılımcıların her biri Öğretmenlik Uygulaması dersini ilk defa ve çevrim içi olarak almaktadırlar.

Uygulama Süreci

Bu araştırma kapsamında pandeminin ilan edilmesiyle birlikte çevrimiçi olarak Öğretmenlik Uygulaması dersini yürütmek bağlamında dersin yüz yüze yapılan planlamaları gözden geçirilmiştir. Böylece dersin uzaktan işlenmesine yönelik gerekli güncellemeler yapılmış ve ders öncesinde planlama ve etkinlikler öğrencilere tanıtılmıştır. Dersin ilenışine yönelik planlama Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulama Süreci

Haftalar	Etkinlik Adı
1	Öğretmen ve öğrencilerle tanışma, okul ve öğrenci profilini gözleme, dersleri izleme ve raporlaştırma.
2	İlgili branş öğretmeni ile beraber poster hazırlama ve yapılan çalışmaların öz değerlendirme formunda özetlenerek tanıtılması (Fotoğraflarını koyunuz). (Bireysel)
3	İlgili branş öğretmeni ile birlikte hazırlık çalışmalarına başlanan “Bilim şenliği” ne ilişkin kapsamlı bir program ve etkinlikler tasarlama raporunun tamamlanması. (Grup etkinliği)
4	Farklı soru türlerini kapsayan karma bir sınav hazırlama, uygulanma ve öz değerlendirme formunda analiz etme. (Bireysel)
5	EBA ile ilgili (kullanımı, veri girişi, işlevi) hakkında ilgili branş öğretmeninden bilgi almak ve bu bilgileri rapor etme (Grup etkinliği)
6	Ders gözlemi
7	Ders gözlemi
8	Ders gözlemi
9	Ders anlatımı
10	Ders anlatımı
11	Ders anlatımı

Tablo 1’e göre öğretmen adayları ilk beş hafta tabloda geçen etkinlikleri yapmakla görevlendirilmiştir. Bu etkinliklerin nasıl yapılacağı ayrıntılı olarak yazılı ve sözlü olarak açıklanmıştır. Ders gözlemlerinin yapılacağı haftalar için öğrenci ve öğretmen rollerinin nasıl olduğu ve sınıf içi etkinliklerin nasıl uygulandığı gibi soruları içeren ders gözlem formu geliştirilmiş ve öğrencilerin bu forma göre gözlem yapmaları istenmiştir. Ders anlatımları için ise öğretmen adaylarından 5E yöntemine göre ders planları hazırlamaları istenmiş, bu planlar dersin öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından gözden geçirildikten sonra, planı çevrimiçi şekilde uygulamaları istenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada veriler, araştırmacının öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada ikisi alan eğitimi uzmanı ve biri ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere üç uzmanın görüşleri alınarak, ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği, araştırma amacına ve kapsamına uygunluğu, yeterliliği gibi konularda uzmanların görüşlerine göre çeşitli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Uzman görüşlerinden sonra özellikle sorulara sondalar eklenmiştir. “Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine yönelik iletişim bağlamında düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna uzman görüşlerinden sonra “Olumlu, olumsuz, ne yapılabilir?” sondaları eklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 11 sorudan oluşmakta olup, görüşmenin ilerleyişine göre, daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla ayrıntı (sonda) sorular da sorulmuştur. Pandemi dönemi olması sebebiyle görüşmeler çevrimiçi olarak zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiş, katılımcıların görüşmelerde kendilerini rahat hissetmeleri için her türlü önlem alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan örnek sorular şu şekildedir:

“Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine yönelik iletişim bağlamında düşünceleriniz nelerdir?”

“Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine yönelik yapılan uygulamalar bağlamında düşünceleriniz nelerdir?”

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde mülakatlar neticesinde elde edilen verilerin çözümlenmesi için nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veri analizi ile alan yazındaki çeşitli sınıflamalar dikkate alındığında, her nitel araştırmacı için önemli olan üç temel kavramın betimleme, analiz ve yorumlama olduğu görülmektedir (Simsek & Yıldırım, 2011). Betimleme; araştırma kapsamında toplanan verilerin araştırma problemi ile ilgili olarak neleri söylediğini belirleme sürecidir. Analiz, veri setinde açıkça görülemeyen temaların kavramsal sınıflamalar yardımıyla ortaya çıkarılması ve bu temalar arasındaki ilişkilerin açıklanması sürecidir. Yorumlama ise katılımcılar tarafından söylenenler ya da katılımcılarda gözlenenlerin ne anlama geldiğini ortaya koyma sürecidir (Simsek & Yıldırım, 2011). Görüşme verilerinin analizi sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle gerçekleştirilen fen derslerine yönelik görüşleri; “Sürecin Etkililiğine İlişkin Görüşler”, “Karşılaşılan Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler” ve “Sürece Yönelik Öneriler” olmak üzere üç tema altında incelenmiştir.

Veri dökümleri araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak okunarak oluşturulan temalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) tutarlılığın hesaplanmasında aşağıdaki uyum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyum yüzdesi %97 bulunmuştur. Çalışmada, araştırma kategorilerine göre elde edilen verilerden doğrudan alıntılama yapmak suretiyle bulgular elde edilmiştir. Görüşlerine yer verilen öğretmen adayları için kendi isimleri dışında kod isimler kullanılmıştır. Bu isimler Öğretmen Aday1 (ÖA1), Öğretmen Aday2 (ÖA2),... şeklindedir.

Etik Uygulamalar

Çalışmanın amacı doğrultusunda çalışma öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde Zonguldak Bülent Ecevit üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (25.05.2021 tarih ve 41594 sayılı) gerekli izin alınmıştır. Çalışmaya öğretmen adayları gönüllü olarak katılmışlardır. Bunun için gönüllü katılım formu hazırlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada pandemi sürecinde Öğretmenlik Uygulaması dersini çevrimiçi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının dersin işlenişi hakkındaki görüş ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda veriler belirlenen temalara göre sunulmuştur.

“Sürecin Etkililiğine İlişkin Görüşler” Temasına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesi ile ilgili etkililiğe ilişkin görüşleri; dersin katkıları ve dersin sevilen yönleri olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 2’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 2. Sürecin Etkililiğine İlişkin Görüşler Temasına Göre Elde Edilen Kodlar

Alt temalar	Kodlar
Katkısı	<ul style="list-style-type: none"> • Teknoloji ile iç içe olunması • Ders planı hazırlamaya fırsat vermesi • Ders anlatımlarına fırsat vermesi
Sevilen Yönler	<ul style="list-style-type: none"> • Zamandan ve mekandan bağımsız olması • İletişim halinde olunması

Öğretmen adaylarının olumlu olarak söyledikleri “teknoloji ile iç içe olunması, ders planı hazırlamaya fırsat vermesi ve ders anlatımlarına fırsat vermesi” sürecin katkıları alt teması altında kodlanmıştır. Öğretmen adayları uzaktan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili genelde olumsuz görüş bildirseler de bir öğretmen adayı dışında diğer öğretmen adayları olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yapılması ile ilgili söyledikleri “teknoloji ile iç içe olunması, ders planı hazırlamaya ve ders anlatımlarına fırsat vermesi” sürecin katkıları alt temasında kodlanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji ile iç içe olunması, öğretmen adaylarının en çok söylediği ifade olmuştur. Bununla ilgili olarak ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA6 ve ÖA7 uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyi sık sık kullanmalarının kendilerine katkı sağladıklarını belirtmişlerdir. ÖA1’in buna yönelik görüşü “*Gelişen teknoloji çağında, öğretmen adayları bu sayede teknolojik materyaller hazırlamayı ve bu teknolojik materyalleri geliştirme becerisini kazanmaktadır. Özellikle biz Fen Bilimleri öğretmen adayları için bilgisayar destekli fen öğretiminin önemi çok daha büyüktür. Yüz yüze eğitimin yeniden başladığı süreçte bile çevrimiçi materyal ve dokümanlar kullanılmalıdır. İnternet ortamında erişimi oldukça kolay materyaller hazırlamak mümkündür. Bunları öğrencilere ulaştırmak ve uygulamak, onlarla birlikte çalışmalar yapmak kolay hale gelmektedir.*” şeklindedir. ÖA2 ise sürecin tek olumlu yanının teknoloji ile ilgili kendisine katkı sağladığını “*Öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitimle yapılmasının tek olumlu yanı uzaktan eğitimde kullanılan programları öğrenmiş olmamız*” sözleriyle belirtmiştir. Sadece ÖA6, uzaktan eğitim sürecinin teknoloji katkısının yanında kendisine ders planı hazırlama ve ders anlatımı fırsatı vermesini de söylemiştir. ÖA6 ders planı hazırlama ile ilgili “*Öğretmenlik Uygulaması dersi uzaktan eğitimde her ne kadar yüz yüze eğitim gibi etkili olmasa da yine de benim için birçok katkı sağladı. Özellikle bu ders kapsamında hazırlamış olduğumuz ders planlarının meslek hayatımı olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum.*” şeklinde görüş bildirirken aynı zamanda “*Hazırladığımız etkinliklerinde çok faydalı ve yine ileriki meslek hayatlarımızda bize yol gösterici etkinlikler olduğunu düşünüyorum. Bence bu dersin en etkili yönü ders anlatımları oldu.*” sözleriyle de ders anlatımı yönünden katkısı olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmen adayları Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim süreci ile yürütülmesinin sevilen yönleri alt teması altında “zaman ve mekândan bağımsız olması ve iletişim halinde

olunması”ndan bahsetmişlerdir. Buna yönelik sadece üç öğretmen adayı görüş bildirmiştir. ÖA 6 ve 8, süreçte sürekli iletişim halinde bulunulmasını ve bunun kolay olmasını sevindiklerinden bahsetmişlerdir. Buna yönelik ÖA8 “*Öğretmenlik uygulamasının derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesinde olumlu olarak görebileceğim tek şey staj öğretmenlerimizle istenilen zamanda istediğimiz gibi ulaşmamız olabilir. Eğer yüz yüze eğitim olsaydı bu şekilde sıklıkla görüşemeyecek ve geri dönütler alamayacaktık. Eğer yüz yüze eğitime geçilirse bu şekilde toplantılar gerçekleştirilerek daha çok dönüt alma imkânı olacaktır.*” şeklinde görüş bildirirken hem de süreçte aldıkları geribildirimlere de vurgu yapmıştır. ÖA4 ise süreçte zamandan ve mekândan bağımsız olmanın hoşuna gittiğine değinmiştir. Bunu da “*İstediğimiz, ihtiyacımız olduğu her an öğretmenimize ulaşip zoom üzerinden toplanma şansımız vardı. Zamana ve mekâna bağlı kalmadık. Evimizde, dışarıda bulunduğumuz her yerde hemen bağlanma şansına sahiptik. Katılım sağlayamadığım dersleri, yapılan ders kayıtları sayesinde daha sonra izleme imkânım oldu.*” sözleriyle dile getirmiştir.

“Karşılaşılan Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler” Temasına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine yönelik olumsuz görüşleri; zorluklar ve sevilmeyen yönler olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 3’te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. Karşılaşılan Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler Temasına Göre Elde Edilen Kodlar

Alt temalar	Kodlar
Zorluklar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencileri derse katmak • Gözlem yapmak • Değerlendirme yapmak • Deney uygulamaları gerçekleştirmek • İnternet erişimi • Teknolojik donanım • Okula alışma
Sevilmeyen Yönler	<ul style="list-style-type: none"> • İletişimin kısıtlı olması • Verimiz az olması • Yapılan etkinliklerin kısıtlı olması • Tecrübe eksikliği • Öğrencileri ve uygulama öğretmenini tanıyamama • Ders disiplininin az olması • Ders sürelerinin kısa olması

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesini genel olarak olumsuz bulmuşlardır. Bunun sebepleri arasında da öğretmen adaylarının süreç içerisinde zorlandıkları bazı noktalar olmasıdır. Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde; öğrencileri derse katmada, gözlem ve değerlendirme yapmada, deney uygulamaları gerçekleştirmede, internet erişiminde, teknolojik donanım ve okula alışma açısından zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili ÖA1 süreçte öğrencileri derse katmanın, gözlem yapmanın ve deney uygulamaları gerçekleştirmenin zorluklarından bahsetmiştir. ÖA1’in “*Yüz yüze gelemediğimiz öğrencileri kimi zaman derse adapte etmek, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve erişilerini net biçimde gözlemleyememek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini ve yine Fen Bilimleri dersinde büyük yeri olan deney uygulamalarını yapamamak olumsuz etkilerindedir.*” sözleri bu düşüncesini destekler niteliktedir. Benzer şekilde ÖA2 de gözlem ve değerlendirme yapmanın zorluğundan bahsetmiştir. ÖA7 ise deney uygulamaları gerçekleştirmenin zorluğunu şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Öğrencilerin okul ortamı yerine ev ortamında bulunmaları uygulamalı olarak etkinlikler, deneyler yapılmasını engelliyor.*”. Ayrıca ÖA7 buna ek olarak öğrencilerin evlerindeki teknik donanım eksikliği

sebebiyle öğrencilere deney yaptıramadıklarından yakınmıştır. ÖA4 ise zorlandıkları noktaların teknolojik donanım eksikliğini belirtirken internet erişiminin yarattığı zorluklardan da bahsetmiştir. ÖA4'ün buna yönelik ifadesi *“Uzaktan eğitime başladığımız ilk dönemlerde, evimizde yaşanan altyapı sorunu nedeniyle internet erişiminde sıkıntı yaşıyordum. İnternete sınırlı erişim sağladığım için, derslere katıldığım halde duyamadığım anlayamadığım kısımlar oluyordu. Kısacası internet erişimi sağlanamadığında tüm dersten uzak kalıyordum.”* şeklindedir. Son olarak ÖA6 ise, diğer öğretmen adaylarından farklı olarak okula alışma konusunda zorluk yaşandığından bahsetmiştir. Bunu *“Olumsuz yönü ise ilk başlarda derslere ve okul sistemine alışmakta ve ayak uydurmakta biraz zorlanmamız oldu.”* sözleriyle destelemiştir.

Öğretmen adayları yaşadıkları zorluklar ile ilgili olumsuz görüşlerin yanında süreç ile ilgili sevmediklerinden de olumsuz olarak bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının söyledikleri *“iletişimin kısıtlı olması, verimiz az olması, yapılan etkinliklerin kısıtlı olması, tecrübe eksikliği, öğrencileri ve uygulama öğretmenini tanıyamama, ders disiplininin ve ders sürelerinin kısa olması”* sevilmeyenler alt teması altında kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu süreçte öğrencilerle yüz yüze gelemedikleri için iletişimin olmamasını sevmediklerini söylemişlerdir. ÖA 1, 2, 5, 6 ve 8 bu yönde görüş bildirmişlerdir. ÖA6 ve 8'in bu yöndeki sözleri dikkat çekicidir. Çünkü öğretmen adayı 6 ve 8 aynı zamanda sürecin sevilen yönlerinde de iletişimden bahsetmişlerdir. Olumsuz olarak ise iletişimin farklı bir yönüne değinen ÖA6'nın bu yöndeki görüşü *“Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim ile verilmesinin olumsuz yönü ise ilk olarak sınıf ortamına girip öğrencilerle birebir iletişim kuramamamız oldu.”* şeklindedir. Benzer şekilde ÖA8'in *“Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine yönelik olumsuz düşüncem staj esnasında öğrencilerle etkili bir iletişim kuramamak ve yüz yüze gelememek diyebilirim.”* sözleri ÖA6'nın sözlerini destekler niteliktedir. Hiçbir olumlu görüş belirtmeyen ÖA5 ise süreçte hem iletişim olmamasını hem de derslerin veriminin az olmasını olumsuz görüş olarak söylemiştir. Buna yönelik ÖA5'in görüşü şu şekildedir: *“Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi zorunlu tutulmadığı takdirde bu dersin kesinlikle yüz yüze gerçekleştirilmesi taraftarıyım. Çünkü ekranlar aracılığıyla öğrenciler ile etkileşimimiz çok az oluyor. Öğrencilerle yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkileşimli bir sınıf ortamı yaratamıyoruz. Dolayısıyla bütün bunlar öğrencinin motivasyonuna veya ders sürecine, öğrenci başarısına, hedefe ulaşmaya olumsuz etki gösterebiliyor. Kendi adıma bu dersi kesinlikle yüz yüze eğitimle almayı isterdim. Çünkü verimli olması açısından Öğretmenlik Uygulaması dersinin zoraki bir durum olmadığı sürece yüz yüze gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*. Süreç ile ilgili olumsuz olarak söylenen bir diğer durum ise süreçte yeterince etkinlik yapılamamasıdır. Bununla ilgili olarak ÖA3'ün görüşü *“Yüz yüze eğitimde daha fazla imkân olduğu için daha çeşitli etkinlikler ve ders anlatımları yapabildik.”* şeklindedir. ÖA6 ise bu görüşe ek olarak *“Dersin uzaktan olması, sınıf ortamında bir tecrübe yaşayamamamıza sebep oldu”* sözleriyle, tecrübe eksikliğinden bahsetmiştir. ÖA 1, 6 ve 7 ise süreç içerisinde öğrencileri ve uygulama öğretmenini tanıyamadıklarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak ÖA7'nin görüşü *“Öğrenciler ders esnasında kamera açmadıkları için ders esnasında dinleyip dinlemediklerini anlayamıyoruz.”* şeklindedir. ÖA7 buna ek olarak ayrıca uzaktan eğitim sürecinde ders disiplininin az olmasından şikâyet etmiştir. Buna yönelik ise *“Öğrenciler ev ortamında kendilerini çok rahat hissettikleri için ders disiplini bozulabiliyor. Derse geç girebiliyorlar ya da derse hiç girmiyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir. ÖA2 ise bu söylenenlere ek olarak uzaktan eğitim sürecinde ders sürelerinin kısa olmasından hoşlanmadığını *“Ders saatlerinin normale göre daha kısa olması yapacağımız etkinlikleri kısıtlamaktadır.”* sözleriyle dile getirmiştir. Aynı zamanda bu sözleriyle etkinlik sınırlılığından da bahsetmiştir.

“Sürece Yönelik Öneriler” Temasına Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının sürece yönelik önerileri alınmıştır. Öğretmen adaylarının hepsi, Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecine yönelik dersin uygulamalı olduğu için yüz yüze yapılması gerektiğini önermişlerdir. Buna yönelik ÖA1’in “*Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri kazanmak için öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimde tecrübe kazanması şarttır. Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce gözlem ve uygulama yapabildiği tek derstir ve bu anlamda önemi çok büyüktür. Bu yüzden dersin yüz yüze olmasını öneriyorum*” önerisi etkili bir öneri olmuştur.

Dersin yüz yüze yapılması ile ilgili önerinin dışında, ÖA 7 ve 8’in farklı önerileri olmuştur. Özellikle ÖA7 birden fazla öneride bulunmuştur. Buna yönelik ÖA7’nin önerileri şu şekildedir: “Derslere giremeyen öğrencilere teknik destek sağlanmalı. EBA alt yapısı geliştirilerek öğrencilere deney etkinlikleri koyulmalı. Yapılandırmacı yaklaşım uzaktan eğitime uyarlanmalı. Öğrencilere evde derse girebilecekleri ortam yaratılmalı.”. ÖA8 ise farklı olarak “Teorik kısmının uzaktan verilip, uygulama kısmının mutlaka yüz yüze olması gerekiyor” önerisinde bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışma, fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri kapsamında uzaktan eğitimde Öğretmenlik Uygulaması dersinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine ilişkin görüşleri; “Etkililiğine İlişkin Görüşler”, “Karşılaştıkları Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler” ve “Sürece Yönelik Öneriler” olmak üzere üç başlık altında tartışılmıştır.

Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının genel olarak Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan yürütülmesine karşı olumsuz olduklarını gösterse de, yine de öğretmen adaylarının dersin bazı etkililiklerinden bahsettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinde uzaktan eğitim sürecinin teknolojiyi kullanmalarına, ders planı hazırlamaya ve ders anlatımlarına fırsat vermesi yönünde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca sürecin zamandan ve mekândan bağımsız olması ve istenilen zamanda iletişime geçilebilmesi uzaktan öğretmenlik uygulaması ile ilgili olumlu görüşler arasında yer almaktadır. Literatürde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır (Aslan Altan, 2021; Aygüneş ve diğerleri, 2022; Güven ve Uçar, 2021; Kalkan ve Yıldız, 2022). Aslan Altan (2021) araştırmasında, İngilizce, Okulöncesi ve İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının pandemide gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmışlardır. Bununla ilgili öğretmen adaylarının genel olarak uzaktan öğretmenlik uygulamasında zorluk yaşadıkları ancak mekândan bağımsız olma ve teknolojik materyal hazırlama açısından olumlu görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Güven ve Uçar (2021) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun uzaktan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri de, bazı öğretmen adayları sürecin etkili olduğunu söylemiştir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise bu çalışmada ortaya çıkan sonucun aksine, öğretmen adayları sadece olumsuz görüş bildirmişlerdir (Almonacid-Fierro, Souza de Carvalho, Castillo-Retamal, ve Almonacid, 2021; Aydın, 2021; Can, 2022). Fen bilgisi öğretmen adayları ile çalışan Aydın (2021) araştırmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının pandemi sürecinde öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Öğretmen adayları ile yaptığı görüşmelerde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle geçen bu sürecin kendilerine bir dezavantaj olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine Almonacid-Fierro ve diğerleri (2021) beden eğitimi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği

araştırmasında, öğretmen adaylarının staj süreçlerinde, öğrencilerle ve okul öğretmenleriyle iletişimde zorluk, didaktik ve değerlendirme süreçlerinde sorunlar ve bağlama uyum sağlama gibi uzaktan çalışma koşulunun doğasında var olan zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmenlerin kalitesi üzerinde büyük etkisi olan hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en kritik bileşenlerinden biri olarak kabul edilir (Zeichner, 2010). Günümüz öğrenenlerinin hedeflerinden en önemlilerinden birinin bilişim teknolojilerinin aktif olarak kullanıldığı çalışma ortamında bulunmak ve o toplumda yaşamını sürdürebilmek (Balay, 2004) olduğu düşünüldüğünde, uzaktan eğitimde teknoloji ile iç içe olmanın öğretmen adaylarına bir avantaj olması yadsınamaz. Bu da çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim süreci ile ilgili olarak söyledikleri teknoloji kullanmalarına fırsat vermesi yönündeki olumlu görüşleri ile uyumludur. Burke ve Dempsey (2020) ise yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde dijital eğitim platformlarını tanımak ve kullanmak açısından fırsat yakaladıklarını belirtmiştir.

Çalışmanın bir diğer sonucu, öğretmen adaylarının genellikle öğretmenlik uygulamasının uzaktan eğitimle yürütülmesine yönelik olumsuz görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bunun sebeplerinden biri de öğretmen adaylarının süreçte yaşadıkları iletişim, öğretim süreci ve teknik donanım açısından yaşadıkları zorluklardır. Zorluk yaşadığını belirten öğretmen adayları; öğrencileri derse katmada, gözlem ve değerlendirme yapmada, deney uygulamaları gerçekleştirmede, internet erişiminde, teknolojik donanım ve okula alışma açısından zorlandıklarını bahsetmişlerdir. Öğretmen adayları ilk defa uzaktan eğitim süreciyle öğretmenlik uygulamasına katılmışlardır. Bu noktada sınıfı tanımamaları, uygulama öğretmenini tanımamaları, teknoloji ile öğretime alışık olmamaları öğretmen adaylarının zorluk yaşamalarına sebep olmuş olabilir. Literatürde Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan olması ile ilgili katılımcıların olumsuz görüş bildirdiği çalışmalar mevcuttur (Aslan Altan, 2021; Aygüneş ve diğerleri, 2022; Güven ve Uçar, 2021; Ünal ve Durmuş, 2021; Hall, Roman, Jovel-Arias, ve Young, 2020). Aynı zamanda bu sonuç sadece Öğretmenlik Uygulaması dersinin değil, pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim ile ilgili de öğretmen adaylarının olumsuz görüş bildirdiğini destekleyen çalışmalar mevcuttur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Cülha ve Yılmaz, 2021; Niemi ve Kousa, 2020; Sintema, 2020; Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal, 2021; Yurdakul ve Susar Kırmızı, 2021). Aygüneş ve diğerleri (2022) beden eğitimi öğretmen adayları ile Öğretmenlik Uygulaması dersini uzaktan gerçekleştirmişler ve çalışma sonucunda uzaktan eğitim ile ilgili sınırlılıkları sınırlı iletişim, düşük katılım, fırsat eşitsizliği, düşük motivasyon ve beceri öğretiminde yetersizlikler olarak belirlemişlerdir. Aslan Altan (2021) ise benzer şekilde öğretmen adaylarının uzaktan Öğretmenlik Uygulaması dersi ile ilgili en fazla karşılaştıkları zorlukların teknik aksaklıklar ve sınıf yönetimi olduğu sonucunu bulmuştur.

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adayları çevrimiçi Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde yaşadıkları zorlukların yanında, süreçte sevmediklerini de olumsuz görüş altında söylemişlerdir. Öğretmen adayları süreçte iletişimin kısıtlı olmasını, verimiz az olmasını, yapılan etkinliklerin kısıtlı olmasını, tecrübe eksikliğini, öğrencileri ve uygulama öğretmenini tanıyamamayı, ders disiplininin az olmasını ve ders sürelerinin kısa olmasını sevmediklerini belirtip, bunlarla ilgili olumsuz görüşte bulunmuşlardır. Güven ve Uçar (2021) çalışmalarında öğretmen adaylarının özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitim ile sürdürülmesinin tecrübe eksikliğine sebep olacağına değindiklerinden bahsetmişlerdir. Almonacid-Fierro ve diğerleri (2021) de öğretmen adaylarının öğrenciler ve uygulama öğretmeni ile iletişim kurmada zorlandıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmen adaylarına verilen Öğretmenlik Uygulaması dersinin niteliği öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin artmasında önemlidir (MEB, 2017). Mesleki becerilerin

edinilmesinde özellikle uygulamalı derslerin önemi büyüktür. Bu sebeple uygulamalı derslerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesi sonucunda öğretmen adaylarının ifade ettikleri olumsuzluklar, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından olumsuzluklara sebep olabilir.

Çalışma sonuçlarından bir diğeri ise öğretmen adaylarının çevrimiçi gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması ders süreci ile ilgili söyledikleri önerilerdir. Öğretmen adaylarının hepsi, Öğretmenlik Uygulaması dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesi sürecine yönelik dersin uygulamalı olduğu için yüz yüze yapılması gerektiğini önermişlerdir. Bunun yanında birkaç öneri daha söylenmiştir. Öğretmen adayları, derslere giremeyen öğrencilere teknik destek sağlanmasını, EBA alt yapısının geliştirilerek öğrencilere deney etkinlikleri koyulmasını, uzaktan eğitimde de yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesini ve öğrencilere evde derse girebilecekleri ortam yaratılması gerektiğini önermişlerdir.

ÖNERİLER

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilerek, Öğretmenlik Uygulaması dersinin çevrimiçi yürütülmesi değerlendirilmiştir. Özellikle yükseköğretimde uygulamalı derslerin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi, öğretmenlik mesleki becerileri açısından önemlidir. Çalışmada ortaya çıkan bu görüşler, gelecekteki çevrimiçi uygulamaların geliştirilmesini destekleyebilir. Ancak, bu çalışmanın küçük bir ölçekte ve bir devlet üniversitesinde aynı disiplinden 8 fen bilgisi öğretmen adayıyla yürütüldüğü belirtilmelidir.

Çalışmada her hafta öğretmen adaylarının yapması gereken uygulamalar yer almaktadır. Bu uygulamalarda öğretmen adaylarının çevrimiçi ortamlarda zorlandıkları kısımlar olabilir. Bu gibi uygulamalar gerçekleştirecek araştırmacıların bu duruma dikkat etmesi önerilir. Mevcut çalışmada 11 haftalık bir uygulama süreci olmuştur. 11 hafta öğretmen adayları için oldukça yoğun geçmiştir. Ancak öğretmen adayları çevrimiçi ders sürelerinin kısıtlılığından bahsetmişlerdir. Bunun için yapacakları etkinlikler daha uzun bir süreye yayılarak daha rahat gerçekleştirilebilir. Farklı bir çalışmada, seçilen etkinlikler değiştirilebilir. Çalışmada öğretmen adayları verilen bazı etkinliklerde grup olarak çalışmışlardır. Bu durum uzaktan eğitim sürecinde iletişim açısından bazı sıkıntılara yol açmıştır. Bu sebeple uygulamalar bireysel olarak yaptırılabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının amacı çağın gereklerine sahip nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Ülkemizde yüz yüze eğitime geçilmesine rağmen bir daha uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmamak adına, öğretmenlik uygulaması dersi için etkili uzaktan eğitim kılavuzu geliştirilebilir. Öğretmen adaylarına teknoloji ile ilgili lisans dersleri verilebilir. Uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerine özellikle vurgu yapılabilir. Son olarak öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki etkileşim artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104.
- Almonacid-Fierro, A., Souza de Carvalho, R., Castillo-Retamal, F., & Almonacid, M. (2021). The practicum in times of Covid-19: Knowledge developed by future physical education teachers in virtual modality. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 68-83.

- Angoletto, R., & Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5 (2), 1-12.
- Aslan Altan, B. (2021). Uzaktan Eğitimde Yeni Serüven: Çevrimiçi Öğretmenlik Uygulamaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 753-766.
- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1),144-162.
- Aydın, S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 677-693.
- Aygüneş, A., Mirzeoğlu, A. D., & Güneş, B. (2022). Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin paydaş görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 271-292.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Science teachers' views on distance education in the Covid-19 pandemic process. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baran, M., Yaşar, Ş., Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(1), 1-20.
- Burke, J., & Dempsey, M. (2020). COVID-19 Practice in primary schools in Ireland report. National University of Ireland Maynooth, Ireland. https://www.researchgate.net/publication/340444601_Covid-19_Practice_in_Primary_Schools_in_Ireland_Report adresinden 10.09.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2022). Covid 19 Pandemisi Sürecinde Yükseköğretimde Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2).
- Cülha, A., & Yılmaz, S. (2021). Uygulamalı derslerde uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Beden eğitimi örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 81-92.
- Deli, S., Koray, O., & Kahraman, E. (2022). Experiences of science teachers during the pandemic-based distance learning process and their recommendations about the post-pandemic process. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 8(2), 144-167.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar University Journal of Social Science*, 39, 203-212.
- Ergüney, M. (2017). The role of mobile learning technologies in distance education. *Ulakbilge Journal of Social Sciences*, 5(13), 1009-1021.
- Giannini, S., & Lewis, S. G. (2020). Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures. Retrieved from: <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/25/three-ways-to-plan-for-equity-during-the-coronavirus-school-closures/>
- Güven, S., & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183.
- Hall, J., Roman, C., Jovel-Arias, C., & Young, C. (2020). Pre-service teachers examine digital equity amidst schools' COVID-19 responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435-442.
- Huss, J. A., Sela, O., & Eastep, S. (2015). A case study of online instructors and their quest for greater interactivity in their courses: Overcoming the distance in distance education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 71-86.
- Kalkan, M., & Yıldız, E. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(1), 1-18.

- Karakaş, M. (2020). The multi-sociological aspects of the COVID-19 pandemic and the new normal. *Istanbul University Journal of Sociology*, 40(1), 541-573.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaysi, F., & Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Kazmer, M., & Caroline, H. (2004). *Learning, culture and community in online education: Research and practice*. Newyork: Peterlong Press.
- Koç, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: örnek bir uygulama modeli. *Milli Eğitim*, 49(1), 851-875.
- MEB Mevzuat (1998/2493). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 15.10.2022 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı COVID-19*. <https://www.meb.gov.tr/kovid-19a-ozel-site/haber/22154/tr> adresinden 15.10.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. CA: Wadsworth Publishing Company.
- Niemi, H. M. ve Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International journal of technology in education and science. (IJTES)*, 4(4), 352-369.
- Özdemir, S. M., & Gündoğan Önderöz, F. (2022). Teachers' opinions on teaching primary reading and writing through distance education during the covid-19 pandemic period [Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri]. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(1), 34-50.
- Pekbay, C., & Koray, A. (2022). Pandemi de fen bilimleri derslerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüş ve önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1841-1863.
- Rovai, A. P., & Barnum, K. T. (2003). On-line course effectiveness: An analysis of student interactions and perceptions of learning. *Journal of Distance Education*, 18 (1), 57-73.
- Ruksasuk, N. (1999, August). *Library and information science distance education in Thailand in the next decade*. Paper presented at the 65th IFLA Council and General Conference, Bangkok. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441495.pdf> adresinden 10.09.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Saka, M. (2019). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1).
- Simonson, M. (2007). What the accreditation community is saying about quality in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), VII-IX.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 63-73.
- Simsek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Press.
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Evaluation of the distance education programs according to student views that learned in these programs. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38
- Ünal, S., & Durmuş, Z. (2021, Ekim). *Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi yürütülen Öğretmenlik Uygulaması-II dersiyile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri*. International Eurasian Conference on Educational & Social Studies, Antalya.
- Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş., & Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299. <https://doi.org/10.14689/enad.28.12>

- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitimde sosyal ağlar ve öğreticinin etkinliği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 5-9.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yurdakal İ. H., & Susar Kırmızı F., (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.449>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99.

EXAMINATION OF OPINIONS ON TEACHING PRACTICE LESSON PERFORMED WITH DISTANCE EDUCATION: A PRE-SERVICE TEACHER PERSPECTIVE

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the emergence of the pandemic, one of the undergraduate teaching courses that had to be taught remotely is the teaching practice course. This course has the characteristics of a course that should be taught face to face in terms of being a practical course and containing learning processes in real environments. In this context; It is a matter of curiosity what kind of contribution the teaching practice course carried out with distance education will contribute to the training of pre-service teachers or create negative situations.

In this study, it was aimed to determine the views of pre-service science teachers about the teaching practice course held with distance education during the pandemic period. The problem statement of the research: "What are the views of pre-service science teachers about the distance teaching practice course?" is in the form. The sub-problems are as follow:

1. How do pre-service science teachers evaluate the positive aspects of online teaching practice course?
2. How do pre-service science teachers evaluate the negative aspects of online teaching practice course?
3. What are the science pre-service science teachers' suggestions for the process?

Method

This research was carried out by using a case study, one of the qualitative research designs, and the examined case is the "Distance Teaching Practice course process".

Participants

The participants of the study are 4th grade pre-service science teachers studying at a university in Turkey. Data were collected from 8 of 16 pre-service teachers who took the Teaching Practice course online in the 2020-2021 academic year, adhering to the principle of voluntariness.

Implementation Process

With the declaration of the pandemic within the scope of this research, the lesson plans prepared assuming that the teaching practice course will be conducted face-to-face were changed in accordance with the distance education conditions.

Data Collection Tool and Analysis of Data

In the research, the data were obtained from the semi-structured interviews that the researcher conducted with the pre-service teachers. The semi-structured interview form consists of 11 questions, and detailed questions were also asked in order to obtain more in-depth information, according to the progress of the interview.

Content analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data obtained as a result of the interviews. As a result of the analysis of the interview data, the opinions of the pre-service teachers were examined under three themes: "Opinions on the Efficiency of the Process", "Opinions on the Negativities Encountered" and "Suggestions Regarding the Process".

Findings

The positive statements of the pre-service teachers were coded under the sub-theme of "contributions to the process". The contributions of the process are listed as "being intertwined with technology, giving opportunity to prepare lesson plans and giving opportunity to lectures". Under the sub-theme of the favorite aspects of conducting the teaching practice course with the distance education process, the pre-service teachers mentioned the situations of "being independent of time and place and being in contact".

In the distance education process, pre-service teachers, they stated that they had difficulties in integrating students, making observations and evaluations, performing experiments, accessing the internet, technological equipment and getting used to the school.

What the pre-service teachers said was coded under the disliked sub-theme of "limited communication, lack of data, limited activities, and lack of experience, not being able to get to know the students and the practice teacher, short course discipline and course duration".

Pre-service teachers' suggestions for the process were also received. All of the pre-service teachers suggested that the course for the process of conducting the teaching practice course with distance education should be done face-to-face because it is practical.

These insights emerging in the study may support the development of future online applications. In the current study, there was an 11-week implementation period. Eleven weeks have been quite busy for pre-service teachers. However, pre-service teachers mentioned the limitation of online course times. For this, the activities they will do can be carried out more comfortably by spreading them over a longer period of time. The activities selected in a different study can be changed.

Conclusion and Suggestions

These insights emerging in the study may support the development of future online applications. In the current study, there was an 11-week implementation period. Eleven weeks have been quite busy for pre-service teachers. However, pre-service teachers mentioned the limitation of online course times. For this, the activities they will do can be carried out more comfortably by spreading them over a longer period. The activities selected in a different study can be changed.