



e-ISSN:1305-0060

Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty



DICLE ÜNİVERSİTESİ

ZİYA GÖKALP

EĞİTİM FAKÜLTESİ

DERGİSİ

44.
Sayı



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dergisi

Yıl: 2023 Sayı: 44 Sayfa Aralığı: i-iv

e-ISSN: 2980-1222

Dicle Üniversitesi	Dicle University
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Journal of Ziya Gokalp Education Faculty
<i>Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası indeksli hakemli bir dergidir</i>	<i>is an International indexed refereed journal published in June and December</i>
Aralık 2023-Sayı: 44	December 2023-Issue: 44

Sahibi/Owner

Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Giray TOPAL

Baş Editör/Editor-in-Chief

Doç. Dr. Ferat YILMAZ

Editör / Editor

Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Türkçe Dil Editörleri/Turkish Language Editors

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU
Öğr. Gör. Nurullah AYKAÇ

İngilizce Dil Editörü/English Language Editor

Dr. Öğr. Üyesi Ece Halime NAZLI

Mizanpaj Editörü/Layout Editor

Öğr. Gör. Murat YALMAN

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Adnan BAKI, Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Giray TOPAL, Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. M. Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi

Dizinleme /Indexing	Kapak sayfası/Cover page	İletişim/Contact
EBSCO-H. W. Wilson Databases (Education Full Text) SOBIAD Index Copernicus	Öğr. Gör. Murat YALMAN	https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgfd zgfdergi@dicle.edu.tr



44. Sayının Alan Editörleri /Field Editors of Issue 44

Prof. Dr. Tülün MALKOÇ, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Bünyamin BAVLI, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Cem ASLAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gül TUNCEL, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Necla ŞAHİN FIRAT, Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Ömür GÜRDOĞAN BAYIR, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nursen Zehra BERÇİN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi M. Emre SEZGİN, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Dergisi

Yıl: 2023 Sayı: 44 Sayfa Aralığı: i-iv

44. Sayının Hakemleri/Referees of Issue 44

Prof. Dr. Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Doç. Dr. H. Hasan OKAY, Balıkesir Üniversitesi

Doç. Dr. Mazhar BAL, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Mithat KORUMAZ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa CANER, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa İÇEN, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ümit Kubilay CAN, Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Derya ATİK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Füsün KURT GÖKÇELİ, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN, Ondokuzmayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Ferhat TAŞLIBEYAZ, Hakkari Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KURT, Uludağ Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nisa EKŞİLİ, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Abdullah ÇİFTÇİ, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Halil GÜÇER, Dokuz Eylül Üniversitesi



İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENT

N O	Makale türü/ Article type	Makale adı /Article title	Yazar(lar) / Auotr(s)	Sayfalar/ Pages
1	Araştırma makalesi Research article	Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerde Örgütsel Sapma Davranışlarına İlişkin Görüşleri Opinions of School Administrators on Organizational Deviant Behaviors among Teachers	Murat DEMİRKOL Abdulahap DOĞAN Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	1-19
2	Araştırma makalesi Research article	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijitalleşme Kavramına Yönelik Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Social Studies Teacher Candidates Towards the Concept of Digitalization	Murat SALUR	20-40
3	Research article Araştırma makalesi	Examining University Experiences of Students with Special Needs Özel Gereksinimli Üniversite Öğrencilerinin Öğrencilik Deneyimlerinin İncelenmesi	Turgut BAĞÇALI Caner KASAP	41-59
4	Araştırma makalesi Research article	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi Examination of the Opinions of Teacher Candidates on the Process of Recognizing and Evaluating the Child	Bülent GÜVEN Emel KIRAT	60-79
5	Araştırma makalesi Research article	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Deneyimleri Preschool Teachers' Experiences Of Using Web 2.0 Tools	Sevcan YAĞAN Zeynep YEŞİL Özge Nur ERTAŞ	80-98
6	Araştırma makalesi Research article	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 3 Boyutlu Modelleme Deneyimlerinin İncelenmesi Examination of Pre-Service Social Studies Teachers' 3D Modeling Experiences	Hıdır KARADUMAN Sercan BURSA	99-123
7	Araştırma makalesi Research article	Çevrimiçi Forum Yazarlarının Bakış Açısından Türkiye'de Müzik ve Müzik Eğitiminin Görünümü A View of Music and Music Education in Turkey from the Perspective of Online Forum Authors	Gülşah SEVER, Ezgi ÖZOK Dilara AYAZ TÖRAL Begüm SİVRİ ÖZKARADIĞIN	124-143
8	Araştırma makalesi Research article	Öğretmenlik Meslek Kanunu'na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi Examination of Teacher's Opinions on The Teaching Professional Law	Fatıma Betül DEMİR Ükü ULUKAYA ÖTELEŞ Kübra ZIRHLI Ahmet ŞAHİN	144-162



Murat DEMİRKOL¹,  Abdulvahap DOĞAN², , Tuncay Yavuz ÖZDEMİR³ 

¹Dr., Fırat Üniversitesi, mdemirkol@firat.edu.tr

²Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, a.vahapdogan@gmail.com

³Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, tyozdemir@firat.edu.tr

Geliş Tarihi/Received

07.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted

06.08.2023

Yayın Tarihi/Published

31.12.2023

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerde Örgütsel Sapma Davranışlarına İlişkin Görüşleri¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin gözünden öğretmenlerin kurumlarında sergilediği örgütsel sapma davranışlarının belirlenerek, nedenlerinin ve sonuçlarının tespit edilmesi ve okullarda örgütsel sapma davranışlarını azaltabilecek etkinlikleri belirlemektir. Çalışma, olgubilim (fenomonoloji) deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan okul yöneticileri arasından amaca yönelik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş toplam 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulguları şunlardır: Öğretmenlerin, yasal olarak yapmak zorunda oldukları her türlü görevin ihmal etmelerinin birer sapma davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının sebeplerine bakıldığında, daha çok sistemden ve okul yönetiminden kaynaklı olduğu görülmekle beraber bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma neticesinde örgütsel sapma davranışlarının azaltılabilmesi için öğretmenlere yönelik ödül ve cezanın adaletli olarak uygulanması, öğretmenlerin bağlılığını artıracak sosyal etkinlikleri düzenlenmesi, iletişim kanallarının açık tutulması, düzenli denetlemelerin yapılması, problemlere çözüm yolları aranması, okulun hedeflerinin açık bir şekilde tanıtılması etkinliklerinin yer aldığı olumlu okul ikliminin geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Sapma, öğretmenlerde örgütsel sapma, okul yöneticileri

Atıf: Demirkol, M., Doğan, A., & Özdemir, T.Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretmenlerde örgütsel sapma davranışlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gokalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.209>

Opinions of School Administrators on Organizational Deviant Behaviors among Teachers²

Abstract

The aim of this study was to examine the organizational deviant behaviors displayed by teachers in their institutions from the perspective of school administrators. The study also aimed to identify the underlying causes and consequences of these behaviors and propose strategies to mitigate organizational deviance within schools. The study employed a qualitative research design using the phenomenology approach. The study group consisted of a total of 20 school administrators selected through purposive sampling among those serving in Elazığ in the 2022-2023 academic year. The content analysis was used in data analysis. Key findings included the recognition that teachers' failure to fulfill legally mandated responsibilities constituted deviant behavior. As a result of the study, in order to reduce organizational deviant behaviors, it is necessary to apply rewards and penalties for teachers in a fair way, organize social activities that enhance teachers' commitment, keep communication channels open, conduct regular inspections, seek solutions to problems, and develop a positive school climate that includes activities designed to clearly articulate the school's objectives.

Keywords: Organizational deviance, organizational deviance among teachers, school administrators

Citation: Demirkol, M., Doğan, A., & Özdemir, T.Y. (2023). Opinions of school administrators on organizational deviant behaviors among teachers. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.209>

¹ Bu makale 28-30 Nisan 2023 tarihinde düzenlenen 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² This article was presented as an oral presentation at the 16th International Education Management Congress held on 28-30 April 2023.

Extended Abstract

Introduction

Organizational deviance is defined as any behavior that intentionally deviates from the culture, climate, values, norms, rules, and standards that determine the organizational behavior (Aksu, 2016; Avci, 2008; Bayın & Yeşilaydin, 2014; Demir, 2010; Neves, 2016; Robinson & Bennett, 1995).

Organizational deviant behaviors are also observed in educational institutions, which are organizational entities themselves, and these behaviors can affect schools (Erturk & Ziblim, 2020). Therefore, it is considered important, both for schools and for society, to monitor teachers' organizational deviant behaviors, identify their causes, determine their consequences, and take measures to reduce organizational deviance. This is because deviant behaviors displayed by teachers can have a significant impact on the entire community. Considering the significant role of school administrators in ensuring teachers' adherence to their official responsibilities (Korkmaz, 2015), and their influence on teachers' performance (Cemaloğlu, 2002; Özdemir, 2003), the opinions of school administrators regarding deviant behaviors in teachers are of great importance. In this context, the aim of this study was to identify the organizational deviant behaviors exhibited by teachers in their institutions from the perspective of school administrators, determine their causes and consequences, and identify activities that can reduce organizational deviant behaviors in schools. The sub-objectives of the research included determining the targets or recipients of teachers' deviant behaviors, identifying the sources of factors influencing deviant behaviors, examining the impact of deviant behaviors on the school, students, and academic achievement, proposing solutions for addressing deviant behaviors, and investigating the influential factors in preventing deviant behaviors.

Method

This study employed a qualitative research design using the phenomenology approach. Qualitative research involves the examination and interpretation of observations, interviews, or information and documents in their natural setting through a holistic approach (Yıldırım & Şimşek, 2016). The participants consisted of a total of 20 school administrators selected using purposive sampling among the school administrators working in Elazığ in the 2022-2023 academic year. A semi-structured interview form was used for data collection purposes.

Findings

The majority of participants reported the occurrence of deviant behaviors among teachers in their schools. These behaviors were attributed to neglecting their primary responsibilities, including failure to supervise, disregarding entry-exit rules, absenteeism, procrastination, and task avoidance. Furthermore, according to some participants, teachers displayed deviant behaviors towards the school, such as a lack of commitment due to not fully embracing the school's objectives and educational goals, as well as careless use of school property. Additionally, participants mentioned other deviant behaviors among teachers, such as gossiping, jealousy stemming from competitiveness, and the formation of groups based on ideological or union-related beliefs. Some participants expressed the view that teachers displaying prejudice towards parents based on their socio-economic background, resulting in communication difficulties, constituted deviant behaviors. Moreover, it was found that discriminatory treatment of students based on their academic performance and ineffective teaching behaviors stemming from teachers' professional inadequacy or lack of enthusiasm were considered as deviant behaviors.

The findings revealed that the main cause of deviant behavior in teachers was the problems in the systemic and institutional functioning. In addition to individual factors arising from teachers' personal characteristics and professional inadequacy was found to contribute to deviant behavior. The inability to derive material and psychological satisfaction from their work, experiencing burnout, and lacking sufficient commitment to the workplace are the indicators of deviant behavior that can be

attributed to individual factors. Furthermore, it was identified that pressure and a lack of fairness from school administrators, along with the inability to make collective decisions, contributed to the emergence of deviant behaviors among teachers.

The findings also revealed that deviant behaviors exhibited by teachers in schools resulted in a negative school culture and climate, subsequently leading to deviations from the school's objectives. Participants emphasized that the reflection of this negative school climate to external stakeholders results in damage to the school's reputation, leading to a negative attitude towards the school among parents of students.

Furthermore, the majority of participants expressed the need for the implementation of a fair and equitable reward system to minimize observed deviant behaviors in teachers. They also suggested the identification of factors contributing to such deviant behavior and the development of solutions to address them. Participants emphasized the importance of planning various social activities to foster a positive school climate. Additionally, it was determined that conducting proper and accurate monitoring activities can also help reduce deviant behaviors among teachers.

Discussion and Conclusion

It was concluded that neglecting any task that teachers are legally obligated to perform constituted deviant behavior. The most frequently observed organizational deviant behavior among teachers was the failure to fulfill responsibilities related to classroom entry and exit, lack of attention to duty rotations, and failure to timely submit requested information and documents. In addition to the neglect of responsibilities, it was found that a lack of commitment to the school's objectives, noncompliance with laws, and careless use of school property are also deviant behaviors exhibited by teachers towards the school. The studies conducted on teachers support the findings of this study, indicating that teacher absenteeism and failure to comply with working hours are indeed considered deviant behaviors. In contrast, it is observed that employees who embrace the organization's goals tend to develop a sense of organizational commitment, thereby avoiding deviant behaviors (Evcimen et al., 2020).

It was also concluded that gossip, jealousy, inability to work as a team, and group formation behaviors among teachers constituted deviant behaviors directed towards their colleagues. These findings are in line with previous research on individual deviant behaviors in organizations, which include gossip, envy, individual or group conflicts, and communication problems (Akyüz, 2016; Çelebi, 2019; Demir, 2015; Gürer & Torun, 2021; Robinson & Bennett, 1995). Another result was that teachers' inability to communicate with parents, looking down upon them due to their socio-economic background, and displaying prejudiced attitudes towards parents were considered deviant behaviors. Finally, it was determined that deviant behaviors observed in teachers towards students included discrimination based on students' academic performance or social structure, ineffective teaching practices, and failure to regularly monitor students.

The examination of the causes of deviant behaviors observed in teachers showed that they were primarily influenced by the system and school administration, as well as the individual's personal characteristics. The problems in the functioning of schools were identified as the main factor in organizational deviance. The employees' perception of whether the organization is operating in a correct or incorrect manner has an impact on the employees themselves (DeConnick, 2011), thereby confirming the findings of the study that emphasize the significance of managers effectively managing the functioning of the institution (Çelebi, 2019). In addition, personal factors such as inadequate professional development, lack of sufficient commitment to the school, and dissatisfaction with one's job were found to contribute to deviant behaviors among teachers. It was concluded that teachers' perception of being financially inadequate and the perception of parental pressure resulting from the belief that school administrators leave teachers alone in teacher-parent relationships were systemic factors contributing to teachers' deviant behaviors. Öztürk (2019) also states that unmet financial

expectations were one of the reasons for deviant behavior, which supports the findings of this study. Furthermore, it was observed that the incompetence and unfair behaviors of school administrators contributed to organizational deviance among teachers.

The findings also indicated that teachers' organizational deviant behaviors in schools led to a negative climate, damage to the school's reputation, deviations from goals, and consequently, academic underachievement and behavioral problems in students. It resulted in decreased motivation and performance, the inability to work as a team, and employee turnover. Moreover, it led to negative attitudes from parents and external stakeholders towards the school. Previous studies have shown that organizational deviance in organizations can cause problems that hinder the achievement of organizational goals, such as damage to workplace reputation, decreased productivity, loss of motivation, and reduced organizational commitment, which may lead to employee turnover (Yıldız, 2013) (Avcı, 2008; Evcimen, Çakıcı & Çakıcı, 2020; Gürer, 2021; Robinson & Bennett, 1995; Tu et al., 2022; Uii, 2011). These findings align with the results of the research.

The findings indicated that in order to reduce organizational deviant behaviors, it was important to implement a fair system of rewards and penalties for teachers, organize social activities to enhance teacher commitment, maintain open lines of communication, conduct regular inspections, seek problem-solving approaches, and effectively communicate the school's objectives. Furthermore, it was highlighted that there was a need to review economic incentives and teacher development policies targeted at teachers. Previous studies have consistently demonstrated that fostering a positive organizational climate (Taşpınar & Eryeşil, 2021), implementing fair practices (Avcı, 2008; Özdevicioğlu, 2003), engaging in activities that enhance organizational commitment (Akçit et al., 2018), practicing effective communication (Öztürk, 2019), and adopting goal-oriented supervision (Özkan & Çelikten, 2017) contribute to the reduction of deviant behaviors in organizations. These findings are in line with the findings of the present study.

Giriş

Yeniliklerin sürekli devam ettiği çağımızda eğitim ve öğretim, yaşamımızın odak noktasında bulunmaktadır. Bu kapsamda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği temel kurumlar okullardır. Bir açık sistem olarak tanımlanan ve eğitim sisteminin ana omurgasını oluşturan okullar; öğrenciler, eğitim teknolojileri, eğitim programları, yöneticiler, finansal kaynaklar ve en önemli unsur olan öğretmenlerden meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2020; Köse & Demir, 2020; Şişman, 2007). Dolayısıyla okulların örgütsel etkililiğini yani amaçlara ulaşmadaki düzeyini belirleyecek en önemli etkenin öğretmen davranışları olduğu söylenebilir (Şahin, 2011). Çünkü öğretmen davranışları, okulun amaçlarına ulaşmada yani öğrencilerin hem akademik hem de davranış olarak gelişimini sağlamada en önemli faktördür (Gurbetoğlu & Tomakin, 2011). Bu nedenle öğretmenlerde doğru davranış geliştirmek, en az mesleki gelişimlerini artırmak kadar önemlidir (Demir & Köse, 2016). Bu sebeplerden dolayı son yıllarda öğretmenlerin örgütsel davranışları üzerine araştırmalar artarak yapılmaya devam etmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel davranışları üzerine yurt içi ve yurt dışında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları şunlardır: Öğretmenlerde, örgütsel bağlılık (Thawda & Simon, 2022; Türkmen & Korkmaz, 2022), iş doyumu (Acar & Kararasan, 2022; Hızarcıoğlu, 2022), örgütsel vatandaşlık (Erbaş-Kelebek, 2022; Widarko & Anwarodin, 2022) gibi örgütsel davranışları konu alan araştırmaların yanı sıra örgütsel sinizm ve sessizlik gibi konularda da araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Alhas, 2022). Yapılan çalışmalarda, eğitim örgütlerinin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin sergiledikleri davranışların olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmacıların ilgisini çeken bir diğer örgütsel davranış da örgütsel sapmadır (Girgin & Köse, 2013). Örgütsel sapma davranışının eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından sergilenme biçimlerinin belirlenmesi ve bu olumsuz davranışların giderilme yollarının aranmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel Sapma

Örgütsel sapma; örgütün kültürüne, iklimine, değerlerine, normlarına ve örgüt içi davranışları belirleyen kural ve standartlara uymayan ve kasıtlı olarak yapılan her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Aksu, 2016; Avcı, 2008; Bayın & Yeşilaydın, 2014; Demir, 2010; Neves, 2016; Robinson & Bennett, 1995). Sapma davranışı bireylere yönelik olabildiği gibi örgüte yönelik olarak da gerçekleşebilmektedir (Kidwel & Martin, 2004; Robinson & Bennett, 1995). Kişilere yönelik dedikodu, iftira, kayırmacılık, taciz, fiziksel ve psikolojik şiddet eylemleri olarak görülen örgütsel sapma davranışı, örgütlere yönelik ise işe devamsızlık, mesaiye dikkat etmeme, örgüte ait donanım ve malzemelere zarar verme ve üretimi azaltma olarak karşımıza çıkmaktadır (Spector & Fox, 2002; Robinson & Bennett, 1995). Genel anlamda örgütsel sapma, örgüte kasıtlı olarak zarar veren her türlü olumsuz hareket olarak tanımlanmıştır (Demir & Tütüncü, 2010).

Örgütsel sapma davranışı aniden oluşmayıp bu davranışı tetikleyen bazı olay veya yaşantılar sonucunda meydana gelebilir (Çelebi, 2019). Bu yönüyle örgütsel sapma davranışının meydana gelmesinin bir süreç sonucunda oluştuğu söylenebilir. Robinson ve Greenberg (1998) bu sürecin unsurlarını, sapma davranışı gösteren birey, kasıt, hedefler, sapkın davranışlar ve sonuçları olarak tanımlamıştır. Yani sapma davranışı gösteren bireyin, davranışlarının kasten olması, kişilere veya örgüte yönelik olmak üzere belirli bir hedefinin olması, sapma davranışlarının ve bu sapma davranışının sonucu oluşan durumlar olarak açıklanabilir.

Örgütsel sapma davranışlarına ilişkin yapılan literatür taramasında, bireylerin örgütsel adalet algılarının (Çeken, 2012; Korkmazer & Pirol, 2021), yöneticilerin liderlik tarzlarının (Akçit vd., 2018; Gürer, 2021), örgüt dışı çevresel faktörlerin (Avcı, 2008), ayrımcılığın (Topdemir & Öncer, 2020; Yetiz, 2022) ve bireylerin kişilik yapılarının (İyigün, 2011) sapma davranışları üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki örgütsel sapma davranışı örgütler ve bireyler açısından olumsuz sonuçlar doğurmakla birlikte, örgütsel sapma yaşayan bireylerde; stres, kaygı, işten ayrılma isteği, depresyon gibi sorunlar da gözlemlenmektedir (Bayın & Yeşilaydın, 2014; Demir, 2009; Demir & Tütüncü, 2010; Güner, 2021; Tu vd., 2022; Uii, 2011). Örgütsel sapma davranışı görülen örgütlerde ise örgütsel bağlılıkta azalma, iş yeri itibar kaybı, verimde azalma, motivasyon kaybı, işten ayrılma gibi örgütsel amaçların gerçekleşmesini engelleyebilecek bazı sorunlara neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Avcı, 2008; Güner, 2021; Robinson & Bennett, 1995). Bununla birlikte örgütsel sapma davranışlarının sebepleri veya sonuçları bakımından olumlu olabileceğini söylemek de mümkündür. Spreitzer & Sonenshein, (2004) örgüt içinde sonuçları bakımından öngörülemeyen ve olumsuz sonuçlara neden olduğuna inandığı bazı karar veya kurallara bireyler tarafından bilerek uyulmamasını olumlu bir örgütsel sapma davranışı olarak nitelemektedir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarda da örgütsel sapma davranışlarının görülmesi ve okulların bu davranışlardan etkilenmesi muhtemeldir (Ertürk & Ziblim, 2020). Bu nedenle okulların amaçlarına ulaşmada en önemli aktör olan öğretmenlerin örgütsel sapma davranışlarının izlenmesi, nedenlerinin tespit edilmesi, sonuçlarının belirlenmesi ve örgütsel sapma davranışlarını azaltmaya yönelik tedbirlerin alınmasının özelde okullar genelde de tüm toplum için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerde yaşanabilecek sapma davranışları, bütün bir toplumu etkileyecektir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin resmi sorumluluklarını gerçekleştirmede önemli role sahip olmaları (Korkmaz, 2015) ve öğretmenlerin performansları üzerindeki etkileri dikkate alındığında (Cemaloğlu, 2002; Özdemir, 2003), bu okul yöneticilerinin öğretmenlerdeki sapma davranışlarına ilişkin görüşleri önem arz etmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin gözünden öğretmenlerin kurumlarında sergilediği örgütsel sapma davranışlarının belirlenerek, nedenlerinin ve sonuçlarının tespit edilmesi ve okullarda örgütsel sapma davranışlarını azaltabilecek etkinlikleri belirlemektir. Öğretmenlerin sergiledikleri sapma davranışlarının kime veya neye yönelik olduğunun tespit edilmesi, sapma davranışa etki eden sebeplerin kaynaklarının belirlenmesi, sapma davranışlarının okula, öğrencilere ve akademik başarıya yansımaları ve sapma davranışlarının giderilmesine ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi ve bu davranışlarının engellenmesi noktasında kimlerin veya nelerin etkili olabileceği araştırmanın alt amaçlarındandır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, olgubilim (fenomonoloji) deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme veya bilgi ve belgelerin kendi doğal ortamında bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve anlamlandırılması faaliyetidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmanın amacı, insanların yaşamlarını nasıl anlamlandırıdığını ve yaşadığı olayları nasıl yorumladıklarını açıklamaktır (Merriam, 2013; Çev. S.Turan). Olgubilim deseni bireylerin olaylara ve yaşantılarına yönelik algı ve tutumlarını belirleyerek bu olay ve yaşantılarını nasıl yorumladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlar (Kocabıyık, 2016; Creswel, 1998). Bireyler yaşadıkları olayları farklı yorumlayabilir. Olgubilim deseninin bir diğer amacı bireylerin bu olguları farklı yorumlamasının nedenlerini açık bir şekilde ortaya çıkarabilmektir (Özdemir vd., 2017). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları üzerinde deneyimlerinin sorgulandığı bu araştırma olgubilim deseninde yürütülmüştür.

Katılımcılar

2022-2023 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan okul yöneticileri arasından amaca yönelik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş toplam 20 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Amaca yönelik örnekleme yönteminde araştırmacılar, problem ile ilgili yeterli düzeyde bilgi alabilecekleri olay, kişi veya nesnelere yönelir (Gliner vd., 2015; Çeviren: S.Turan; Marshall, 1996). Bu nedenle örnekleme, problem durumu hakkında bilgi edinilebilecek kişi, olay, durum ve nesnelere oluşmalıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu aşamada okul yöneticilerinin, kurumlarında görev yapan öğretmenleri gözlemleme ve resmi sorumluluklarını yerine getirmeleri noktasında yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğu düşünülmüştür (Korkmaz, 2015). Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Görevi	Yöneticilik Süresi	Katılımcı	Cinsiyet	Görevi	Kıdem
K1	Erkek	Müdür	18	K11	Kadın	Müdür	10
K2	Erkek	Müdür	24	K12	Erkek	Müdür	9
K3	Erkek	Müdür	12	K13	Erkek	Müdür	8
K4	Erkek	Müdür	13	K14	Erkek	Müdür Yardımcısı	3
K5	Kadın	Müdür Yardımcısı	6	K15	Erkek	Müdür Yardımcısı	6
K6	Kadın	Müdür	8	K16	Erkek	Müdür Yardımcısı	6
K7	Erkek	Müdür	25	K17	Erkek	Müdür Yardımcısı	28
K8	Erkek	Müdür	4	K18	Erkek	Müdür Yardımcısı	14
K9	Erkek	Müdür	9	K19	Erkek	Müdür Yardımcısı	8
K10	Erkek	Müdür	11	K20	Erkek	Müdür Yardımcısı	18

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde, hazırlanan görüşme formunda bulunan sorulara ilave olarak, ihtiyaç duyulması durumunda ek sorular katılımcılara sorulabilir (Karataş, 2015). Bu bağlamda literatüre dayalı beş adet görüşme sorusu hazırlanarak görüşme kılavuzunun taslak hâli hazırlanmıştır. Görüşme kılavuzu taslak formunda yer alan görüşme sorularının, araştırma amaçlarına hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla Eğitim Yönetimi Bilim Dalı öğretim üyelerinden üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularından biri kapsam dışı olarak belirtildiği için görüşme kılavuzundan çıkarılmış, kalan iki görüşme sorusunda belirtilen değişiklikler yapılarak görüşme kılavuzuna son hâli verilmiştir. Görüşme kılavuzunda;

1. Okulunuz öğretmenlerinde gözlemediğiniz örgütsel sapma davranışları nelerdir?
2. Sizce öğretmenlerinizin örgütsel sapma davranışı sergilemelerinin sebepleri neler olabilir?
3. Örgütsel sapma davranışlarının okula, diğer öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik yansımaları nelerdir?
4. Farz edelim ki okulunuzdaki bazı öğretmenler örgütsel sapma davranışları sergiliyor. Bu davranışları azaltmak için neler yaptınız? soruları kullanılmıştır.

Uzman görüşleriyle, araştırma amaçları doğrultusunda görüşme kılavuzunun yapı ve kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Hazırlanan sorular 15 gün boyunca Elazığ ilinde farklı okul türlerinde görev yapmakta olan yöneticilerle bire bir görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Elde edilen katılımcıların görüşleri dijital ortama aktararak 20 görüşme formu elde edilmiştir.

Veri Analizi

Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi kapsamında elde edilen görüşler kodlanır ve bu kodlar kategorize edilir. Katılımcı görüşleri K1, K2, K3,.....,K20 olarak kodlanmıştır. Katılımcılardan okul müdürleri (M), müdür yardımcıları (MY) biçiminde kodlanmıştır. Katılımcı görüşleri ayrı ayrı incelenmiş, birbirine benzer ifadeler gruplandırılmıştır. Daha sonra bu kodlar anlamına göre en yakın temaya yerleştirilmiştir. Birden çok temaya yerleşebilecek görüşler olduğundan, görüş sayısının katılımcı sayısını aştığı görülmektedir. Daha sonra bu veriler sayısallaştırılmış ve frekans olarak sembolize edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül kullanılmıştır. Bu

kapsamda alanında uzman bir doçent ve bir doktor öğretim üyesine de veriler gönderilmiştir. Her iki uzmandan gelen dönütler Miles ve Huberman'ın (1994) (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı) x100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmada değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesinin %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olur (Saban, 2004, s. 467). Bu araştırmada uzlaşma yüzdesi= 404/(407+24)*100= 94,43 bulunmuştur.

Araştırma Etiği

Araştırma süresince Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan izin alınmış ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara görüşme öncesi araştırma amaçları hakkında bilgi verilmiş ve sadece gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcılara “Okulunuz öğretmenlerinde gözlemediğiniz örgütsel sapma davranışları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve gelen cevapların analiz sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Gözlemlenen Sapma Davranışları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Gözlemlenen sapma davranışları	Okula yönelik	Görevini aksatma	19
		Aidiyetsizlik	15
		Yasalara karşı gelme	9
		Özensiz demirbaş kullanımı	6
		Yetersiz mesleki gelişim	4
		Plansızlık	3
		Okul dışı işler	2
		Memnuniyetsizlik	1
		Yetersiz teknoloji kullanımı	1
		Denetimden kaçınma	1
	İş arkadaşlarına yönelik	Milli ve manevi değerlerden uzaklaşma	1
		Tükenmişlik	1
		Dedikodu	8
		Kıskançlık	6
		Gruplaşma	3
		Ekip olmama	3
		Küslük	2
		Bencillik	2
		İftira	2
		Asabiyet	1
Küçümseme	1		
Saygısızlık	1		

Velilere yönelik	İletişim kuramama	6
	Küçümseme	3
	İşbirliğinden kaçınma	2
	Ön yargı	2
Öğrencilere yönelik	Ayrımcılık	4
	Verimsiz ders işleme	4
	Takip etmeme	4
	Sosyal etkinliklerden kaçınma	3
	İletişim kuramama	3
	Rol model olmama	2
	Ölçmede eksiklik	1
Toplam		126

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışları “okula yönelik”, “iş arkadaşlarına yönelik”, “velilere yönelik” ve “öğrencilere yönelik” olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. “Okula yönelik” alt teması; görevini aksatma (n=19), aidiyetsizlik (n=16), yasalara karşı gelme (n=8), özensiz demirbaş kullanımı (n=6), yetersiz mesleki gelişim (n=4), plansızlık (n=3) ve okul dışı işler (n=2) olarak kodlanmıştır. “İş arkadaşlarına yönelik” alt teması dedikodu (n=8), kıskançlık (n=6) ve gruplaşma (n=3) olarak kodlanmıştır. “Velilere yönelik” alt teması; iletişim kuramama (n=6), küçümseme (n=3), iş birliğinden kaçınma (n=2) ve ön yargı (n=2) olarak kodlanmıştır. “Öğrencilere yönelik” alt teması; ayrımcılık (n=4), verimsiz ders işleme (n=4), takip etmeme (n=4), sosyal etkinliklerden kaçınma (n=3), iletişim kuramama (n=3), rol model olmama (n=2) ve ölçmede eksiklik (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin öne çıkan bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

(K9, M): “Derse giriş çıkışlarda problemler yaşıyor Ancak daha çok nöbet konusunda sıkıntı var aşırı rahat davranılıyor nöbet konusunda öğretmenlerde biraz daha vurdumduymazlık var.” (Okula Yönelik: görevi aksatma)

(K11, M): “İş arkadaşları arasında rekabet, dedikodu yapma, gibi örgütsel sapma davranışları sergilenmektedir.” (İş arkadaşlarına yönelik: dedikodu, kıskançlık)

(K17, MY): “Sınıfı dışındaki öğrencilere iyi davranmama veya onları görmezden gelme diğer meslektaşlarını çekememe davranışları gördüğüm bazı öğretmenlerdeki sapma davranışlarıdır.” (Öğrenciye yönelik: Takip etmeme)

Bu veriler göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğu, öğretmenlerde görev yaptıkları okullarda ki sorumlulukları (nöbet, giriş-çıkışlara riayetsizlik, devamsızlık, işi geciktirme ve işten kaçınma) olan davranışların yerine getirilmemesinden kaynaklı görevi aksatma sapma davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmının görüşlerine göre öğretmenlerde, okulun amaçları ile eğitim hedeflerini yeterince benimsememekten kaynaklı aidiyetsizlik, okul demirbaşını özensiz kullanma davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler arasında dedikodu, birbirini çekememekten kaynaklı kıskançlık, ideolojik ya da sendikal düşüncelerden kaynaklı gruplaşma davranışları da katılımcılar tarafından birer sapma davranışı olarak dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar, velilerin sosyo-ekonomik yapısından kaynaklı öğretmenlerin velilere karşı ön yargılı olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin velilerle iletişim kurmada sorunlar yaşamasının birer sapma davranışı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğrencilerin akademik durumuna göre öğretmenler tarafından ayrımcılığa maruz kalması, öğretmenlerin mesleki yetersizliği ya da isteksizliğinden kaynaklı verimsiz ders işleme davranışlarının birer sapma davranışı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının sebeplerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Sizce öğretmenlerinizin örgütsel sapma davranışı sergilemelerinin sebepleri neler olabilir?” sorusu yöneltilmiş ve gelen cevapların analiz sonuçlarına göre Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3*Sapma davranışının sebepleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Sapma davranışlarının sebepleri	Bireyden kaynaklı	Kişisel sebepler	16	
		Mesleki gelişim yetersizliği	9	
		Yetersiz iş doyumu	8	
		Yetersiz bağlılık	8	
		Tükenmişlik	7	
		İletişimden kaçınma	5	
		Okul dışı yaşantı	5	
		İdeolojik fikirler	2	
	Sistemden kaynaklı	Maddi yetersizlikler	9	
		İşleyişteki sorunlar	20	
		Veli baskısı	6	
		Sistem karşıtlığı	3	
		Öğretmen yetiştirme sorunları	2	
		Rehberlik eksikliği	1	
		Yetersiz hizmetiçi eğitim	1	
		Sık değişiklikler	1	
	Okul yönetimi kaynaklı	Adalet algısı	1	
		Liyakatsizlik	4	
		Adaletsizlik	4	
		Fikir birliği kuramam	3	
		İdare baskısı	2	
		Olumsuz okul iklimi	2	
		İletişimsel sorunlar	2	
		Okulun fiziksel eksiklikleri	1	
	Gereksiz iş yükü	1		
	Toplam			124

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının sebepleri “Bireyden kaynaklı”, “Sistemden kaynaklı” ve “Okul yönetiminden kaynaklı” olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. “Bireyden kaynaklı” alt teması; kişisel sebepler (n=16), mesleki gelişim yetersizliği (n=9), yetersiz iş doyumu (n=8), yetersiz bağlılık (n=8), tükenmişlik (n=7), iletişimden kaçınma (n=5), okul dışı yaşantı (n=5) ve ideolojik fikirler (n=2) olarak kodlanmıştır. “Sistemden kaynaklı” alt teması; işleyişteki sorunlar (n=20), maddi yetersizlikler (n=9), veli baskısı (n=6), sistem karşıtlığı (n=3), öğretmen yetiştirme sorunları (n=2) ve (n=1) olmak üzere rehberlik eksikliği, yetersiz hizmet içi eğitim, sık değişiklikler ve adalet algısı olarak kodlanmıştır. “Okul yönetiminden kaynaklı” alt teması (n=4) olmak üzere liyakatsizlik ve adaletsizlik, fikir birliği kuramama (n=3), (n=2) olmak üzere idare baskısı, olumsuz okul iklimi, iletişim sorunları ve (n=1) olmak üzere okulun fiziki eksiklikleri ve gereksiz iş yükü olarak kodlanmıştır. Elde edilen bu bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

(K12, M): "...kuralların bazılarının gereksiz olduğuna dayanan anlayış, takdir edilmeme duygusu, görevini iyi şekilde yaparken yapmayanların herhangi bir yaptırımla karşılaşmamaları olarak sayabiliriz." (Okul yönetiminden kaynaklı: adaletsizlik)

(K8, M): "Mesleki yorgunluk, toplumda yeterince değer görmeme, veli tutumları, ailenin eğitimsizliği vb. sorunların öğretmenlerde sapma davranışlarına neden olduğunu düşünüyorum" (Bireyden kaynaklı: tükenmişlik, mesleki gelişim yetersizliği)

Bulgular incelendiğinde birçok katılımcı görüşüne göre, öğretmenlerde sapma davranışına en çok sistemsel ve kurumsal işleyişlerdeki sorunların sebep olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklı kişisel sebeplerin yanı sıra mesleki olarak yetersizlik hâlinin sapma davranışına sebep olduğu tespit edilmiştir. Yaptıkları işten maddi ve manevi doyum sağlayamama, tükenmişlik hali ve iş yerine yeterli derecede bağlılık geliştirememiş olma hâlinin, sapma davranışının bireyden kaynaklı sebepler olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin baskısı, adil davranmamaları ve ortak karar alamamalarının da öğretmenlerde sapma davranışlarının ortaya çıkmasına neden olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının sonuçlarını belirlemek amacıyla katılımcılara, "Örgütsel sapma davranışlarının okula, diğer öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yönelik yansımaları nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve gelen cevapların analiz sonuçlarına göre Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4

Sapma davranışının yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sapma davranışının yansımaları	Okula yansımaları	Hedeflerden sapma	8
		Olumsuz iklim	12
		Olumsuz okul kültürü	5
		İmaj kaybı	5
		Ekonomik kayıp	1
	Öğretmenlere yansımaları	Motivasyon ve performans kaybı	8
		Takım olamama	6
		Olumsuz örnek olma	5
		İletişim sorunları	4
		Yalnızlık	3
		Okuldan ayrılma	3
		Fazladan iş yükü	1
	Velilere yansımaları	Olumsuz tutum	10
		Güven azalması	2
	Öğrencilere yansımaları	Davranış bozukluğu	8
		Akademik başarısızlık	14
		Okuldan ayrılma	4
Olumsuz tutum		3	
Devamsızlık		2	
Toplam			104

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının yansımaları okula, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. "Okula yansımaları" alt teması; olumsuz iklim (n=12), hedeflerden sapma (n=8), olumsuz okul kültürü (n=5), imaj kaybı (n=5) ve ekonomik kayıp (n=1) olarak kodlanmıştır. "Öğretmenlere yansımaları" alt teması; motivasyon ve performans kaybı (n=8), takım olamama (n=6), olumsuz örnek olma (n=5), iletişim sorunları (n=4), (n=3) olmak üzere yalnızlık ve okuldan ayrılma ve fazladan iş yükü (n=1) olarak kodlanmıştır. "Velilere yansımaları" alt teması; olumsuz tutum (n=10) ve güven azalması (n=2) olarak kodlanmıştır. "Öğrencilere yansımaları" alt teması; akademik başarısızlık (n=14), davranış bozukluğu (n=8), okuldan ayrılma (n=4), olumsuz tutum (n=3) ve devamsızlık (n=2) olarak kodlanmıştır. Elde edilen bu bulgulara ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

(K14, MY) "Okul kültürünü olumsuz etkileyip okul iklimine zarar verebiliyor. Çalışma arkadaşları ile iletişiminin sürdürülmesi zorlaşıyor. Diğer öğretmenler tarafından dışlanma, yok sayılma gibi davranışlara maruz kalma durumu söz konusu oluyor." (Okula yansımaları: olumsuz iklim)

(K1, M) "Öğrenci faydasının en üst düzeyde olması beklenirken ortaya konulan davranışlar, bütünü eksik öğrenme gibi birçok temel öğrenme kayıplarına yol açmaktadır." (Öğrenciye yansımaları: akademik başarısızlık)

(K6, M) "Okul veli iş birliğini olumsuz etkiliyor. Çocuğun eğitim hayatını olumsuz etkiliyor ve bu da doğal olarak okulun amaçlarında sapmalara neden oluyor." (Velilere yansımaları: olumsuz tutum)

Bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunun, öğretmenlerde görülen sapma davranışlarının okullarda daha çok olumsuz bir okul kültürü ve ikliminin oluşmasına sebebiyet verdiği ve buna paralel olarak okul hedeflerinde sapmalara neden olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar bu olumsuz okul ikliminin dış paydaşlara yansımalarının, okulun imaj kaybına neden olduğunu ve bunun neticesinde öğrenci velilerinde okula yönelik olumsuz tutum oluştuğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu sapma davranışlarının sonucunda öğrencilerde en çok akademik başarısızlık ve davranış bozukluğu olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının nasıl azaltılabileceğini belirlemek amacıyla katılımcılara, "Farz edelim ki okulunuzdaki bazı öğretmenler örgütsel sapma davranışları sergiliyor" bu davranışları azaltmak için neler yapardınız? sorusu yöneltilmiş ve gelen cevapların analiz sonuçlarına göre Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5
Sapma davranışlarını azaltma yolları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Azaltma yolları	İdari etkinlikler	Ödül ve ceza	15
		Sosyal etkinlikler	13
		Olumlu iletişim	8
		Çözüm yolları arama	7
		Adil davranma	5
		Takım ruhu oluşturma	5
		Denetleme	4
		Olumlu iklim geliştirme	4
		Rehberlik	2
		Tanıtma	2
		Algı yönetimi	1
		Ayrılmaya zorlama	1

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
		Örgütsel vatandaşlık geliştirme	1
		Ekonomik katkı	2
		Öğretmen yetiştirme politikası	2
	Sistemsel düzenlemeler	Okul fiziki gelişimi	2
		İdari liyakat	2
		Özelleştirme	1
Toplam			77

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının azaltılması yolları "İdari etkinlikler" ve "Sistemsel düzenlemeler" olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. "İdari etkinlikler" alt teması; ödül ve ceza(n=15), sosyal etkinlikler(n=13), olumlu iletişim(n=8), çözüm yolları arama(n=7), adil davranma(n=5), takım ruhu oluşturma(n=5), (n=4) olmak üzere denetleme ve olumlu iklim geliştirme ve (n=2) olmak üzere rehberlik ve tanıtma olarak kodlanmıştır. "Sistemsel düzenlemeler" alt teması; (n=2) olmak üzere ekonomik katkı, öğretmen yetiştirme politikası, idari liyakat, okul fiziki gelişimi ve özelleştirme (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

(K2, M): "Ödül ve takdirlerle personelin mesleki doyuma ulaşmasını sağlamaya yardımcı olunmalı. Bütün bunlara rağmen bu davranışlar azaltılamazsa gerekli müeyyideler uygulanabilir." (İdari etkinlikler: Ödül ve ceza)

(K5, MY): "...Kişilerin görev ve sorumluluklarını açık ve anlaşılır bir şekilde belirlemek. Denetleme mekanizmasını aktif kullanmak." (İdari etkinlikler: denetleme, tanıtma)

(K7, M): "Öğretmen yetiştirmenin tekrar gözden geçirilmesi lazım, öğretmenin bu değersizlik hissi topluma bakışını olumsuz etkiliyor. Tabii ekonomik yetersizlikler de öğretmenin verimliliğini düşürüyor. Üniversiteler öğretmen yetiştirmede yetersiz kalıyor. Kaldı ki dün itibarıyla seçmeli pedagoji uygulaması ile beraber bu durum daha kötüye gitti" (Sistemsel düzenlemeler: öğretmen yetiştirme politikaları)

Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunun, öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışları en aza indirebilmek için usulüne ve hakkaniyete uygun bir ödüllendirme sisteminin uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin bu tip sapma davranışına neden olan unsurların tespit edilerek bunlara yönelik çözüm yolları geliştirmenin uygun olacağı, olumlu okul iklimi geliştirebilmek için çeşitli sosyal etkinliklerin planlamanın gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ilaveten usulüne uygun ve doğru yapılacak denetim faaliyetlerinin de öğretmenlerde sapma davranışları azaltabileceği tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar, sistemsel olarak en çok öğretmenlerin ekonomik gelişimine katkının ve gerçekçi ve işlevsel bir öğretmen yetiştirme politikası geliştirmenin, sapma davranışlarını azaltacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Yine katılımcıların geneli tüm bu tedbirlerin işlevsiz kaldığı zamanlarda ceza verilmesinin de sapma davranışını azaltabileceğini dile getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerde gözlemlenen örgütsel sapma davranışlarını, sebeplerini, sonuçlarını ve bunları azaltma yollarını tespit edebilmek amacıyla okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler sonrasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin, yasal olarak yapmak zorunda oldukları her türlü görevi ihmal etmelerinin birer sapma davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derse giriş-çıkışlarda düzensizlik, nöbet görevine özen göstermeme, kendilerinden istenen bilgi ve belgelerin zamanında teslim edilmemesinden kaynaklı görevi aksatma davranışının öğretmenlerde en çok gözlemlenen örgütsel sapma davranışları olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Görevi aksatma davranışına ilaveten okulun hedeflerini benimsememekten kaynaklı aidiyetsizlik, yasalara karşı gelme ve özensiz demirbaş kullanımı davranışlarının da öğretmenlerde okula yönelik sapma davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen bu davranışlar, Çelebi (2019), Demir (2015), Gruys & Sackett (2003), Robinson ve Bennett (1995) ve Spector ve Fox (2002)'un örgüte yönelik sapma davranışını devamsızlık, mesaiye riayet etmeme, işten kaçınma, demirbaşa zarar verme ile yöneticilere ve yasalara karşı çıkma tanımında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler hakkında yapılan araştırmada öğretmenlerin devamsızlık ve mesaiye riayet etmemelerinin sapma davranışı olması çalışmamız sonuçlarını destekler niteliktedir. Yukarıda belirtilen davranışların aksine, örgütün amaçlarının benimseyen çalışanlarda ise örgüte yönelik aidiyet duygusunun geliştiği ve böylece sapma davranışlarından kaçınıldığı görülmektedir (Evcimen vd., 2020).

Öğretmenlerde dedikodu, kıskançlık, ekip olamama ve gruplaşma davranışlarının iş arkadaşlarına yönelik sapma davranışlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, örgütlerde bireye yönelik sapma davranışlarının belirlendiği araştırmalarda yer alan dedikodu, çekememezlik, bireysel ya da grup halinde yaşanan çekişmeler ve iletişim sorunları ile örtüşmektedir (Akyüz, 2016; Çelebi, 2019; Demir, 2015; Gürer & Torun, 2021; Robinson & Bennett, 1995). Çalışma neticesinde elde edilen bir başka sonucun da öğretmenlerin velilerle iletişim kuramamasının, onları sosyo-ekonomik yapısından dolayı küçümsemesinin ve velilere yönelik ön yargılı olunmasının öğretmenlerde birer sapma davranışı olduğu tespit edilmiştir. Çelebi (2019) tarafından yapılan araştırmada, bireylerin başkalarının görünümünden, inancından veya davranışlarından rahatsız olması, Robinson ve Bennett (1995)'in yaptığı araştırmada bireylerin başkalarını davranışlarından dolayı onlara ön yargılı davranmasının birer sapma davranışı olduğunu dile getirmeleri, elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Son olarak öğretmenlerde öğrencilere yönelik gözlemlenen sapma davranışlarının öğrencilerin akademik başarısından ya da sosyal yapısından kaynaklı ayrımcılık, verimsiz ders işleme ve öğrencileri düzenli olarak takip etmeme davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarının sebeplerine bakıldığında, daha çok sistemden ve okul yönetiminden kaynaklı olduğu görülmekle beraber bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklı olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır. Okullarda işleyişteki sorunların örgütsel sapmaya en fazla sebep olan sorun olduğu belirlenmiştir. Örgütlerde görev yapan bireylerin işleyişin doğru ya da yanlış bir eksende mi ilerlediğine dair algısının çalışanları etkilediği (DeConnick, 2011), bu nedenle yöneticilerin kurumun işleyişinin doğru olarak düzenlenmesi gerektiği (Çelebi, 2019) çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte bireyin kendisinden kaynaklı kişisel sebepler, mesleki gelişim yetersizliği, okula yeterli derecede bağlılık duymayı, yaptığı işten doyum elde edememe hâlinin öğretmenlerde örgütsel sapma davranışlarına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda; bireylerin tutumlarının ve kişisel değişkenlerin (Çelebi, 2019; Demir & Tütüncü, 2010; İyigün, 2011; Robinson & Bennett, 1995), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yetersizliğinin, yetersiz örgütsel bağlılığın (Akçit vd., 2018; Baysal, 2018; İyigün & Çetin, 2012; Sarioğlu Uğur, 2019), iş tatmininin (Polat, 2015; Yousefian, 2019) örgütsel sapma davranışlarına sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin maddi olarak kendilerini yetersiz hissetmeleri ile üst yöneticilerin öğretmen ve veli ilişkilerinde öğretmenleri yalnız bıraktıkları düşüncesiyle oluşan veli baskısı algısının da öğretmenlerde gözlemlenen sapma davranışlarından sistemden kaynaklı sebepler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2019), maddi beklentilerin giderilmemesinin sapma davranışının sebeplerinden biri olduğunu söylemektedir. Bu ifade araştırma sonucunu desteklemektedir. Yine okul yöneticilerinin liyakatsizliğinin, adaletsiz davranışlarının öğretmenlerde örgütsel sapmaya neden olduğu görülmektedir. Yapılan muhtelif araştırmalarda çalışanların olumsuz örgütsel adalet algıları, kayırmacılık ve yönetici yeterliklerinin düşüklüğünün çalışanlarda örgütsel sapmaya neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Akçit vd., 2018; Avcı, 2008; Çeken, 2012; Demir, 2009; Demir & Tütüncü, 2010; Gürer, 2021; Korkmazel & Pirol, 2021; Whang & Tian, 2016; Yetiz, 2022). Bu bulgular, araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerde gözlemlenen örgütsel sapma davranışlarının okullarda olumsuz iklime, imaj kaybına, hedeflerden sapmalara ve bunun neticesinde öğrencilerde akademik

başarısızlığa ve davranış bozukluğuna, çalışanlarda motivasyonun ve performansın düşmesine, takım olamamaya, okuldan ayrılmaya ve velilerin ve dış paydaşların okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda örgütsel sapma davranışının örgütlerde; iş yeri itibar kaybı, verimde azalma, motivasyon kaybı, örgüte olan bağlılığı azalttığı için (Yıldız, 2013) işten ayrılma gibi örgütsel amaçların gerçekleşmesini engelleyebilecek bazı sorunlara neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Avcı, 2008; Evcimen, Çakıcı & Çakıcı, 2020; Güner, 2021; Robinson & Bennett, 1995; Tu vd., 2022; Uii, 2011). Bu sonuçlar, araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma neticesinde örgütsel sapma davranışlarının azaltılabilmesi için öğretmenlere yönelik ödül ve cezanın adaletli olarak uygulanması, öğretmenlerin bağlılığını artıracak sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, iletişim kanallarının açık tutulması, düzenli denetlemelerin yapılması, problemlere çözüm yolları aranması, okulun hedeflerinin açık bir şekilde tanıtılma gibi etkinliklerinin yer aldığı olumlu okul ikliminin geliştirilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten öğretmenlere yönelik ekonomik katkı ve öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda olumlu örgütsel iklimin (Taşpınar & Eryeşil, 2021), adil uygulamaların (Avcı, 2008; Özdevecioğlu, 2003), örgütsel bağlılığı artıracak etkinliklerin (Akçit vd., 2018), doğru iletişim kurmanın (Öztürk, 2019), amaçlara yönelik denetlemenin (Özkan & Çelikten, 2017) örgütlerde sapma davranışını azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında yapılabilecek öneriler şunlardır:

Ödül ve ceza dağıtımında adalet algısını zayıflatacak uygulamalardan kaçınılması,

Olumlu okul iklimini geliştirecek faaliyetlerin düzenlenmesinin teşvik edilmesi,

Öğretmen seçme ve yetiştirme politikalarının gözden geçirilerek mesleğe hazır öğretmenlerin istihdam edilmesi,

Yönetici seçiminde ehliyet ve liyakat esaslarının ön planda tutulması,

Amaca yönelik denetleme faaliyetlerinin düzenli ve bilimsel verilere uygun olarak yürütülmesi önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 30.03.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2023/07

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın yöntem ve bulgular kısmıyla ilgili süreçler birinci yazar, giriş kısmı ile ilgili süreçler ikinci yazar, tartışma ve sonuç kısmı ile ilgili süreçler ise üçüncü yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır

Çatışma Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acar, Ö. F. & Karaaslan, D. D. Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843. <https://doi.org/10.24315/tred.1116786>
- Akçit, V., Barutçu, E., & Akşit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 209-225. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1004261>
- Aksu, A. (2016). Organizational deviance and multi-factor leadership. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 589-597. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098255.pdf>
- Akyüz, M., & Özyer, K. (2018). Cinsiyet ayrımcılığının örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisinde öz-yeterliliğin aracılık rolü: Sağlık kurumlarında bir araştırma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 25-51. <https://doi.org/10.22466/acusb.482732>
- Alhas, F. (2022). Örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma: Devlet Su İşleri Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 285-310. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/73856/1026720>
- Avcı, N. (2008). *Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, iş tutumları ve örgütsel sapma arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bayın, G., & Yeşilaydın, G. T. (2014). Hemşirelerde örgütsel sapma davranışının analizi: Bir üniversite hastanesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 81-107. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=690601>
- Baysal, C. (2018). *Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranış ilişkisine yönelik akademisyenler üzerine bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*, (15. basım). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/5bd1b935-b316-44a1-8cb0-2fcb29e07edd/ogretmen-performansinin-artirilmasinda-okul-yoneticisinin-rolu>
- Çeken, H. (2012). Etik liderlik Ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 18-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23512/250515>
- Çelebi, F. (2019). Sağlık kurumlarında yıkıcı liderlik, örgütsel sapma ve örgütsel sinizm. *Iksad Publications*.
- Demir, E. & Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğretmen görüşleri, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuhsbd/issue/32947/366153>
- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zeka, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Demir, M. (2010). Örgütsel sapma davranışının kontrolünde duygusal zekânın rolü: konaklama işletmelerinde bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 196-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dpusbe/issue/4768/65585>
- Demir, M., & Tütüncü, Ö. (2010). Ağır lama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 64-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atad/issue/16799/174499>
- Erbaş Kelebek, E. F. (2022). Öğretmenlerin güçlendirilmesinin okullarda örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimleri üzerindeki etkisi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1) , 33-46. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1022201>
- Erturk, A., & Ziblim, L. (2020). Is the perception of organizational deviation affected by the organizational climate? *Research in schools. Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/957262>
- Evcimen, C., Çakıcı, A., & Çakıcı, C. (2020). İşin anlamlılığının sapma davranışı ve performansa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(2), 672-683. <https://doi.org/10.29249/selcuksbmyd.783528>
- Girgin Köse, S. (2013). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ve stratejik liderlik arasındaki ilişki üzerine algıları: İzmir ili örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Gliner, J.A, Morgan, G.A., & Leech, N.L, (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (Çeviri: S. Turan)*, Nobel Akademik Yayıncılık
- Gruys, M. L., ve Sackett, P. R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International journal of selection and assessment*, 11(1), 30- 42. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00224>
- Gurbetoğlu, A. & Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) , 261-276. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59498/855256>
- Gürer, A. (2021). Sağlık kurumlarında örgütsel sapma. A. Karaca & E. E. Sezgin (Ed.), Sağlık kurumları penceresinden negatif örgütsel davranış (ss. 157-178) içinde, Eğitim Yayınevi
- Hızarcıoğlu, G. (2022). Etik liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1465-1477. <https://doi.org/10.17755/esosder.1075957>
- İyigün, N. Ö., & Çetin, C. (2012). Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisi ve ilaç sektöründe bir araştırma-The Impact Of Psychological Contract On Organizational Deviance and A Research In Pharmaceutical Sector. *Öneri Dergisi*, 10(37), 15-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruoneri/issue/17895/187693>
- İyigün, N.Ö. (2011). Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisinde kişilik özelliklerinin rolü ve bir araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80. <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/kokdener/123091/13f.pdf>
- Kidwell, R. E., & Martin, C. L. (Eds.). (2004). *Managing organizational deviance*. Sage Publications.
- Korkmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul yöneticileri ve denetmenlerin etkililiğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 55-64. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/562639>

- Korkmazer, F. & Pirol, M. (2021). Örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışlarına etkisi: bir hastane örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 24(1), 43-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hacettepesid/issue/60872/902504>
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Neves, P., Afonso, O., & Silva, S. T. (2016). A meta-analytic reassessment of the effects of inequality on growth. C. E. Caroll (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Corporate Reputation* (ss. 386-400) içinde. SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483376493>
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 448-465. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10362/126853>
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (21), 77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5878/77795>
- Öztürk, C. (2019). *Otel işletmelerinde kuşaklara göre örgütsel sapmanın belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Polat, M. (2015). Algılanan İş Tatmini ve Örgütsel Sapma Üzerine Değerlendirme. *Assessment On Perceived Job Satisfaction And Organizational Deviation*, 1(1), 1-8. https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Polat-12/publication/327229076_ALGILANAN_IS_TATMINI_VE_ORGUTSEL_SAPMA_UZERINE_DEGERLENDIRME/links/5e12ddd64585159aa4b47e59/ALGILANAN-IS-TATMINI-VE-OeRGUeTSEL-SAPMA-UeZERINE-DEGERLENDIRME.pdf
- Robinson, S. L., & Greenberg, J. (1998). Employees behaving badly: Dimensions, determinants and dilemmas in the study of workplace deviance. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998)*, 1. <https://www.proquest.com/docview/228865358?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sarioğlu Uğur, S. (2019). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sapma davranışı arasındaki ilişki: Banka Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma. *Economics Business and Organization Research*, 1(1), 85-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebor/issue/51051/660794>
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human resource management review*, 12(2), 269-292. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00049-9](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00049-9)
- Spreitzer, G. M., & Sonenshein, S. (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American behavioral scientist*, 47(6), 828-847. <https://doi.org/10.1177/0002764203260212>
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59498/855255>
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, (3.b). Pegem Yayıncılık
- Thawda, N. M., & Simon, A. R. (2022). Teacher's job satisfaction and organizational commitment in high schools within Maela Refugee Camp, Thailand. *8ISC Proceedings: Arts and Education*, 98-108. <http://ejournal.unklab.ac.id/index.php/8iscared/article/view/633/592>

- Torun, B. T., & Gürer, A. (2021). Mobbing ve Örgütsel Sapma Davranışları Arasındaki İlişki: Kamu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Arts and Social Studies*, 4(7), 174-203. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asstudies/issue/67247/1023633>
- Tu, Y. T., Sulistiawan, J., Ekowati, D., & Rizaldy, H. (2022). Work-family conflict and salespeople deviant behavior: the mediating role of job stress. *Heliyon*, 8(10), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10881>
- Türkmen, R. P., & Korkmaz, M. (2022). Bağımsız anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları çatışma düzeyleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(23), 75-104. <https://doi.org/10.51293/socrates23-181>
- Uii, M. (2011). Causes and consequence deviant workplace behavior. *Journal of Innovation, Management and Technology*, 2(2), 123-126. <http://www.ijimt.org/papers/117-M504.pdf>
- Wang, H., & Tian, G. (2016). Study on the antecedents of counterproductive work behavior of migrant workers. In *Management Information and Optoelectronic Engineering: Proceedings of the 2015 International Conference on Management, Information and Communication & Proceedings of the 2015 International Conference on Optics and Electronic Engineering* (pp. 174-182). https://doi.org/10.1142/9789814759298_0021
- Widarko, A., & Anwarodin, M. K. (2022). Work motivation and organizational culture on work performance: Organizational citizenship behavior (OCB) as mediating variable. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 2(2), 123-138. <https://doi.org/10.52970/grhrm.v2i2.207>
- Yetiz, İ. (2022). *Kayırmacılık algısının örgütsel sapma davranışına etkisinde özgüvenin düzenleyici rolü* (756149). [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies (Elektronik)*. <http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/3190>
- Yousefian, M. (2019). Education challenges regarding employees' satisfaction and their lack of turnover, *Science Arena Publications Specialty Journal of Knowledge Management*, 4(1): 21-26. <https://sciarena.com/storage/models/article/LdxwQUZTniUaGdDRxt9AheLtbtiYFWrjSQ5vFCAIREQfC2s0mT7SQWDBJuzD/education-challenges-regarding-employees-satisfaction-and-their-lack-of-turnover.pdf>



Murat SALUR¹

¹Dr., murat.salur.4949@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
18.05.2023

Kabul Tarihi/Accepted
01.08.2023

Yayın Tarihi/Published
31.12.2023

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijitalleşme Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına ilişkin algılarını, metafor kullanarak belirlemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemleri kapsamında değerlendirilen olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş Alparslan Üniversitesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 78'i erkek ve 74'ü kadın olmak üzere toplamda 152 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan, "Dijitalleşme.....benzer, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından, yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok "Zararlı unsurlar olarak dijitalleşme kavramı" teması altında metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Ayrıca, kadın öğretmen adayları; "Yaşamı kolaylaştıran faktörler olarak dijitalleşme kavramı", "Yol gösterici unsur olarak dijitalleşme kavramı" ve "Temel ihtiyaç olarak dijitalleşme kavramı" temalarında ürettikleri metaforik imgeler, erkek öğretmen adaylarının ürettiklerinden daha fazladır. Buna karşılık "Zararlı unsurlar olarak dijitalleşme kavramı" ve "Eğlence ve keyif unsuru olarak dijitalleşme kavramı" temalarında, erkek öğretmen adayları oransal olarak kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha fazla metaforik imge üretmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, metafor, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

Atf: Salur, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 20-40. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.210>

Metaphorical Perceptions of Social Studies Teacher Candidates Towards the Concept of Digitalization

Abstract

The purpose of the current study was to determine the perceptions of pre-service social studies teachers about the concept of digitalization through metaphors. To this end, the phenomenological design which is accepted as a qualitative research design was used. The study group consisted of a total of 152 pre-service social studies teachers, 78 male and 74 female, who were attending Muş Alparslan University in the 2022-2023 academic year. The data were collected through a structured open-ended question form. In this context, the participants were asked to complete the sentence: "Digitalization is similar to... because...". The collected data were analysed with the content analysis method. As a result, the theme formed by the highest number of participants was found to be "the concept of digitalization as harmful elements". Moreover, the female participants generated a higher proportion of metaphorical images in the themes of "Digitalization as a facilitator of life", "Digitalization as a guiding element" and "Digitalization as a basic need". However, the male participants generated a higher proportion of metaphorical images in the themes of "Digitalization as harmful elements" and "Digitalization as a source of entertainment and pleasure".

Keywords: Digitalization, metaphor, social studies, teacher candidates

Citation: Salur, M. (2023). Metaphorical perceptions of social studies teacher candidates towards the concept of digitalization. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 20-40.

<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.210>



Extended Abstract

Introduction

Access to information, documents and, in short, necessary documents has become faster and easier than ever before. In this respect, societies have evolved into an information society. With the acceleration of developments in information and communication technologies, especially since the middle of the 20th century, with the widespread use of personal computers, and subsequently with the introduction of the internet with these computers, the concept of digitalization has also emerged. (Değirmencioğlu, 2016).

It can be said that digitalization is one of the most important technological developments that has made significant contributions to many fields and accelerated the development of many fields, especially in recent years. Digitization can be perceived as a process that can transfer and process messages similar to each other, such as pictures, letters or words, and store them electronically and transform them into various signals. Indeed, when text, audio, or images undergo digitization, the process becomes faster and more efficient for storage, processing, combining, and ensuring their overall functionality in harmony. Since digitization facilitates the processing of texts, sounds, and images together, offering a large multimedia application designed for the computer, it would be incomplete to see digitization only as a development in the field of communication. In addition, most technological tools such as computers, television, radio, music, and photography have now become digital (Ormanlı, 2012). According to Törenli, (2005), digital technology is the processing of sound, image, photograph, text, music, and all kinds of data transferred to the computer environment through microprocessors and converting them into certain signals. Due to digital technologies, the storage, production, transfer, and distribution of all these elements have been accelerated, their capacity has increased, the processing capability has improved and generally been facilitated. With the development and prevalence of digitalization, a transition has been made from the analogue structure that causes the loss of sound, image, photograph, text, music and data to communication and broadcasting tools and systems, and the development of these areas has accelerated.

Method

The use of the phenomenology design, which is evaluated within the scope of qualitative research methods, was deemed appropriate in this study to determine the differences between the metaphorical connotations produced by the social studies teacher candidates regarding the concept of digitalization. The study includes 152 social studies teacher candidates, 78 male and 74 female, studying at Muş Alparslan University during the 2022-2023 academic year. Purposive sample selection was preferred in determining the study group.

The data in the research were obtained through a semi-structured open-ended question form. Before this form, prepared by the researcher, was distributed to the participants, each participant was informed about the metaphorical connotation. The data obtained from the social studies teacher candidates through a semi-structured open-ended question form were analysed by content analysis method.

Findings

When the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates, who constitute the members of the study group, were examined, it was determined that a total of 152 metaphors were produced, 78 of which belonged to male social studies teacher candidates and 74 belonging to female social studies teacher candidates. It was seen that the participants explained the metaphors they

produced for the concept of digitalization by connecting them with concrete, abstract, living, and inanimate beings, and objects.

Discussion and Conclusion

It was determined that the social studies teacher candidates, who constitute the members of the study group of the research, produced a total of 72 metaphorical images related to the concept of digitalization. Pre-service teachers most frequently liken digitalization to the image of 'Teacher' (f:7/4.61%). On the other hand, the metaphoric images they produced the least were "Bottle opener, heart, sofa, scholar, chaos, meatball, car, Asay-ı Musa, love, subway, horse, breath, uncertainty, pin-pull bomb, refrigerator, murder, ambush, pain, earthquake, ship, golf course, eye, glass of water, sun, plane, Khidr, virus, food, food basket, escalator, coffee and poison gas" (f:1/0.66%). Based on these metaphorical images produced by the participants, it can be stated that the concept of digitalization has been expressed with many symbolic concepts and this concept has been redesigned with a different way of thinking.

According to Yankın (2019), digitalization means new possibilities, new opportunities, new occupational groups, new production style and a new social structure. However, digitalization has positive reflections for individuals and societies as well as some negative ones. First, with the introduction of artificial intelligence and robots into more business sectors, unemployment and other related problems arise in the society. This point about digitalization, emphasized by Yankın (2019), is similar to the statements of social studies teacher candidates, who are the members of the study group. As a matter of fact, most of the pre-service teachers reported negative opinions about digitalization. However, some pre-service teachers thought differently and tried to show that digitalization is a guiding and entertaining element. They even revealed the basic need with metaphorical images. Digitalization shows itself in the field of communication as well as in every field. With the digitalization of communication tools, individuals now spend a significant part of their time on social media platforms. With the digital transformation, new communication technologies have emerged. The invention of the Internet is a revolution in this sense. In the study conducted by Akinci-Vural and Bat (2010), it is emphasized that the use of the internet is increasing day by day both in our country and in the world through digital technologies, and internet use is used in a wide range from following news to shopping, communicating, and even being evaluated as an entertainment element. All these findings align with the themes and expressions in this context; "The concept of digitalization as an element of entertainment and pleasure" and "The concept of digitalization as a guiding element" and "The concept of digitalization as a basic need" that the participants in this study put forward for digitalization.

Giriş

Türk Dil Kurumunda dijital kavramı “Sayısal; verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Dijitalleşme ise kısaca “sayısallaşma” demektir. Yani dijitalleşme; bilgilerin, belgelerin ve dosyaların bir bilgisayar aracılığıyla sinyallere dönüştürülerek okunabilecek bir format ile dijital ortama iletilmesi sürecine denir (Ersöz & Özmen, 2020).

İçinde bulunduğumuz çağda bilgilere, belgelere, gerekli dokümanlara erişim hiç olmadığı kadar hızlanmış ve kolaylaşmıştır. Bu açıdan toplumlar âdeta bilgi toplumuna evrilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin, özellikle 20. yüzyıl ortalarından itibaren hız kazanması, kişisel bilgisayarların yaygınlık kazanması ve akabinde bu bilgisayarlarla internetin buluşup kişisel kullanıma sunulmasıyla birlikte dijitalleşme kavramının da doğmasına yol açmıştır (Değirmencioglu, 2016).

Dijitalleşme, birbirine benzeyen resim, mektup veya söz gibi iletileri aktarabilen, işleyebilen ve bunları elektronik ortamda depolayabilen ve çeşitli sinyallere dönüştürebilen bir süreç olarak algılanabilir. Nitekim, metin, ses veya görüntüler dijitalleştiğinde yani sayısallaştığında bunların depolanması, işlenmesi, birleştirilmesi ve genel bir uyum içerisinde işlevsel kılınması daha hızlı ve daha etkin bir hâl alır. Dijitalleşmeyi sadece iletişim alanında bir gelişme olarak görmek eksik olur. Zira dijitalleşme; metinlerin, seslerin ve görüntülerin beraber işlenmesini kolaylaştırarak bilgisayar için tasarlanan büyük bir çoklu ortam uygulaması sunmaktadır. Ayrıca; bilgisayar, televizyon, radyo, müzik, fotoğraf gibi teknolojik araçların büyük bir bölümü de artık dijital bir hâle gelmiştir (Ormanlı, 2012). Törenli’ye (2005) göre dijital teknoloji; mikro işlemciler aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılan ses, görüntü, fotoğraf, metin, müzik ve her türlü verinin işlenmesi ve birtakım sinyallere dönüştürülmesidir. Böylece, dijital teknolojiler sayesinde tüm bu unsurların depolanması, üretilmesi, aktarılması ve dağıtılması hızlanmış, kapasitesi artmış, işlem kabiliyeti gelişmiş ve genel olarak kolaylaşmıştır. Dijitalleşmenin gelişip yaygınlık kazanmasıyla birlikte ses, görüntü, fotoğraf, metin, müzik ve verilerin kayıplarına sebebiyet veren analog yapılarından, iletişim ve yayıncılık araç ve sistemlerine yönelik bir geçiş sağlanmış ve bu alanların gelişmesi hızlanmıştır.

Daha öz bir tanımla dijitalleşme; mevcut durumun, bir varlığın veya birtakım nesnelerin sayısal yani dijital ortama aktarılması ve burada modellenmesi durumudur. Bilhassa, internetin icat edilmesi ve bunun toplumda çok hızlı bir şekilde yayılması neticesinde dijitalleşme kavramı, oldukça önemli bir kavrama dönüşmüştür. Böylece nesnelerin, varlıkların veya bilgilerin, dijital ortama aktarılarak depolanması, kopyalanması, istenildiği şekilde arşivlenmesi ve dünyanın bir ucundan başka bir ucuna paylaşılması ya da iletilmesi çok daha kolay ve hızlı bir hâle gelmiştir. Bu durum, doğal olarak bireylerin hem zamandan hem de maliyetten tasarruf etmelerine olanak tanımıştır (Şeker, 2014).

Telekomünikasyonu, veri iletişimini ve medya ağlarının tümünü birbirine bağlayan dijitalleşme, esasında birçok kolaylığı da beraberinde getirmiştir. Dijitalleşmeden önceki sürece bakıldığında verinin, veri taşıyıcı bellığın ve taşıyıcı materyalin birbirine sıkıca bağlı olduğu görülmekteydi. Nitekim o dönemde bunların teknik olarak ayrı olması düşünülemezdi. Ancak dijitalleşmeyle birlikte bu durum farklılık göstermiş ve tüm bunların birbirinden ayrılması mümkün hâle gelmiştir. Dijitalleşmeden önce, veri taşıyıcısı niteliğinde olan kitaplar, çeşitli görsel materyaller, manyetik bantlar ve plaklar hacimsel olarak geniş bir alan kaplıyordu. Bunun yanı sıra, verinin bir başka yere aktarılması ya da bir yerden başka bir yere taşınabilmesi için taşıyıcı belleğin de verilerle birlikte olması gerekiyordu. Bunun haricinde bir aktarım söz konusu olamıyordu. Ayrıca, veri aktarımı ya da kopyalanması esnasında da bilgi kaybı veya hasarı meydana gelebiliyordu. Ancak, dijitalleşme ile birlikte veri ile taşıyıcının ayrı düşünülmesine olanak tanınmış oldu. Bu bağlamda, verilerin işlenmesi, saklanması ve arşivlenmesi oldukça kolaylaşmıştır. Bunun yanı sıra, verinin neredeyse tamamen zararsız ve kayıpsız transferinin gerçekleşmesi de mümkün hâle gelmiştir. Dolayısıyla, veri ile taşıyıcı materyalin ayrı bir şekilde iş görür hâle gelmesi ve birbirinden bağımsız bir şekilde işlerlik kazanması, mekâna ve zamana olan bağlılıkları en aza indirmiştir (Atatanır, 2022; Ormanlı, 2012; Van Dijk, 2016).

Kısaca dijitalleşme; varlıkların ve nesnelerin, dijital ortama aktarılarak modellenebilmesine, depolanabilmesine, sınırsız kopyalanabilmesine, yeniden üretilebilmesine ve neredeyse ışık hızında iletilebilmesine olanak tanıyan bir süreçtir. Bu süreç, veri ve iletişimi dönüştürürken, iletişim ve ulaşım araçlarının ve bilimum teknolojik gereçlerin sayısallaşmasını yani dijitalleşmesini de sağlar (Ersöz & Özmen, 2020).

Bu çalışmanın iki temel konusundan biri olan dijitalleşme kavramı, yukarıda çeşitli tanımlarla ve ifadelerle izah edilmiştir. Çalışmanın bir diğer konusu olan metafor kavramı ise ilgili literatür bağlamında aşağıda değerlendirilmiştir.

Metafor Yunanca bir kelime olup, değiştirmek anlamına gelen “Meta” ile taşımak anlamına gelen “Pherein” sözcüklerinin birleşiminden oluşmuştur (Levine, 2005). Bu yönüyle metafor, bir şeyi daha iyi anlamlandırmak, tanımlamak ve daha etkili bir biçimde karşı tarafa o şeyi aktarmak için benzetmeler yapma ve ilgili şeyin bilgi alanıyla anlamaya çalışma gayretidir (Lakoff & Johnson, 1980). Metafor, tecrübelerin dili şeklinde tanımlanmaktadır. Zira metafor; olguları, nesnelere ya da kavramları anlamlandırma ve karşı tarafa iletme sürecinde bireylerin deneyimlerinden ciddi anlamda yararlanır (Miller, 1987). Kelime anlamı itibarıyla değiştirmek, taşımak ve aktarmak gibi anlamlara gelen metafor; iki nesne, olgu ya da kavram arasındaki ilişkiyi çeşitli bağlantılar kurarak anlamlandırma ve aktarma çabasıdır (Draaisma, 2007). Metaforlar bireylere; olay, olgu veya kavramların kendi zihinlerinde yeniden yapılandırma ve özgün bir şekilde anlamlandırma yetisini kazandırır. Ayrıca, bireyler metaforlar vasıtasıyla güçlü zihinsel haritalama ve modelleme yapmayı da öğrenirler (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metafor sürecinde, aktarılmak ya da anlaşılacak istenilen kavramın veya durumun bir başka bilgi ile ilişki kurması hedeflenir. Bu bağlamda, üç basamakta metaforik düşünme süreci gerçekleşir (Sezer, 2003):

- Karşı tarafa aktarılmak istenen soyut kavram, olay, olgu ya da durum
- Hâlihazırdaki kavramı, olayı, olguyu ya da durumu somut bir biçimde ve belirgin bir tarzda ifade etme
- Aktarılmak istenen soyut durum ile bağdaştırılan somut durum arasında özel ve öznel benzeşmeler kurma ya da kurgulama

Zihinde oluşan bir metafor, bireyin bir kavram hakkında düşünmesi için bir şablon ya da çerçeve sunar. Esasında metafor, doğaya ait nesnelerin, genel kavramların, olay ve durumların bireylerin algılayışlarından geçerek ve öznel bir yorumlamayla bütünleşerek dışa yansımalarıdır. Neticede, birey doğaya ait imgeleri kendi perspektifinden yorumlar ve aktarır. Bu bağlamda, metaforların kişiden kişiye farklılık gösterebileceği söylenebilir. Nitekim, bireylerin zihinleri ve algılayış biçimleri şahsi tecrübe ile şekillendiği bilinen bir durumdur. Doğal olarak, nasıl ki her bireyin yaşantısı bir şekilde farklılık gösteriyorsa, aynı şekilde de zihin ve algılayış yapıları da bu çerçevede farklılıklar gösterecektir. Dolayısıyla, bireyler herhangi bir kavramı, durumu veya olayı yorumlarken, bunları yaşantısı ve tecrübeleri bağlamında ifade eder. İşte bu gibi ifadelerin temelinde yatan farklılık ise metaforun özünü teşkil eder (Shuell, 1990).

Metaforlar kullanılarak çok sayıda soyut kavramın; somutlaştırılması, belirginleştirilmesi ve öğrenilmesi hızlanır ve kolaylaşır, zira metaforlar insanların zihninde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleşir ve böylece öğrenmenin kalıcılığı sağlanmış olur (Doğan, 2015).

Sosyal bilgiler eğitiminde de dijital ve dijitalleşme kavramlarının önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Zira sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde, öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yetkinliklerde, temel becerilerde ve özel amaçlarda dijital ve dijitalleşme olgularına geniş yer verildiği görülmektedir. Ayrıca programda öğrencilerin dijital okuryazar birey olmaları da amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin günlük yaşamda teknolojiyi, teknolojik araç-gereçleri ve iletişim

teknolojilerini eleştirel bir yaklaşımla ve güvenle kullanmaları, bilgilere hızlı erişmeleri, elde edilen bilgileri değerlendirmeleri ve yorumlamaları, saklamaları ve yeniden üretmeleri hedeflenmektedir. (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dolayısıyla, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik metaforik algıları, bu kavramın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından ne şekilde anlaşıldığının ve neye benzetildiğinin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca, literatür incelendiğinde dijitalleşme ile ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı (Akalin & Veranyurt, 2020; Akgül, 2017; Atatanır, 2022; Bozkurt vd., 2021; Bozkurt, 2020; Bozkurt, 2022; Değirmencioglu, 2016; Ercansungur & Çetin, 2023; Ersöz & Özmen, 2020; Habibi & Zabardast, 2020; Kalimullina vd., 2021; Ormanlı, 2012; Stokov, 2020; Thoring vd., 2017; Yücel & Adiloğlu, 2019) görülmektedir. Ancak sosyal bilgiler eğitiminde dijitalleşme ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışma, ilgili konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara fikir vermesi açısından da önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik algılarını metaforlar yoluyla belirlemektir. Çalışmada, “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik olarak kullandıkları metaforlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu temel soruya bağlı olarak aşağıda verilen alt sorulara cevaplar aranmıştır:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik sahip oldukları metaforik imgeler nelerdir?
- Dijitalleşme kavramına yönelik olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ürettikleri metaforik imgeler hangi kategoriler altında toplanabilir?
- Dijitalleşme kavramına yönelik olarak, katılımcıların kullandıkları metaforların (temalar ve frekanslar açısından) cinsiyetine göre tercih edilme durumu nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına ilişkin ürettikleri metaforik çağrışımlar arasında varsa farklılıkları belirlemek için nitel araştırma yöntemleri kapsamında değerlendirilen olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Nitekim, olgubilim (fenomenoloji) deseni, günlük yaşamda farkına vardığımız ancak içeriği ve niteliği hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara, olaylara, kavramlara, yönelimlere ve algılara odaklanır. Farklı şekillerde karşımıza çıkan olgulara odaklanan olgubilim (fenomenoloji) deseni, bize tümüyle yabancı olmayan ancak tam mahiyeti hakkında da kesin bir anlayış ve kavrayışa sahip olmadığımız olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Olgubilim araştırmalarında, verilerin alındığı bireylerin ya da grupların, sözü geçen olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa aktarabilecek veya yansıtabilecek olmaları istenmektedir. Bu desen, genel uygulamaları belirlemeyi ve katılımcılar tarafından üretilen anlamları tanımlamayı ve bunları ifade etmeyi hedefler (Annells, 2006). Bu çalışmanın hedef kitlesini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından da dijitalleşme olgusuna yönelik şahsi tecrübeler çerçevesinde yeni anlamlar üretmeleri istenmiştir ve tüm bunlar kategorize edilerek tanımlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş Alparlan Üniversitesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 78’i erkek ve 74’ü kadın olmak üzere toplamda 152 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örneklem seçimi tercih edilmiştir. Bu çerçevede, dijitalleşme kavramının ne olduğunu bilen ve bunun içerikleri hakkında bilgi sahibi olan

öğretmen adayları çalışma kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına, dijitalleşme kavramlarını tanımlamaya yönelik yazılı sorular yöneltilmiş ve alınan yanıtlar çerçevesinde çalışma grubuna dâhil edilecek katılımcılar belirlenmiştir. Zira, amaçlı örneklem seçiminin esas amacı, çalışılan konuyla alakalı daha fazla bilgi sunacak, daha çok kavram ve tanım üretecek bireylerin belirlenmesi, bunlardan verilerin alınması ve sayı bağlamında esnekliğin oluşturulmasıdır (Patton, 2002).

Bu çalışmada, araştırma etiği kapsamında öğretmen adaylarının isimlerine yer verilmemiştir. Bu sebeple her katılımcı için kodlamalar ve kısaltmalar tercih edilmiştir. Katılımcıların örnek görüşleri yazıldıktan sonra K1, K2...K152 şeklinde katılımcıların form numarası eklenmiştir ve ayrıca cinsiyet durumları da belirtilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri ise Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet		
Erkek	78	51
Kadın	74	49
Sınıf		
1. Sınıf	38	25
2. Sınıf	38	25
3. Sınıf	36	24
4. Sınıf	40	26

Tablo 1’de de görüldüğü gibi çalışma grubunda 78’i erkek, 74’ü kadın olmak üzere toplamda 152 öğretmen adayı bulunmaktadır. Ayrıca 1. sınıf düzeyinde 38, 2. sınıf düzeyinde 38, 3. sınıf düzeyinde 36 ve 4. sınıf düzeyinde ise 40 katılımcı yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu form katılımcılara dağıtılmadan önce, katılımcıların her birine metaforik çağrışım hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra dijitalleşme kavramına ilişkin imge üretmeleri istenmiştir. Çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından “Dijitalleşme.....benzer, çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç kapsamında, katılımcılara bu cümlenin yer aldığı bir form dağıtılmıştır ve onlardan yalnızca tek bir metaforik çağrışım üzerine odaklanmaları ve bu doğrultuda fikirlerini, düşüncelerini ve yorumlarını rahatça ifade etmeleri istenmiştir. Bu formların doldurulması için sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yeterli süre tanınmıştır. Araştırmacı tarafında oluşturulan bu formda “Çünkü” ifadesine yer verilerek, çalışma grubu üyelerinin dijitalleşme kavramına ilişkin oluşturdukları metaforik imgeler için bir gerekçe üretmeleri ya da mantıksal bir dayanak sunmaları istenmiştir. Bu araştırmanın, esas veri kaynağını da sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından üretilen metaforik çağrışımlar ve mantıksal dayanaklar oluşturmaktadır.

Veri Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından, yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde, temelde birbirine benzer nitelikte olan verilerin, belli kavram ve temalar dâhilinde bir araya getirilmesi ve tüm bunların açık, belirgin ve anlaşılır bir tarzda değerlendirilmesi ve yorumlanması hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da veriler kodlandırılmış, frekans ve yüzde değerler hesaplanmıştır. Ayrıca Saban’ın (2008) da kullandığı analiz aşamalarından 4’ü bu süreçte kullanılmıştır. Bu aşamalar şu şekildedir:

Kodlama ve Ayıklama Aşamaları: Çalışma grubu üyelerinin dijitalleşme kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve buna bağlı sebep cümleleri alfabetik sıraya göre sunulmuştur. Yapılandırılmış açık uçlu

soru formunda veriler girilirken, birden fazla metafor kullanılan, eksik veriler girilen, metaforun açıkça belirtilmediği ya da metaforun yazılıp gerekçesinin belirtilmediği formlar elenmiştir. Bu sebeplerden dolayı toplamda 12 adet form değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece 164 formdan 12'si elenerek 152 geçerli form elde edilip değerlendirilmeye alınmıştır. Daha sonra metaforlar yeniden gözden geçirilmiştir ve neticede 72 adet farklı metaforun katılımcılar tarafından üretildiği saptanmıştır.

Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması: Katılımcılar tarafından eksik veya hatalı doldurulan formlar elendikten sonra elde edilen toplam 152 geçerli formdan 72 adet geçerli metaforlar elde edilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen tüm bu metaforlar, tekrar tekrar gözden geçirildikten sonra alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Daha sonra metaforların kategorilere bölünmesinde kolaylık sağlanması amacıyla her bir metaforu temsil edecek örnek metafor ifadeleri seçilmiştir. Bunun yapılma nedeni de verilerin daha kolay yorumlanmasını sağlamaktır. Sonunda elde edilen geçerli metaforlar benzerliklerine göre kategorize edilmiştir.

Kategori Geliştirme Aşaması: Çalışma grubu üyeleri tarafından üretilen metaforlar, kaynak ve konu arasındaki ilişki bağlamında değerlendirilip kategoriler buna göre şekillendirilmiştir. Literatür tarandığında bu hususla ilgi herhangi bir çalışma yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple, araştırmacı tarafından, benzer metaforlar bir araya getirilerek üst kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kategoriler eğitim alanında uzman olan üç araştırmacıya gösterilmiştir ve uzmanlardan dönütler neticesinde toplam 6 kategori 5 kategoriye düşürülerek bunlara son şekilleri verilmiştir. Nihai olarak oluşturulan kategoriler; zararlı unsurlar olarak dijitalleşme kavramı, yaşamı kolaylaştıran faktörler olarak dijitalleşme kavramı, eğlence ve keyif unsuru olarak dijitalleşme kavramı, yol gösterici unsur olarak dijitalleşme kavramı ve temel ihtiyaç olarak dijitalleşme kavramı şeklindedir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Geçerlik ve güvenirlilik, bir araştırmada inandırıcılığı sağlayan önemli iki kavramdır. Nitel araştırmalarda geçerliğin önemli bir kriteri, çalışmada ulaşılan verilerin ayrıntılı bir şekilde raporlandırılması ve araştırmacının çalışma sonuçlarına nasıl ulaştığını açıklamasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da 5 temel metafor kategorisine ne şekilde ulaşıldığı ve hangi aşamalardan geçildiği ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen geçerli 72 adet metaforik imgenin tamamı da bulgular kısmında sunulmuştur. Böylece araştırmanın geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Çalışmada güvenirliliği sağlamak için de araştırmacı tarafından oluşturulan 5 temel kavramsal metafor kategorisinin kapsamında yer alan metaforların bu kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Eğitim alanında uzman olan üç araştırmacıya alfabetik sıraya göre dizilmiş ve geçerli sayılan 72 örnek metafor imgesi ile 5 temel kavramsal metafor kategorisinin yer aldığı bir liste verilmiştir. Bu listede hiçbir metaforik imgenin dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirilmesi istenmiştir. En sonunda araştırmacının yaptığı eşleştirme ile eğitim uzmanları tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik Formülü = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) ile hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik sonucunun en az %70 olması durumunda araştırmanın güvenirliliğinin sağlanmış olacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise güvenirliliğin %94 oranında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu gerekli incelemeler yapmıştır ve bunun sonucunda araştırmacıya araştırma izni verilmiştir. Araştırma izni alındıktan sonra çalışma grubunu oluşturan katılımcılara araştırma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Daha sonra katılımcılara, bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Ayrıca mevcut araştırma süresince Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcıların dijitalleşme kavramına yönelik olarak ürettikleri 72 adet geçerli metaforun tam listesi frekans ve yüzdelik oranlarıyla birlikte sunulmuştur. Ardından her bir metaforun, kaynak ve konu bakımından ilişkilendirilmesi yapıp 5 ana tema şeklinde kategorize edilmiştir. Son olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, oluşturdukları metaforik imgeler cinsiyete göre tercih edilme durumları tablolastırılmıştır. Katılımcılar tarafından üretilen geçerli 72 adet metafor, cinsiyet faktörü de belirtilerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Katılımcıların Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik oluşturdukları metaforik algılar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Dijitalleşme Kavramına İlişkin Algıları

Metafor Kodu	Metafor Adı	Cinsiyet	Metaforu Temsil Eden Katılımcı	f	%	Metafor kodu	Metafor Adı	Cinsiyet	Metaforu Temsil Eden Katılımcı	f	%
1	Açacak Alışveriş	1k*	1	1	0,66	37	Kalp	1k	1	1	0,66
2	arabası	2k	2	2	1,32	38	Kanepeler	1k	1	1	0,66
3	Alim	1e*	1	1	0,66	39	Kaos	1k	1	1	0,66
4	Alkol	2e	2	2	1,32	40	Kitap	3k 1e	4	2,63	
5	Anahtarlık	3k	3	3	1,97	41	Köfte	1e	1	1	0,66
6	Ansiklopedi	1e 1k	2	2	1,32	42	Kölelik	3k 1e	4	2,63	
7	Araba	1k	1	1	0,66	43	Kütüphane	2k 1e	3	1,97	
8	Asay-ı Musa	1e	1	1	0,66	44	Lunapark	2e 1k	3	1,97	
9	Aşk	1k	1	1	0,66	45	Metro	1k	1	1	0,66
10	At	1e	1	1	0,66	46	Nefes	1k	1	1	0,66
11	Ayran	3e	3	3	1,97	47	Oksijen	3k 2e	5	3,29	
12	Belirsizlik	1k	1	1	0,66	48	Orman	2e	2	1,32	
13	Bıçak	2e 1k	3	3	1,97	49	Oyuncak	3e 1k	4	2,63	
14	Bilge dede	2k	2	2	1,32	50	Öğretmen	4k 3e	7	4,61	
15	Bilgi küpü	3k	3	3	1,97	51	Pimi çekilmiş bomba	1e	1	1	0,66
16	Bisiklet	2e	2	2	1,32	52	Playstation	3e	3	1,97	
17	Buzdolabı	1k	1	1	0,66	53	Profesör	2e 1k	3	1,97	
18	Cinayet	1k	1	1	0,66	54	Pusu	1k	1	1	0,66
19	Çay	3e	3	3	1,97	55	Sahtekarlık	2e	2	1,32	
20	Çikolata	1e 1k	2	2	1,32	56	Sancı	1k	1	1	0,66
21	Çöplük	1e 1k	2	2	1,32	57	Sigara Siharli	2e 1k	3	1,97	
22	Deprem	1e	1	1	0,66	58	değnek	3k 2e	5	3,29	
23	Futbol	3e	3	3	1,97	59	Silah	2e	2	1,32	

24	Gemi	1e	1		60	Soğuk içecek	2e	2	
				0,66					1,32
25	Golf sahası	1k	1		61	Su	2k	2	
				0,66					1,32
26	Göz	1e	1		62	Su	1e	1	
				0,66		bardağı			0,66
27	Güneş	1e	1		63	Şeker	2e 2k	4	2,63
28	Hastalık	1e 1k	2		64	Şemsiye	1e 1k	2	1,32
29	Hava	1e 1k	2		65	Tembellik	4e 2k	6	3,95
30	Hırsız	2e 1k	3		66	Uçak	1k	1	0,66
31	Hızır	1k	1		67	Uyuşturu cu	3e 1k	4	
				0,66					2,63
32	İlaç	4k 1e	5		68	Virüs	1k	1	0,66
33	İmam	2e	2		69	Yemek	1k	1	0,66
				1,32		Yemek			
34	İnternet	1e 1k	2		70	sepeti	1k	1	0,66
				1,32		Yürüyen			
35	Kafe	1e 1k	2		71	merdiven	1e	1	0,66
36	Kahve	1k	1		72	Zehirli gaz	1k	1	
				0,66					0,66
Toplam							E:78	152	100
							K:74		

*Tabloda, e: erkek ve k: kadın cinsiyetlerini göstermektedir

Tablo 2’de görüldüğü gibi, erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından 78, kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından 74 adet olmak üzere toplamda 152 adet metafor üretilmiştir. Katılımcıların, dijitalleşme kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforları somut, soyut, canlı ve cansız varlıklarla ve nesnelere bağlantı kurarak açıkladıkları görülmüştür.

Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Ortak Özellikleri

Zararlı Unsurlar Olarak Dijitalleşme Kavramı

Katılımcıların dijitalleşme kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforik imgelerin “Zararlı unsurlar” kategorisi kapsamında, toplam 42 (%27,66) katılımcı ve 20 metaforik imge (%27,78) yer almaktadır. Bu kategori altında katılımcılar tarafından en çok üretilen metaforlar şunlardır: tembellik (f:6), uyuşturucu (f:4), kölelik (f:4), bıçak (f:3), hırsız (f:3), sigara (f:3), alkol (f:2), çöplük (f:2), hastalık (f:2), sahtekarlık (f:2) ve silah (f:2). Bu kategoriye ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3’te sıralanmıştır.

Tablo 3

Zararlı Unsurlar Olarak Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Dağılımı

Metafor Kodu	Zararlı Unsurlar Olarak Dijitalleşme	Cinsiyet	Metaforu Katılımcı	Temsil	Eden
4	Alkol	2e	2		1,32
12	Belirsizlik	1k	1		0,66
13	Bıçak	2e 1k	3		1,97
18	Cinayet	1k	1		0,66
21	Çöplük	1e 1k	2		1,32
22	Deprem	1e	1		0,66
28	Hastalık	1e 1k	2		1,32

30	Hırsız	2e 1k	3	1,97
39	Kaos	1k	1	0,66
42	Kölelik	3k 1e	4	2,63
51	Pimi çekilmiş bomba	1e	1	0,66
54	Pusu	1k	1	0,66
55	Sahtekarlık	2e	2	1,32
56	Sancı	1k	1	0,66
57	Sigara	2e 1k	3	1,97
59	Silah	2e	2	1,32
65	Tembellik	4e 2k	6	3,95
67	Uyuşturucu	3e 1k	4	2,63
68	Virüs	1k	1	0,66
72	Zehirli gaz	1k	1	0,66
	Toplam	24e, 18k	42	27,66

“Zararlı unsurlar olarak dijitalleşme kavramı” teması altında bulunan metaforik imgeler incelendiğinde, toplam 20 metaforik imgeden 5 metaforik imgenin (alkol, depresyon, pimi çekilmiş bomba, sahtekarlık, silah) sadece erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; 7 metaforik imgenin de (belirsizlik, cinayet, kaos, pusu, sancı, virüs, zehirli gaz) sadece kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından üretildiği görülmektedir. Bu temaya ilişkin olarak katılımcıların, dijitalleşme kavramına yönelik olarak daha çok bağımlılık içeren maddeleri ve zarar veren unsurları dijitalleşme kavramıyla bağdaştırdıkları anlaşılmaktadır.

“Zararlı unsurlar olarak dijitalleşme kavramı” teması altında yer alan metaforik imgelerin birkaçı, sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından, onların kendi beyanlarıyla şu şekilde ifade edilmektedir:

“Dijitalleşme tembelliğe benzer, çünkü dijital bir dünyada hareketsizlik had safhadadır. Bizim tüm işlerimizi dijital araçlar yapıyor. Hayat dijitalleştikçe, insanlar tembelleşiyor.” (K3; Kadın)

“Dijitalleşme alkole benzer, çünkü alkol bağımlılık yapar. Dijital bir dünyada yaşıyoruz. Aslında dijital bir dünyaya mâhkumuz. Alkolik biri nasıl alkole şiddetli bir şekilde bağlı ve ondan kopamıyorsa aynı şekilde biz de dijital araçlardan ve dijital dünyadan kopamıyoruz. Çünkü bağımlıyız.” (K20; Erkek)

“Dijitalleşme depresyona benzer, çünkü depresyon can alır. Belki bir evde anneyi, belki babayı ya da evladı koparır alır. Evi yıkar, toplumu harabeye döndürür hem manen hem madden. Dijitalleşme de buna benziyor. Herkes dijital bir dünyaya dalmış, kimse de başını kaldırmıyor. Aile mefhumu bozuldu. Toplumsal düzen akamete uğratıldı. Yani dijitalleşme depresyona uğradık.” (K8; Erkek)

“Dijitalleşme köleliğe benzer, çünkü kölelikte tam itaat vardır. Sorgulama yoktur. Eleştiri yoktur. Varsa yoksa itaat! Dijital bir dünyanın bundan ne farkı var ki? âdeti aklımızı kiraya verir gibi düşünme becerilerimizi de dijital dünyaya kurban ettik. Bir nevi modern köleliğe razı olduk.” (K1; Kadın)

Yaşamı Kolaylaştıran Faktörler Olarak Dijitalleşme Kavramı

Dijitalleşme kavramını “Yaşamı kolaylaştıran faktörler” şeklinde belirten sosyal bilgiler öğretmen adaylarının metaforik imgelerinin yer aldığı bu temada, toplam 38 katılımcı (%25,04) ve 20

metaforik imge (%27,78) bulunmaktadır. Katılımcılar, dijitalleşme kavramına yönelik olarak bu temada en çok ilaç (f:5), oksijen (f:5), sihirli değnek (f:5), anahtarlık (f:3), alışveriş arabası (f:2), internet (f:2), orman (f:2) ve şemsiye (f:2) metaforik imgelerini katılımcıların ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4'te sıralanmıştır.

Tablo 4

Yaşamı Kolaylaştıran Faktörler Olarak Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Dağılımı

Metafor Kodu	Yaşamı Kolaylaştıran Faktörler Olarak Dijitalleşme	Cinsiyet	Metaforu Katılımcı F	Temsil Eden %
1	Açacak	1k	1	0,66
2	Alışveriş arabası	2k	2	1,32
5	Anahtarlık	3k	3	1,97
7	Araba	1k	1	0,66
8	Asay-ı Musa	1e	1	0,66
10	At	1e	1	0,66
17	Buzdolabı	1k	1	0,66
24	Gemi	1e	1	0,66
32	İlaç	4k 1e	5	3,29
34	İnternet	1e 1k	2	1,32
38	Kanepe	1k	1	0,66
45	Metro	1k	1	0,66
47	Oksijen	3k 2e	5	3,29
48	Orman	2e	2	1,32
58	Sihirli değnek	3k 2e	5	3,29
62	Su bardağı	1e	1	0,66
64	Şemsiye	1e 1k	2	1,32
66	Uçak	1k	1	0,66
70	Yemek sepeti	1k	1	0,66
71	Yürüyen merdiven	1e	1	0,66
	Toplam	24k, 14e	38	25,04

“Yaşamı kolaylaştıran faktörler olarak dijitalleşme kavramı” teması altında bulunan metaforik imgeler incelendiğinde, toplam 20 metaforik imgeden 9 metaforik imgenin (açacak, alışveriş arabası, anahtarlık, araba, buzdolabı, kanepe, metro, uçak, yemek sepeti) yalnızca kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; 6 metaforik imgenin (Asay-ı Musa, at, gemi, orman, su bardağı, yürüyen merdiven) yalnızca erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; geriye kalan 5 metaforik imgenin (ilaç, internet, oksijen, sihirli değnek, şemsiye) ise hem kadın hem de erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından üretildiği saptanmıştır.

Bu temaya ilişkin olarak katılımcıların dijitalleşme kavramını, bireylerin ve toplumların yaşamlarını kolaylaştıran birtakım etmenler olarak gördükleri ve bu çerçevede bu etmenleri bazı nesnelere ve canlı-cansız varlıklara benzettikleri anlaşılmıştır.

Bu temaya ilişkin olarak çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ürettikleri dikkat çekici bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Dijitalleşme ilaca benzer, çünkü ilaç hasta bedenleri iyileştirir. Toplum da bu bedene benzettiğimizde dijitalleşme o toplum için bir ilaç gibi gelir. Çünkü dijitalleşme, toplumların zayıf yönlerini güçlü kılar, gelişmelerini hızlandırır ve her alanda ilerleme kaydedilmesini sağlar.” (K85; Erkek)

“Dijitalleşme oksijene benzer, çünkü oksijen olmadan insanlar nefes alamaz. Bu çağda da dijitalleşme olmazsa ve dijitalleşmenin unsurları insan hayatında yer almazsa bireyler ve toplumlar âdeta oksijensiz kalır.” (K23; Kadın)

“Dijitalleşme Asay-ı Musa’ya benzer, çünkü Asay-ı Musa tek başına Firavun’un tüm yılanlarını yutup tüm entrikalarını boşa çıkartmıştı. Bu çağda da insanlar dijitalleşmeyi, Asay-ı Musa olarak kullanıp cahillikleri, eksiklikleri ve kısaca tüm geri kalmışlıkları yok edebilir.” (K122; Erkek)

“Dijitalleşme şemsiyeye benzer, çünkü şemsiye mesela yağmur veya kar yağdığında insanları ıslanmaktan korur. Dijitalleşme de insanlara, onlarca farklı alanda kolaylıklar ve fırsatlar sunarak onları birçok alanda hem korur hem de geliştirir.” (K7; Kadın)

Eğlence ve Keyif Unsuru Olarak Dijitalleşme Kavramı

Dijitalleşme kavramını “Eğlence ve keyif unsuru” olarak belirten katılımcıların ifadelerinin yer aldığı bu temayı, 34 katılımcı (%22,37) ve 14 metaforik imge (%19,44) temsil etmektedir. Bu temada çalışma grubu üyelerini oluşturan öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramına yönelik olarak en çok oyuncak (f:4), şeker (f:4), ayran (f:3), çay (f:3), futbol (f:3), lunapark (f:3), playstation (f:3), bisiklet (f:2), çikolata (f:2), kafe (f:2) ve soğuk içecek (f:2) metaforik imgelerini ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 5’te sıralanmıştır.

Tablo 5

Eğlence ve Keyif Unsuru Olarak Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Dağılımı

Metafor Kodu	Eğlence ve Keyif Unsuru Olarak Dijitalleşme	Cinsiyet	Metaforu Katılımcı F	Temsil Eden %
11	Ayran	3e	3	1,97
16	Bisiklet	2e	2	1,32
19	Çay	3e	3	1,97
20	Çikolata	1e 1k	2	1,32
23	Futbol	3e	3	1,97
25	Golf sahası	1k	1	0,66
35	Kafe	1e 1k	2	1,32
36	Kahve	1k	1	0,66
41	Köfte	1e	1	0,66
44	Lunapark	2e 1k	3	1,97
49	Oyuncak	3e 1k	4	2,63
52	Playstation	3e	3	1,97
60	Soğuk içecek	2e	2	1,32
63	Şeker	2e 2k	4	2,63
	Toplam	26e, 8k	34	22,37

“Eğlence ve keyif unsuru olarak dijitalleşme kavramı” teması altında bulunan metaforik imgeler incelendiğinde, toplam 14 metaforik imgeden 7 metaforik imgenin (ayran, bisiklet, çay, futbol, köfte, playstation, soğuk içecek) sadece erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; 2 metaforik imgenin (golf sahası, kahve) sadece kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; geriye kalan 5 metaforik imgenin (çikolata, kafe, lunapark, oyuncak, şeker) ise hem kadın hem de erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından üretildiği tespit edilmiştir.

Bu temaya ilişkin olarak katılımcıların, dijitalleşme kavramını bir keyif unsuru (çay, çikolata, kafe, köfte, soğuk içecek, şeker) ve eğlence aracı (bisiklet, futbol, golf sahası, kafe, lunapark, oyuncak, playstation) olarak gördükleri ve bunu da çeşitli nesnelere benzeterek ilişkilendirdikleri söylenebilir.

“Eğlence ve keyif unsuru olarak dijitalleşme kavramı” temasına ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Dijitalleşme futbola benzer, çünkü futbol izlenildi mi veya maç yapıldı mı o an sanki hayat durur. Ondan kopmak mümkün olmaz. Günümüzde de dijitalleşmeden vazgeçmek ya da ondan geri

durmak, fanatik bir futbol severin takımını bırakmasından ve futboldan vazgeçmesinden daha zordur.” (K137; Erkek)

“Dijitalleşme kafeye benzer, çünkü kafede eğlenceli vakitler geçer. Dostların buluşma adresidir. Sohbetlerin edildiği, sıkıntıların paylaşıldığı mekanlardır. Dijitalleşme de bir bakıma bunun gibidir. Artık yüz yüze görüşmeler veya sohbetler yerine dijital ortamlar var. Sanal mecralar var ve bunlar daha popüler.” (K16; Kadın)

“Dijitalleşme playstationa benzer, çünkü playstation gençler için kafa dağıtma aracı ve eğlenceli zaman geçirme durumudur. Dijitalleşme de aslında buna benzer bir etki yaratır.” (K77; Erkek)

“Dijitalleşme soğuk içeceğe benzer, çünkü yazın sıcak ve kavurucu bir günde en çok arzulanan soğuk bir içecektir. O içildi mi insan ferahlar. Dijitalleşme de insanlar ve ülkeler için sağlayacağı katkı tıpkı o güneşli günde içilen soğuk içecek gibi faydalar ve ferahlamalar sağlar.” (K51; Erkek)

Yol Gösterici Unsur Olarak Dijitalleşme Kavramı

Dijitalleşme kavramını “Yol gösterici unsur” olarak belirten sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadelerinin yer aldığı bu temayı, 28 katılımcı (%18,43) ve 10 metaforik imge (%13,89) temsil etmektedir. Bu temada katılımcıların dijitalleşme kavramına ilişkin en çok öğretmen (f:7), kitap (f:4), bilgi küpü (f:3), kütüphane (f:3), profesör (f:3), ansiklopedi (f:2), bilge dede (f:2) ve imam (f:2) metaforik imgelerini ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 6’da sıralanmıştır.

Tablo 6

Yol Gösterici Unsur Olarak Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Dağılımı

Metafor Kodu	Yol Gösterici Unsur Olarak	Cinsiyet	Metaforu Katılımcı F	Temsil Eden %
3	Alim	1e	1	0,66
6	Ansiklopedi	1e 1k	2	1,32
14	Bilge dede	2k	2	1,32
15	Bilgi küpü	3k	3	1,97
31	Hızır	1k	1	0,66
33	İmam	2e	2	1,32
40	Kitap	3k 1e	4	2,63
43	Kütüphane	2k 1e	3	1,97
50	Öğretmen	4k 3e	7	4,61
53	Profesör	2e 1k	3	1,97
	Toplam	17k, 11e	28	18,43

“Yol gösterici unsur olarak dijitalleşme kavramı” teması altında bulunan metaforik imgeler incelendiğinde, toplam 10 metaforik imgeden 2 metaforik imgenin (alim, imam) sadece erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; 3 metaforik imgenin (bilge dede, bilgi küpü, Hızır) sadece kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; geriye kalan 5 metaforik imgenin (ansiklopedi, kitap, kütüphane, öğretmen, profesör) ise hem kadın hem de erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından üretildiği görülmüştür.

Bu tema ile ilgili olarak, çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijitalleşme kavramını; bilgiye götüren, doğruya ulaştıran ve insanları aydınlatan varlıklar olarak gördüklerini ve bunu da profesör, öğretmen, imam, kitap, kütüphane gibi kavramlarla bağdaştırdıkları görülmüştür.

“Yol gösterici unsur olarak dijitalleşme kavramı” temasına yönelik olarak, katılımcıların kendi beyanları doğrultusunda bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Dijitalleşme öğretmene benzer, çünkü öğretmen demek yol gösterici demek, bilgiye ulaştıran demek ve emek demek aynı zamanda. Dijitalleşme de bu çağda öğretmenlerin üstlendiği misyonu taşıyarak bilgiye ulaştırıyor, insanların ne yapmaları ne yapmamaları konusunda rehber oluyor.” (K146; Erkek)

“Dijitalleşme profesöre benzer, çünkü profesör denildi mi her şeyi bilen, donanımlı ve birikimli kimseler akla gelir. Dijitalleşme de bir süreçtir. İçinde binlerce unsur ve bilgiyi barındırır. Tıpkı profesörler gibi.” (K39; Kadın)

“Dijitalleşme Hızır’a benzer, çünkü Hızır en zor anımızda bizlere yetişir. Dijitalleşme ile birlikte dijital araçlar da en zor anımızı kolaylaştırır.” (K48; Kadın)

“Dijitalleşme kütüphaneye benzer, çünkü kütüphanede istediğimiz kitaplara ve bilgilere erişiriz. Dijitalleşmede de bilgiye ulaşmak daha kolay ve çok daha çeşitli.” (K12; Kadın)

Temel İhtiyaç Olarak Dijitalleşme Kavramı

Dijitalleşme kavramını “Temel ihtiyaç” olarak değerlendiren katılımcıların ifadelerinin yer aldığı bu temayı, 10 katılımcı (%6,60) ve 8 metaforik imge (%11,11) temsil etmektedir. Bu temada katılımcılar, dijitalleşme kavramına ilişkin en çok hava (f:2) ve su (f:2) metaforik imgelerini üretmişlerdir. Katılımcılar, oransal olarak; aşk (f:1), göz (f:1), güneş (f:1), kalp (f:1), nefes (f:1), ve yemek (f:1) metaforik imgelerini daha az sayıda üretmiştir. Bu kategoriye ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 7’de sıralanmıştır.

Tablo 7

Temel İhtiyaç Olarak Dijitalleşme Kavramına İlişkin Metaforik Algıların Dağılımı

Metafor Kodu	Temel İhtiyaç Olarak Dijitalleşme	Cinsiyet	Metaforu Katılımcı f	Temsil Eden %
9	Aşk	1k	1	0,66
26	Göz	1e	1	0,66
27	Güneş	1e	1	0,66
29	Hava	1e 1k	2	1,32
37	Kalp	1k	1	0,66
46	Nefes	1k	1	0,66
61	Su	2k	2	1,32
69	Yemek	1k	1	0,66
	Toplam	7k, 3e	10	6,60

“Temel ihtiyaç olarak dijitalleşme kavramı” teması altında yer alan metaforik imgeler incelendiğinde, toplam 8 metaforik imgeden 5 metaforik imgenin (aşk, kalp, nefes, su, yemek) sadece kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; 2 metaforik imgenin (göz, güneş) sadece erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından; geriye kalan 1 metaforik imgenin (hava) ise hem kadın hem de erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından üretildiği görülmüştür.

Bu temaya ilişkin olarak katılımcılar dijitalleşme kavramını, insanların soyut ve somut olarak gereksinim duydukları temel ihtiyaçlar bağlamında, birtakım varlıklara benzetmeler yaparak ilişkilendirdikleri anlaşılmaktadır.

“Temel ihtiyaç olarak dijitalleşme kavramı” teması kapsamında, çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadelerinden dikkat çekici olanlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

“Dijitalleşme aşka benzer, çünkü âşık olan sevdiğinden kopamaz ve ona sınırsız bağlıdır. Aynen öyle de dijitalleşme sürecinde insanlar, bir anlamda dijital bir varlığa dönerek dijital araçlardan kopamaz ve onlarsız bir dünya tasavvur edemez olmuştur.” (K113; Kadın)

“Dijitalleşme nefese benzer, çünkü nefes olmadan insanlar yaşayamaz. Soyut anlamda da dijital unsurlar olmadan, dijitalleşmiş insanlar yaşayamaz.” (K134; Kadın)

“Dijitalleşme suya benzer, çünkü suyun bir yerde büyük miktarda birikebilmesi için uzun bir süreç gereklidir ve sürekli akmak durumundadır. Dijitalleşme de bunun gibi uzun soluklu bir yolculuktur. Şimdiki televizyon, bilgisayar, internet ve diğer tüm iletişim ve teknolojik aletler bu uzun soluklu dijitalleşme serüveninin birer meyveleridir.” (K2; Kadın)

Katılımcıların Kullandıkları Metaforların Cinsiyete Göre Tercih Edilme Durumu

Bu başlık altında, çalışma kapsamında ulaşılan 5 ana tema, çalışma grubunun cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırılmıştır. Genel olarak, erkek ve kadın öğretmen adaylarının, dijitalleşme kavramına yönelik olarak oluşturdukları metaforik imgeler birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılığın oransal dağılımı ise Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcıların Cinsiyet Faktörüne Göre Dijitalleşme Kavramına İlişkin Ürettikleri İmgelerin Temalara Göre Dağılımları

Temalar/Cinsiyet	Erkek Öğretmen Adayı		Kadın Öğretmen Adayı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1. Zararlı Unsurlar Olarak Dijitalleşme Kavramı	24	30,77	18	24,32	42	27,66
2. Yaşamı Kolaylaştıran Faktörler Olarak Dijitalleşme Kavramı	14	17,95	24	32,43	38	25,04
3. Eğlence ve Keyif Unsuru Olarak Dijitalleşme Kavramı	26	33,33	8	10,81	34	22,37
4. Yol Gösterici Unsur Olarak Dijitalleşme Kavramı	11	14,10	17	22,97	28	18,43
5. Temel İhtiyaç Olarak Dijitalleşme Kavramı	3	3,85	7	9,46	10	6,60
Toplam	78	100	74	100	152	100

Tablo 8’den de anlaşılacağı gibi, kadın öğretmen adaylarının; “Yaşamı kolaylaştıran faktörler olarak dijitalleşme kavramı”, “Yol gösterici unsur olarak dijitalleşme kavramı” ve “Temel ihtiyaç olarak dijitalleşme kavramı” temalarında ürettikleri metaforik imgeler, erkek öğretmen adaylarının ürettiklerinden oransal olarak daha fazladır. Buna karşılık “Zararlı unsurlar olarak dijitalleşme kavramı” ve “Eğlence ve keyif unsuru olarak dijitalleşme kavramı” temalarında, erkek öğretmen adayları oransal olarak kadın öğretmen adaylarının ürettiklerinden daha fazla metaforik imge üretmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hayatın her alanında kendisini hissettiren dijitalleşmenin, gün geçtikçe önemi ve etkinliği artmaktadır. Dijital araç-gereçlerin ve dijital unsurların tamamı, artık bireyler ve toplumlar için vazgeçilmez bir etmen ve günlük hayatın âdeta bir parçası haline geldiği söylenebilir. Bu açıdan öğretmen adaylarının, bir süreç olan ve hayatın neredeyse tüm alanlarını bir şekilde etkisi altına almış dijitalleşme kavramına ilişkin algılarını ortaya koymak ve bu kavrama dair metaforik çağrışımlarını belirlemek önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının, dijitalleşme kavramına ilişkin toplam 72 adet farklı metaforik imge ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, dijitalleşmeyi en fazla “Öğretmen” imgesine benzetmektedirler. Buna karşılık, en az ürettikleri metaforik imgeler ise “Açacak, kalp, kanep, alim, kaos, köfte, araba, Asay-ı Musa, aşk, metro, at, nefes, belirsizlik, pimi çekilmiş bomba, buzdolabı, cinayet, pusu, sancı, deprem, gemi, golf sahası, göz, su bardağı, güneş, uçak, Hızır, virüs, yemek, yemek sepeti, yürüyen merdiven, kahve ve zehirli gaz” şeklindedir. Katılımcılar tarafından üretilen bu metaforik imgelerden hareketle, dijitalleşme kavramının, çok sayıda sembolik kavramla ifade edildiği ve birbirinden farklı düşünüş biçimiyle ele alındığı söylenebilir.

Yankın’a (2019) göre, dijitalleşme demek; yeni imkanlar, yeni fırsatlar, yeni meslek grupları, yeni üretim tarzı ve yeni bir toplumsal yapı demektir. Ancak dijitalleşmenin bireyler ve toplumlar için olumlu yansımaları olduğu gibi birtakım olumsuz yansımaları da bulunmaktadır. En başta, yapay zekânın ve robotların daha fazla iş sektörlerine girmesiyle birlikte toplumda işsizlik ve buna bağlı olarak diğer sıkıntılar baş göstermektedir. Dijitalleşme ile ilgili Yankın (2019) tarafından vurgulanan bu husus, çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadeleriyle benzerlik göstermektedir. Nitekim, öğretmen adaylarının büyük bir bölümü dijitalleşmeye ilişkin olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ancak bazı öğretmen adayları ise daha farklı düşünerek dijitalleşmenin yol gösterici ve eğlendirici bir unsur olduğunu, hatta temel ihtiyaç olduğunu metaforik imgelerle ortaya koymuşlardır. Bu yönüyle, her iki çalışma bazı hususlarda benzer bazı hususlarda da farklı yaklaşımlar göstermektedir.

Dijitalleşme kendini her alanda gösterdiği gibi iletişim alanında da göstermektedir. İletişim araçlarının dijitalleşmesiyle birlikte, bireyler artık zamanlarının önemli bir bölümünü sosyal medya platformlarında geçirmektedirler. Dijital dönüşümle birlikte yeni iletişim teknolojileri doğmuştur. İnternetin icadı bu anlamda âdeta bir devrim niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda, Akıncı-Vural ve Bat, (2010) tarafından yapılan çalışmada gerek ülkemizde gerekse de dünyada dijital teknolojiler vasıtasıyla internet kullanımının her geçen gün arttığı, internet kullanımının haber takip etmeden alışveriş yapmaya, iletişim kurmaya ve hatta bir eğlence unsuru olarak değerlendirilmeye kadar geniş bir yelpazede kullanıldığı vurgulanmaktadır. Tüm bu sonuçlar ile bu çalışmada yer alan katılımcıların dijitalleşmeye yönelik olarak ortaya koydukları “Eğlence ve keyif unsuru olarak dijitalleşme kavramı”, Yol gösterici unsur olarak dijitalleşme kavramı” ve “Temel ihtiyaç olarak dijitalleşme kavramı” şeklindeki temalarla ve bu doğrultudaki ifadeler ile paralellik göstermektedir. Benzer bir çalışma da Tılıç (2020) tarafından yapılmış ve dijitalleşmeyle birlikte öğrencilerin eğlenceli zamanlar geçirdikleri ve eğlenirken de öğrendikleri vurgulanmıştır. Ayrıca Oğuzhan (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer temalara ulaşılmıştır. Dolayısıyla bütün bu çalışmalar, bu çalışmada ulaşılan verilerle örtüşmektedir.

Egüz ve Kesten (2018) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya ilişkin ürettikleri metaforik algılar temalaştırılmıştır. Bu temalar içinde; “Yol gösteren ve bilgiye ulaştırıcı bir kaynak olarak sosyal medya”, “Bağımlılık yaratan bir unsur olarak sosyal medya” ve “Gereksinim olarak sosyal medya” temalardır. Söz konusu bu temalar bu çalışmada elde edilen temalarla hem şekilsel hem de içeriksel olarak büyük benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Şenel (2016) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan temalar içinde; “Bağımlılık kaynağı ve zararlı unsur”, “Eğlence aracı” ve “Hayatı kolaylaştıran unsur” şeklinde temalar yer almaktadır. Bu temalar ile bu çalışmada elde edilen temalar birbiriyle örtüşmektedir. Karabulut, Mertol ve Alkan (2017) tarafından yapılan çalışmada da üstün yetenekli öğrencilerin medyaya yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin medyaya yönelik olarak “Bilgilendirme işlevi olarak medya” ve “Eğlendirme işlevi olarak medya” temalarını oluşturdukları tespit edilmiştir. İlgili sonuçlar ile bu çalışmada ulaşılan sonuçlar paralellik göstermektedir.

Degryse (2016) yaptığı çalışmada dijitalleşmenin yeni iş imkânlarını oluşturduğunu ve çok sayıda insana düzenli gelir sağladığını vurgulamıştır. Irwin ve Michael (2003) tarafından yapılan çalışmada da benzer ifadelerin yer aldığı görülmüştür ve dijitalleşmenin pek çok alanda önemli katkılar sağladığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının dijitalleşmeye yönelik algıları

doğrultusunda oluşan temalardan biri “Fayda” alt temasıdır. Bu alt tema bağlamında ise öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından dijitalleşmenin olumlu ve faydalı yönleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla ilgili çalışmalarda ifade edilen hususlar ile bu çalışmada ulaşılan sonuçların benzerlik gösterdiği ve birbirini desteklediği görülmüştür.

Polat (2018) tarafında yapılan çalışmada öğretmen adaylarının akıllı telefona yönelik metaforik algıları belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen adaylarının akıllı telefona yönelik olarak “Bağımlılık” ve “Fayda” alt temalarının ürettiği tespit edilmiştir. İlgili çalışmada ulaşılan bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulgular birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Son olarak, Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmış ve bunun sonucunda “Bilginin peşinden koşup bilgi açlığını gideriyordum gibi” ve “Bilgi kaynağıymışım gibi” temaları öğrenciler tarafından üretilmiştir. Bu temalar ile bu çalışmada elde edilen temalar benzerlik arz etmektedir. Dolayısıyla hem sosyal medya hem dijital araçlar hem de dijitalleşme kavramına yönelik olarak yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının ve öğrencilerin benzer algılara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışma sonucunda şu öneriler sunulabilir:

- Bu çalışmada, dijitalleşme kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının algıları metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Başka bir çalışmada ise katılımcıların dijitalleşmeye yönelik görüşleri farklı alt sorularla incelenebilir ve ilgili çalışmalarla karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada nitel yöntem tercih edilmiştir. Nicel yöntem temele alınarak yeni çalışmalar yapılabilir ve bu konuyla ilgili olarak yeni ölçekler geliştirilebilir.
- Bu çalışmada, dijitalleşme kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun dışında öğretmen ve öğrencilerin de bu konuya ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 16.03.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: E-76244175-050.01.04-212943

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tamamı, araştırmanın tek yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve bu çalışmaya gönüllü olarak katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katılımlarından dolayı teşekkür ederim.

Çatışma Beyanı

Yazarın araştırma ile ilgili herhangi bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akalın, B. & Veranyurt, Ü. (2020). Sağlıkta dijitalleşme ve yapay zekâ. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*. 2(2), 128-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sdusyd/issue/60581/842035>
- Akgül, M. (2017). Dijitalleşme ve Din. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*. 17(2), 191-207. <http://marife.org/en/pub/issue/33641/330225>

- Akinci-Vural, Z. B. & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 20(5), 3348-3382. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179294>
- Annell, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*. 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Arslan, M. & Bayrakçı M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/171/171/8.pdf
- Atatanır, H. (2022). Dijitalleşme: iş yaşamında ve sosyal güvenlikte. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, Dijitalleşme Özel Sayısı. 77-92. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2447381>
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G. & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Bozkurt, G. (2022). Dijital dünyanın soylulaştırılması üzerine metaforik bir inceleme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(2), 714-727. <https://doi.org/10.21547/jss.1032428>
- Bozkurt, V. (2020). Pandemi döneminde çalışma: ekonomik kaygılar, dijitalleşme ve verimlilik. *COVID-19 Pandemisinin Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Etkileri*, 115, 136. <https://cdn.istanbul.edu.tr/file/JTA6CLJ8T5/920D8D9F158E4E27A91AF5D13CB22F72>
- Çelik, T. (2019). Teknoloji ve medya okuryazarı vatandaş yetiştirme sürecinde öğrencilerin sosyal medya algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 40-57. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/751187>
- Degryse, C. (2016). *Digitalisation of the economy and its impact on labour market*. Working Paper. European Trade Union Institute. Brussels.
- Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *TRT Akademi*, 1(2), 590-606. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/218560>
- Doğan, Y. (2015). 100. yılında öğretmen adayları ve öğrencilerin bakışıyla Çanakkale savaşları: bir metafor araştırması. *Turkish Studies*, 10(3), 369-386. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8035>
- Draaisma, D. (2007). *Metaphors of memory: A history of ideas about the mind* (G. Koca Cev.). Metis Press (Orijinal eserin basım tarihi 2000).
- Egüz, Ş. & Kesten, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sosyal medya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(3), 219-240. <https://doi.org/10.30703/cije.403147>
- Ercansungur, D. O. & Çetin, E. (2023). Popüler kültür ve dijitalleşme: Yeni medya ekosisteminde yakınsama ve kitle üzerine sosyolojik bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 565-584. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/issue/77320/1215377>
- Ersöz, B. & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 170-179. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.007.x>

- Habibi, F. & Zabardast, M. A. (2020). Digitalization, education and economic growth: A comparative analysis of Middle East and OECD countries. *Technology in Society*, 63, 101370. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160791X20302244>
- Irwin, A. & Michael, M. (2003). *EBOOK: Science, Social Theory & Public Knowledge*. McGraw-Hill Education.
- Kalimullina, O., Tarman, B., & Stepanova, I. (2021). Education in the context of digitalization and culture. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226-238. <https://www.jstor.org/stable/48710281?seq=4>
- Karabulut, R., Mertol, H. & Alkan, A. (2017). Üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin medyaya yönelik metafor algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 187-196. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/389877>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record, Indianapolis*, 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>
- Miller, S. I. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37(3), 219-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ358664>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf>
- Oğuzhan, M., (2022). Üniversite öğrencilerinin dijital çağ kavramına yönelik metaforik algıları [Sözlü sunum]. 7. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi. Kayseri, Türkiye.
- Ormanlı, O. (2012). Dijitalleşme ve Türk Sineması. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 2(2), 32-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/138310>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Sage Publications.
- Polat, M. (2018). Öğretmen adaylarının akıllı telefona yönelik metaforik algıları: yoksa Davis en başından beri haklı mıydı?. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 88-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/612793>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108283>
- Sezer, E. (2003). Dilde ve edebiyatta yol metaforu. *Kitaplık*, 65, 88-92. <http://katalog.tdk.gov.tr/details?id=53767&materialType=MKL&query=Edebiyatta+metafor>
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into practice*, 29(2), 102-108. <https://doi.org/10.1080/00405849009543439>
- Strokov, A. A. (2020). Digitalization of education: problems and prospects. *Vestnik of Minin University*, 8(2), 15. <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1081/774>
- Şeker, S. E., (2014). Dijitalleşme. *Systems Research*, 21(4), 748-759. <https://www.academia.edu/download/41057605/3.Dijitallesme.pdf>
- Şenel, M. (2016). İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cep telefonu ile ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1749-1764. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/316720>
- TDK, (2022). <https://sozluk.gov.tr>.

- Thoring, A., Rudolph, D. & Vogl, R. (2017). Digitalization of higher education from a student's point of view. *European Journal of Higher Education IT*, 47, 1-10
https://www.eunis.org/download/2017/EUNIS_2017_paper_47.pdf
- Tılıç, G. (2020). Eğitimde dijitalleşme kapsamında oyunlaştırma kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (26), 671-695. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1473633>
- Törenli, N. (2005). *Yeni medya, yeni iletişim ortamı*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Van Dijk, J. (2016). *Ağ toplumu*. (Ö. Sakin Çev.). Kafka Yayınevi (Orijinal eserin basım tarihi 1991).
- Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/639636>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, G. & Adiloğlu, B. (2019). Dijitalleşme-yapay zeka ve muhasebe beklentiler. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*. (17), 47-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/757445>



Turgut BAHÇALI¹, Caner KASAP²

¹Arş. Gör. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, tbahcali@ogu.edu.tr

²Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, canerkasap@kmu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
28.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted
15.09.2023

Yayın Tarihi/Published
31.12.2023

Examining University Experiences of Students with Special Needs

Abstract

Various legal arrangements are made to provide appropriate educational opportunities for individuals with special needs (SN) in the process from preschool education period to higher education period. However, it is seen that individuals with SN experience various problems in their education processes. It is also thought that these problems differ according to the university the students attend and the type of disability. At this point, it is necessary to determine the student experiences of students with SN and to identify the problems they experience, if any. This qualitative study aimed to identify the university experiences of students with SN. The data were collected through semi-structured interviews. Ten students with SN were interviewed during the spring semester of the 2021-2022 academic year. Content analysis was used to analyze the data. Findings showed that participants focused on the conveniences and challenges of being a university student with SN and the reasons for choosing the university and department. Moreover, their university experiences, course registrations, and their views about the physical environment on campus were discussed. In addition, the study presented the expectations of students from their universities and the solutions they proposed for the problems they encountered.

Keywords: Students with special needs, university students, student experiences

Citation: Bahçalı, T., & Kasap, C. (2023). Examining university experiences of students with special needs. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.211>

Özel Gereksinimli Üniversite Öğrencilerinin Öğrencilik Deneyimlerinin İncelenmesi

Öz

Okul öncesi eğitim döneminden yükseköğretim dönemine kadar olan süreçte özel gereksinimli (ÖG) bireylere uygun eğitim olanaklarının sağlanması için çeşitli yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Bununla birlikte ÖG bireylerin eğitim süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Söz konusu sorunların, öğrencilerin devam ettiği üniversiteye ve yetersizlik türüne göre farklılaştığı da düşünülmektedir. Bu noktada ÖG öğrencilerin öğrencilik deneyimlerinin ve varsa yaşadıkları sorunların belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, ÖG üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda bu çalışma nitel araştırma paradigması çerçevesinde desenlenmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada, farklı yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 10 ÖG öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. ÖG üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanan veriler içerik analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında, ÖG üniversite öğrencilerinin üniversitede ÖG öğrenci olmanın kolaylıklarını, zorluklarını, üniversiteyi ve bölümü tercih etme nedenlerini açıkladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin üniversite ve ders kayıtları sırasında yaşadıkları deneyimlerine, kampüsteki fiziksel çevre hakkındaki düşüncelerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim aldıkları kurumdan beklentileri ve yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli bireyler, üniversite öğrencileri, öğrencilik deneyimleri

Atf: Bahçalı, T., & Kasap, C. (2023). Özel gereksinimli üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gokalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 41-59. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.211>



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

Yıl: 2023 Sayı: 44 Sayfa Aralığı: 41-59

Genişletilmiş Özet

Giriş

Eğitim hakkı evrensel bir haktır ve çeşitli yetersizlikleri olan bireylerin de tipik gelişim gösteren yaşlıları gibi eğitimden eşit şekilde yararlanmaları gerekmektedir. Yetersizliği olan bireyler için kanunlarda ve uygulamada birtakım olumlu yaklaşımlar olmasına rağmen bu bireyler eğitimlerinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Biçer ve İşcan, 2020). Türkiye’de yetersizliği olan bireylerin yaşadıkları sorunlar ve onların beklentileriyle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu ve bu alandaki alan yazında eksiklikler bulunduğu belirtilmektedir (Mengi, 2019). Bundan dolayı Türkiye’de yetersizliği olan üniversite öğrencileriyle ilgili bu bireylerin yaşadıkları sorunlarla ilgili (Burcu, 2002) ve yetersizliği olan bireylerin üniversite başarıları konusunda daha fazla araştırmanın yürütülmesi önerilmektedir (Moriña ve Biagiotti, 2021). Yetersizliği olan üniversite öğrencileriyle ilgili çalışmaların yapılmasının bu bireylerin psikolojik iyilik durumu üzerinde önemli olduğu belirtilmektedir (Koca Atabey ve Öz, 2018).

Alan yazında ÖG üniversite öğrencileriyle ilgili görme yetersizliği (Aydın, 2012; Dal vd., 2013; Partici, 2018; Kamış ve Demir, 2018; Doğuş, Aslan ve Çakmak, 2020; Okur ve Demir, 2019), işitme yetersizliği (Karasu ve Kaya, 2021; Karasu, Uzuner ve Beral, 2018) görme yetersizliği ve fiziksel yetersizliği (Burcu, 2002; Dökmen ve Kışlak, 2004) ve fiziksel yetersizliği (Koca Atabey ve Öz, 2018; Çivici ve Gönen, 2015; Sevinç ve Çay, 2017) olan bireyler ve bu bireylerin üniversitede yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, farklı yetersizlik gruplarının bir arada bulunduğu üniversite öğrencileri (Bahadır vd., 2016; Biçer ve İşcan, 2020; Kaya, 2019, Mengi, 2019; Tekin, 2019; Kayhan, Sen ve Akcamete, 2015; Topsaç ve Bişgin, 2014) ilgili araştırmalar da yapılmıştır. Ancak işitme, görme ve fiziksel yetersizliği olan üniversite öğrencileriyle ilgili daha fazla araştırmalar yapılması gerektiği belirtilmektedir. Yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin okullarında yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm yollarının geliştirilmesi noktasında farklı örneklerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmaya söz konusu gereksinimlerden yola çıkılarak karar verilmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada, ÖG üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel bir araştırma desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda görüşme, gözlem ve belge incelemesi gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra var olan durum ya da olgu gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmaya çalışılmakta ve genelleme kaygısı güdülmemektedir. Dolayısıyla bu tip araştırmalardan elde edilen verilerin içinde bulunduğu koşullar göz önüne alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Cresswell, 2016; Mills ve Gay, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada, Türkiye’deki üç farklı üniversitede öğrenim gören öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda oluşturulan bulguları nitel araştırma paradigması çerçevesinde değerlendirmek gerekmektedir.

Bulgular

Bu araştırmada, ÖG üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “Verilerin Toplanması ve Analizi” başlığında açıklandığı üzere 18 Mart-16 Temmuz 2022 tarihleri arasında üniversitelerde öğrenim gören ÖG öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Tablo 1’de demografik bilgilerine yer verilen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler toplamda 5 saat, 41 dakika, 28 saniye sürmüştür. En uzun süren görüşme 51 dakika 58 saniyeye Arif olmuştur. En kısa süren görüşme 23 dakika 23 saniyeye Burak’la gerçekleştirilen görüşme olmuştur. Ortalama görüşme süresi 34 dakika, 8 saniye olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerin dökümleri toplamda 108 sayfa olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen tema, alt tema ve kodlara Tablo 3'te yer verilmiştir. Tablo 3'te de görülebileceği üzere araştırma sonucunda, a) ÖG üniversite öğrencilerinin öğrencilik deneyimleri ve düşünceleri ve b) ÖG üniversite öğrencilerinin beklentileri ve önerileri olmak üzere iki temaya ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra 15 alt temaya ve 48 koda ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada katılımcılara üniversiteyi tercih etme nedenleri sorulmuş, katılımcılar cevap olarak üniversitenin ikamet ettiği şehirde veya şehre yakın olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgusuyla benzer şekilde Partici (2018), Sevinç ve Çay (2017) araştırmalarında yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteyi tercih etme nedenleri olarak ikametlerine yakın olması bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Tekin (2019) araştırmasında, katılımcıların %60'ının ailesiyle yaşamak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, okulun imkânlarının iyi olmasının okulu tercih etme sebebi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite tercih ederken okulun ikamet ettiği şehirde veya şehre yakın olmasını dikkate almıştır. Bu durumun nedeninin yetersizlikleriyle ilgili yaşayabilecekleri ulaşım ve erişim sorunları olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların tercih ettikleri programa ilgi duymaları ve üniversiteye giriş sınav puanlarının eğitim gördükleri programları karşılaması bu programları tercih etme nedenleri arasındadır. Bu araştırma bulgusundan farklı olarak Partici (2018) çalışmasında, görme yetersizliği olan üniversite öğrencilerinin ağırlıklı olarak sözel bölümleri tercih ettiği bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerinin ise çoğunlukla olumsuz olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin önerilerinde kaynakların erişilebilir olmasının gerektiğini sıklıkla ifade etmişlerdir. Bu araştırma bulgusuyla benzer şekilde Stambekova ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, ÖG üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerinin olumsuz olduğu bulgusunu rapor etmiştir.

Katılımcılara üniversitedeki sosyal ortamlarla (Spor salonu, halı saha vb. işletmelere yönelik deneyimlerinizden bahsedebilir misiniz?) ilgili düşünceleri sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar çeşitlilik göstermektedir. Dört katılımcı kantini yeterli bulurken üç katılımcı kantinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Dört katılımcı kütüphaneyi yeterli bulurken üç katılımcı kütüphanenin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak, gerçekleştirilen çalışmalarda yetersizliği olan bireyler için kütüphanenin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Aydın, 2012; Biçer ve İşcan, 2020; Burcu, 2002; Mengi 2019; Dökmen ve Kışlak, 2004; Sevinç ve Çay, 2017; Partici, 2018). Ayrıca beş katılımcı yemekhanelerin de yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırma bulgusuyla benzer şekilde Burcu (2002), Dökmen ve Kışlak (2004) da çalışmalarında yemekhanenin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların sınavlara ilişkin önerileri elektronik sınav yapılması ve ayrı bir gözetmen eşliğinde sınav yapılması şeklinde olmuştur. Bu bulguyla benzer şekilde yapılan iki araştırmada, öğrencilerin sınavlarda okuyucu ve kodlayıcı desteği sorunu yaşadıklarını rapor edilmiştir (Mengi, 2019; Tekin, 2019). Dökmen ve Kışlak (2004), görme yetersizliği olan öğrencilerin sınav salonuna ulaşmada ve dersin içeriğinin yetersizlik türüne göre ayarlanması konusunda katılımcıların sınavlarla ilgili sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Örneğin Canan diğer öğrencilerle aynı sınav salonuna yerleştirilmesinden dolayı sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bu sorunun çözümü için ayrı bir gözetmen eşliğinde sınav yapılması gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak Hakan da sınav programının yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcıların yetersizliği olan diğer öğrencilere bazı önerileri olmuştur. Katılımcılara göre yetersizliği olan öğrenciler taleplerini dile getirmeli, lisans eğitimi almalı ve zorluklar karşısında pes etmemelidir. Bu çalışmayla benzer şekilde Tekin (2019), Sevinç ve Çay (2017) araştırmalarında öğrencilerin üniversitedeki engelli öğrenci biriminin önemini vurguladıkları görülmektedir.



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

Yıl: 2023 Sayı: 44 Sayfa Aralığı: 41-59

Araştırma sonunda ÖG üniversite öğrencilerinin, üniversite öğrenimi sırasında çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler yaşadıkları sorunlara ilişkin öneriler de ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının alan yazınla büyük ölçüde paralel olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim yöneticilerinin ve yasa koyucuların, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm bulmaları konusunda bu araştırmanın bulgularını dikkate almaları önerilebilir. Bununla birlikte, konuyla ilgili nicel araştırma yöntemleriyle araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. İleriki araştırmalarda farklı yetersizliklere sahip (örneğin; süreğen hastalık, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi), muhtelif fakültelerin farklı bölümlerinde okuyan özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili çalışmalar yapılması önerilebilir.

Introduction

Special education refers to

“the education carried out in appropriate environments with specially trained personnel and with education programs developed to meet the educational and social needs of individuals who differ significantly from their peers in terms of their individual and developmental characteristics and educational qualifications”.

An individual with special education needs is defined as “an individual who differs significantly from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational qualifications” (Ministry of National Education Special Education Services Regulation, 2021). According to the Constitution of the Republic of Türkiye (Article 42), no one should be deprived of the right to learning and education. Besides, it states that “The State should take necessary measures to rehabilitate those in need of special training so as to render such people useful to society.” The right to education of individuals with disabilities is legally guaranteed by international and national legal regulations. There are problems in Türkiye in terms of individuals with disabilities benefiting from the right to education. They face various problems in universities. These problems are about physical arrangements, education and materials, and exposure to prejudiced attitudes of others (Bahadır et al., 2016).

According to the World Health Organization (WHO), approximately 15% of the entire population in society experience a significant disability (WHO, 2022). The types of disability of individuals with disabilities may differ from each other (Bahadır et al., 2016). In an educational setting, individuals with special needs are those with a physical disability, visual impairment, language and speech disorders, attention deficit and hyperactivity disorder, hearing impairment, psychological problems, and traumatic brain injury. Individuals with special needs are likely to experience different learning problems in the courses they study (Okur & Demir, 2019), and the needs of individuals with different disabilities may differ from each other (Bahadır et al., 2016). Because individuals may consist of different disability groups and each disability group can have different characteristics from each other, it is necessary to have expertise in this issue (Kamış & Demir, 2018).

One of the most common problems faced by individuals with disabilities in Türkiye is the problems arising from the physical characteristics of the spaces. However, in addition to spatial problems, individuals with disabilities may experience problems with many different issues (Sevinç & Çay, 2017). The problems experienced by individuals with disabilities are important in all areas of life, and as the type of disability changes, the problems they experience also change. Individuals with disabilities also have problems in the field of education (Bahadır et al., 2016).

Education is a fundamental human right for everyone (Kayhan, Sen & Akcamete, 2015). The right to education is a universal right and individuals with disabilities should benefit from education equally as their typically developing peers. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) underlines the education of individuals with disabilities and the relevant principles. In addition, some regulations are also made in public spaces for individuals with disabilities. Higher education institutions also make some arrangements for those individuals in this context. Individuals with disabilities can have higher-quality education opportunities thanks to the arrangements made by universities for them (Biçer & İşcan, 2020). Although there are some positive approaches in law and practice for individuals with disabilities, they still face some problems in their education (Sevinç & Çay, 2017). In higher education institutions in Türkiye, the concept of --a "barrier-free university" has gained importance. Significant progress has been achieved in the Higher Education Institution (YÖK) and universities with such studies. The purpose of such incentive studies for individuals with disabilities is to ensure that these individuals are successful both in their education and social life (YÖK, 2022). Lifelong learning aims to integrate and support all individuals involved in the educational process. It is important to make adaptations and arrangements in learning and teaching processes so that individuals with

disabilities can benefit from education equally with their typically developing peers throughout their university life (Kayhan, Sen & Akcamete, 2015).

University students have different needs and problems. They experience some problems due to their inadequacies (Dal et al., 2013; Kaya, 2019; Burcu, 2002). According to a report published by YÖK, there were 54232 university students with special needs in the 2020-2021 academic year, including open and distance education students at state and private universities in Türkiye (YÖK, 2021). Since the number of individuals with disabilities is increasing in universities, some important decisions need to be made about these individuals (Lombardi et al., 2018). Universities need to make arrangements to ensure the learning and academic success of individuals with disabilities. Education systems need to ensure permanent and equal access to learning and teaching processes and resources for all (Moriña & Biagiotti, 2021).

With developments in communication and information technologies, the amount of information has increased, and access to this information presented in different environments has become crucial. Advances in technology offer convenience in terms of accessing and producing information. Every individual should have opportunities to access the information they need on time (Aydın, 2012). However, in Türkiye it can be said that individuals with special needs experience the problems they face in their general lives during their university education life (Tekin, 2019). Although university students with disabilities are placed in university on equal terms with their typically developing peers, they experience limitations in participating in education and training processes equally like their peers, due to the psychological, biological, or sociological changes they experience or the inadequacies they have. Since the facilities of universities (e.g., equipment, program, plan, availability, and accessibility) are often made for university students with typical development, those who are deficient at these points may face various problems in their university life., it is thought that research should be conducted in this field in order to understand the problems, expectations and needs of university students with disabilities in Türkiye.

Students' academic achievement depends on their characteristics and personal experiences. Personal traits are related to self-awareness, self-decision, and self-defense. However, academic achievement is also affected by other external factors such as support services, family, peers, and faculty members (Moriña & Biagiotti, 2021). Therefore, university students with special needs should be supported for being successful and fulfilling the requirements of the program they study (Abed & Shackelford, 2020). Modern universities aim to reduce student problems, organize physical spaces and materials for the use of individuals with disabilities, help individuals with disabilities be less dependent on others, and ensure that they become productive and happy individuals. In addition, it will be a crucial development to increase working areas in both public and private sectors for individuals with disabilities and create opportunities for them to work in the jobs they want (Dökmen & Kışlak, 2004).

In Türkiye, individuals with disabilities experience problems in many areas such as employment, education, participation in society, and accessibility. The solution to the problems experienced by individuals with disabilities requires the effort of everyone, not just themselves and their families. Universities are also one of the educational institutions that work for the development of individuals and society. The practices of universities can shape the whole world. Therefore, universities' inability to provide qualified services to individuals does not coincide with their practices and objectives. Universities play a key role in increasing the welfare level of individuals with disabilities and the existence of justice. University students with disabilities need different support systems to receive qualified education (Sevinç & Çay, 2017). There is a dearth of research on the problems experienced by individuals with disabilities and their expectations in Türkiye (Mengi, 2019). Therefore, it is recommended that more studies should be conducted on the problems experienced by these individuals with disabilities in Türkiye (Burcu, 2002) and their academic achievement (Moriña & Biagiotti, 2021).

The literature reports that studies mostly have focused on individuals with visual impairment (Aydın, 2012; Dal et al., 2013; Partici, 2018; Kaniş & Demir, 2018; Doğuş, Aslan & Çakmak, 2020; Okur & Demir, 2019), hearing impairment (Karasu & Kaya, 2021; Karasu, Uzuner & Beral, 2018), visual impairment and physical disabilities (Burcu, 2002; Dökmen & Kışlak, 2004), physical disabilities (Koca Atabey & Öz, 2018; Çivici & Gönen, 2015; Sevinç & Çay, 2017) and the problems these individuals experience at university. Besides, there are studies on university students with different disability groups (Bahadır et al., 2016; Biçer & İşcan, 2020; Kaya, 2019, Mengi, 2019; Tekin, 2019; Kayhan, Sen & Akcamete, 2015; Topsaç & Bişgin, 2014). However, more studies are needed to examine university students with disabilities (Moriña & Biagiotti, 2021). It is important to examine different university examples to identify the problems experienced by university students with disabilities and thus find solutions. This research was conducted based on these requirements. Today, in parallel with the increasing young population, the number of universities and students attending universities is increasing. As a result, more and more students with special needs attend universities (Lombardi et al., 2018). However, since the disabilities of individuals with special needs may vary, they may experience different problems in different universities. One of the reasons for conducting this study is to reveal the problems experienced by students with special needs who have different disabilities and study in different departments in different faculties in different universities today and to share their own solution suggestions. Previous research on the subject has generally either focused on a specific type of disability or only one university has been selected and the current situation in that university has been revealed. In terms of the aforementioned aspect of this study, it can be said that it differs from other studies since it was conducted with the participation of students from more universities and with different types of disabilities.

Method

This qualitative study aimed to identify the university experiences of students with special needs. To achieve this goal, descriptive research was designed. It can be said that the phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was adopted in this study. Qualitative data collection tools include interviews, observations, and documents. In qualitative research, the existing situation and phenomenon are tried to be presented realistically and holistically. Also, the aim of qualitative research is not to achieve generalizability. Therefore, the data should be evaluated considering the current conditions (Cresswell, 2016; Mills & Gay, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, qualitative data were collected from university students studying at three different universities in Türkiye. The findings were evaluated within the framework of the qualitative research paradigm.

Participants

The data were collected through semi-structured interviews conducted with university students studying at five different universities in Türkiye. Detailed information on how the data collection tool was developed is given in the following section. To ensure confidentiality, all participant names were changed to pseudonyms. Table 1 presents demographic information of the participants.

Table 1.

Demographic Information

Code Number	Pseudonyms	Gender	Age	Grade	Disability	Department/Program
1	Mert	Male	28	4	Visual	Turkish Language and Literature
2	Burak	Male	20	2	Hearing	Nursing
3	Kemal	Male	20	2	Visual	Special Education Teaching
4	Nedim	Male	20	Prep.	Visual	History
5	Turan	Male	20	2	Physical	Science Teaching

6	Canan	Female	25	3	Physical	Russian Language and Literature
7	Fatma	Female	22	3	Visual	Sociology
8	Arif	Male	25	2	Physical	Social Science Teaching
9	Mercan	Female	23	3	Hearing	Special Education Teaching
10	Hakan	Male	20	1	Visual	Law

Data Collection Process

The researchers developed the semi-structured interview questions. The questions were sent to four experts on qualitative research methods and special education. Based on the expert opinions, the semi-structured interview questions were finalized (see Table 2). The contributions of the experts to the data collection tool were as follows: Questions 1 and 8 were added according to the opinions of the experts. In addition, question 5 previously consisted of several different questions. According to the feedback from the experts, these different questions were combined as sub-questions of question 5.

Table 2.

Semi-Structured Interview Questions

1. What would you like to say about being a university student with special needs?
 - a) What do you think about conveniences?
 - b) What do you think about challenges?
2. Why did you choose this department/university?
 - a) What were your expectations for the department?
 - b) What kind of research did you do about the accessibility of the universities you prefer for individuals with special needs?
3. What did you experience on the day you registered at the university? (Online or in person?)
 - a) Challenges
 - b) Conveniences
 - c) Expectations
 - d) Suggestions
4. What did you experience on the day you registered for the course for the first time?
 - a) Challenges
 - b) Conveniences
 - c) Expectations
 - d) Suggestions
5. What services do you receive as a student with special needs on campus?
 - a) Are there any special arrangements made for you? If yes, what are they?
 - b) What kind of arrangements did you request on campus and faculty? What kind of process did you go through while submitting your requests?
 - c) What can you say about life on campus?
 - d) What would you recommend for challenges, if any?
 - e) Could you tell us about your school canteen/dining hall experiences? What do they mean to you? What are you doing there?
 - f) Could you tell us about your library experiences?
 - g) Could you tell us about your experiences regarding gyms and carpet pitches?
6. What would you like to say about being a student with special needs in your department?
 - a) What are your suggestions for the situations you are experiencing?
7. What are your views on online courses?
 - a) What are your expectations in online courses?
 - b) What are your suggestions regarding the courses you take online?

8. What do you think about the face-to-face/online exams held at the university?

a) What are your expectations regarding the exams?

b) What are your solutions for the exams?

9. What would you suggest to other students with special needs?

The data were collected from students with special needs studying at three different universities in the Central Anatolian Region, using the interview questions presented in Table 2, between 18.05.2022 and 16.07.2022. The demographic information of the participants is given in Table 1. Before conducting the interviews, ethical approval was obtained from the Scientific Research and Ethics Committee of the university where the second researcher was working.

The researchers applied to the Disabled Student Units of the universities where they work to determine participants. They asked whether these students had peers studying at different universities. The university students were informed about the research, and they were asked whether they could participate in the study. Those who volunteered to participate in the study were recruited. Semi-structured interviews took place at the convenience of the participants and researchers. Before the interviews, participants were informed about the research, the data collection process, and confidentiality. Then written and verbal permissions were obtained from them.

Participants were informed that the interviews would be recorded. Seven interviews were performed via telephone. Two students were interviewed face-to-face. A video call was made with a student via the WhatsApp application. The recordings were transcribed by the authors. The transcripts were then checked for accuracy. Thus, the reliability of the interview transcripts was ensured.

Data Analysis

While analysing the data, the researchers independently read the interview transcripts three times. These readings provide the authors' control over transcripts. Using content analysis, the researchers read and coded the data. Through the codes obtained, they created sub-themes and themes. Direct quotations were used to convey participants' views to the reader in a more striking way (Yıldırım & Şimşek, 2018). The researchers created their codes, sub-themes, and themes individually. Finally, they came together to discuss the codes, sub-themes, and themes and reached a consensus by persuading each other (see Table 3).

Ethics Committee Permission Information

Ethical approval was obtained from the Scientific Research and Ethics Committee of the university where the second researcher was working.

Date of Ethical Assessment Certificate: 18.04.2022

Issue Number of the Ethical Assessment Certificate: E-75732670-020-67392

Findings

This study aimed to determine the university experiences of students with special needs. The data were collected through semi-structured interviews between 18.05.2022 and 16.07.2022. The interviews lasted 5 hours, 41 minutes, and 28 seconds in total. The longest interview was Arif's, (51 minutes and 58 seconds). The shortest interview was Burak's (23 minutes and 23 seconds). The average interview time was calculated as 34 minutes and 8 seconds. The transcripts of the interviews were 108 pages in total.

The codes, sub-themes, and themes are presented in Table 3. Two themes were reached: a) university experiences and views of students with special needs and b) expectations and suggestions

of university students with special needs. Besides, 15 sub-themes and 48 codes were reached (see Table 3).

Table 3.

Themes, Sub-Themes, and Codes

-
1. University experiences and views of students with special needs
 - 1.1. Benefits of being a university student with special needs
 - 1.1.1. Exemption from some questions/applications in exams/courses
 - 1.1.2. Support by staff on campus
 - 1.1.3. Adaptation of the lessons
 - 1.1.4. Providing convenience in transportation
 - 1.2. Challenges of being a university student with special needs
 - 1.2.1. Accessibility issue on campus
 - 1.2.2. Having difficulty in using vending machines on campus
 - 1.2.3. Necessity of using the sense of sight/hearing in the lessons
 - 1.2.4. Having difficulty following the lesson in crowded classrooms
 - 1.2.5. Experiencing transportation problems
 - 1.3. Reasons for choosing the university
 - 1.3.1. Being close to/in the city of residence
 - 1.3.2. Facilities of the university
 - 1.3.3. Accessibility of the university
 - 1.4. Reasons for choosing the department
 - 1.4.1. Because of their scores
 - 1.4.2. Good employment opportunities
 - 1.4.3. Having a unit for disabled students
 - 1.4.4. Interest
 - 1.4.5. Learning new information
 - 1.5. Types of enrolment
 - 1.5.1. Online
 - 1.6. Experiences while enrolling in university
 - 1.6.1. Getting support from an acquaintance
 - 1.6.2. Need technical support
 - 1.6.3. Easy registration
 - 1.7. Experiences while enrolling for the first time
 - 1.7.1. Need support when enrolling
 - 1.8. Views on distance education
 - 1.8.1. Positive
 - 1.8.2. Negative
 - 1.9. Views on social environments at the university
 - 1.9.1. Insufficient canteen
 - 1.9.2. Sufficient canteen
 - 1.9.3. Poor quality of food
 - 1.9.4. Insufficient dining room
 - 1.9.5. Insufficient library
 - 1.9.6. Sufficient library
 2. Expectations and suggestions of university students with special needs
 - 2.1. Expectations from the university
 - 2.1.1. Ensuring accessibility on campus
 - 2.1.2. Ensuring the accessibility of the student information system

- 2.2. Expectations for the department
 - 2.2.1. Being easy
 - 2.2.2. Increasing knowledge
 - 2.2.3. Providing employment opportunities
 - 2.3. Suggestions for courses
 - 2.3.1. Adaptation of course contents to the type of disability
 - 2.4. Suggestions for distance education
 - 2.4.1. After distance education, students are required to receive in-service training
 - 2.4.2. Resources must be accessible
 - 2.5. Suggestions for exams
 - 2.5.1. Electronic exams
 - 2.5.2. Taking exams with a different supervisor
 - 2.5.3. Adjusting the exam program according to the student with a disability
 - 2.6. Suggestions for other students with disabilities
 - 2.6.1. Participating in social events
 - 2.6.2. Undergraduate education
 - 2.6.3. Choosing an area suitable for their inadequacies
 - 2.6.4. Accepting their inadequacies
 - 2.6.5. Expressing their demands
 - 2.6.6. Not giving up in the face of challenges
-

University Experiences and Views of Students with Special Needs

Benefits of Being a University Student with Special Needs

Regarding the conveniences of being a university student with special needs, Mert and Burak focused on being exempted from some questions and practices in exams and/or lessons. For example, Burak said, *"I was not participating in some practices, using my special needs as an excuse. I used to say that I did not want to make that practice."* Mert, Nedim, Arif, Turan, Mercan and Hakan stated that they were supported by the staff on campus, which was a convenience for them. Arif stated, *"They made me feel like they would take care of me when I ran into a problem. The supervisor of the unit for disabled students was also a disabled person. Thus, he could understand us. Our coordinator teacher had worked with disabled people for a long time. Staff on campus had the vision to remove barriers. They made my job a lot easier."* Kemal, Nedim, Fatma and Arif reported the adaptations made in the courses for them. For example, Kemal said, *"Our instructors were knowledgeable about students with special needs. For example, when our teachers had to use visuals while teaching, they would interrupt the lesson and give me audio descriptions. Apart from that, one of our teachers was trying to explain the subject to me by bringing three-dimensional shapes in class and making me touch those shapes."* Regarding the convenience of being a university student with special needs, Kemal, Turan and Mercan said that they were provided with ease of transportation. For example, Mercan said, *"There are ring buses on the campus. We can also use this service free of charge. This is a great convenience for us."* On the same subject, Nedim, Arif and Hakan stated that the accessibility of the campus made it easier for them. For example, Nedim stated *"Our university has many arrangements such as building elevators that announce each floor as they pass, embossing Braille on keys and buttons, and having the yellow line inside the building. Many universities don't have them. Our university considers such arrangements."*

Reasons for Choosing the University

Considering the reasons for choosing the university, Mert, Burak, Turan, Canan, Fatma and Arif chose universities because of their proximity to their places of residence. Fatma said, *"Because my family is in Kayseri, I couldn't choose another university. Families with disabled are more conservative*

in this regard." Kemal, Arif and Hakan preferred it because of the good facilities. Kemal said, *"Before making a choice, I visited the unit for disabled students and the person there was very warm to me. When he told me about the possibilities of the university, I decided."* Canan and Arif preferred their universities because they were accessible. Canan stated, *"Actually, it is a faculty with an orange flag. This was the reason why I chose the faculty of literature. Because it was said to be convenient, accessible."*

Reasons for Choosing the Department

Regarding the reasons for choosing the department, Mert, Kemal, Fatma, Arif and Mercan stated that they preferred the department because of their scores. Mert expressed, *"I graduated from open high school. I wanted to go to university formally. My goal was radio and television programming. I took the exam and made choices, however my exam score was sufficient for admission to the Literature department. I decided to study because it was a 4-year department."* Burak and Turan underlined the employment opportunities of the department. Turan said, *"Teaching is a difficult profession, but the graduates of this department are recruited much easier. And I thought I could study this department."* Kemal and Arif studying in their departments as it was related to their inadequacies. Kemal said, *"I cannot see. Therefore, I already know how things will be and how I will approach students with visual impairment. Also, I want to work in the field of vision in the future. For these two reasons, I preferred special education teaching."* Nedim, Arif, Mercan, Hakan and Fatma studies in their department because of their interests. Hakan described this situation as *"My interest in the history department started with a trip when I was in the 11th grade. I went to the Balkans with a high school project. I have traveled to five countries: Macedonia, Serbia, Bulgaria, Greece, and Romania. The history, culture and experiences of these places caught my attention. Then I did some research in this regard. I watched various documentaries. I have done various readings on the places I have visited. Gradually I realized that I liked it. So, I decided to study history."* Canan preferred the department to gain new knowledge: *"I chose the department of Russian language and literature because I know English as my mother tongue, and I want to learn a third language."*

Types of Enrollment and Experiences While Enrolling in University

Participants were asked to explain how they enrolled in their universities and their experiences of enrollment. All of them said that they had enrolled online. Some of them stated that they enrolled easily. For example, Burak said, *"It was not difficult. It was better than face-to-face. I didn't have to worry about getting tired; I used my computer to do it at home."* Mert, Nedim and Hakan had to get support from an acquaintance during their enrolment. Nedim said, *"Because the screen was not accessible to the reader, I had to constantly seek help from my surroundings."* Mert, Nedim and Mercan needed technical support. For example, Mercan suggested *"A booklet should be prepared for the students who will register. We need technical support."* During the course registration, Nedim, Turan, Canan and Arif needed support. For example, Arif said, *"It was very difficult for me to understand the course registration system. I couldn't log in; I didn't know how to register for the course. My friends were in a panic like me. Everyone was asking me what to do and how to do it, I was under such pressure. We needed support in this regard."*

Views on Distance Education

Regarding the views of participants on distance education, Mert and Arif reported positive opinions. For example, Mert said, *"Distance education made everything easier. I couldn't complete my program for seven years without distance education because I retook a lot of failed courses. The pandemic made it easier because we were assigned homework for most of the courses. I did my homework. I could use the computer very actively, so I did not have any problems."* Kemal, Fatma, Mercan and Hakan reported negative views. Fatma complained, *"The distance education process was seriously challenging regarding additional time problems or visual-based lectures. Also, I can't reach*

the teachers on Zoom because they have turned off the microphone or texting. While some teachers gave their contact information, others did not.”

Views on Social Environments at the University

Considering their views on social environments at the university, they emphasized the insufficiency of the canteen (Burak, Canan, Fatma and Arif), the dining hall (Canan, Fatma, Arif, Mercan and Hakan), and the library (Canan, Fatma and Arif). Burak said, *“The canteen is too small. There are only four tables but there are 400 students in our program. There are also different departments. In other words, there are 600 students at the faculty; thus, the canteen is insufficient.”* Canan complained about the dining hall: *“The dining hall is too far. There are two dining halls. Both are quite far from our department. Distance is not a problem, but there is no accessibility, and it is very inadequate.”* Fatma focused on the library: *“I went to the library once in three years. I think it will be the first and last. Well, yes, roads have been built for the visually impaired, and the interior is very accessible. A room is provided for the visually impaired. People outside are uncomfortable because the printer makes sound. We told this problem to the librarian, but he said that they could work on the upper floors and that there were empty rooms there. I have a problem caused by people's discomfort. The library is not appropriate for us.”* Kemal, Turan and Mercan found the school canteen sufficient. Turan voiced, *“I did everything myself in the school canteen. Our canteen was appropriate for me.”* Burak, Nedim, Mercan and Hakan found the library sufficient. For example, Burak said, *“I think the library has a good system. It is open on 7/24. Working places, individual halls... The library is running very clean and orderly.”* On the other hand, Burak underlined the poor quality of the food in the dining hall.

Expectations and Suggestions of University Students with Special Needs

Expectations

Participants were asked to express their expectations from their universities. Kemal, Nedim, Turan, Canan, Arif and Hakan expected accessibility within the campus. Kemal emphasized that *“I couldn't find the faculties easily. That was one of the difficulties I have experienced on campus. It is the same case for the dining hall.”* Nedim and Canan expressed their expectations regarding the accessibility of student information systems. Nedim said, *“The student information system of our university should be improved. It is complex in terms of accessibility and usage. This is a complaint brought forward not only by a visually impaired individual but also by other students.”* Kemal and Nedim wanted their departments to increase their knowledge. For example, Kemal said, *“I want to increase my knowledge in other areas of disability (such as autism, hearing impairment, learning disability, and special ability).”* Arif, who expected employment opportunities, uttered *“My expectations... First of all, to be appointed...”* Mert expected the study program to be easy.

Suggestions

Participants expressed their suggestions for courses, distance education, exams and other students with disabilities. Regarding the courses, Mert, Fatma and Arif suggested that the course contents be adapted according to the type of disabilities. Mert said, *“There is one visually impaired student in the department. However, there may be more students in the future. Therefore, course content can be more verbal and descriptive rather than visual.”* For distance education, Nedim, Turan, Canan, Arif and Mercan said that resources should be more accessible. For example, Mercan advised, *“There should have been subtitle support in online classes for the student with hearing impairment during the pandemic period.”* Mert also mentioned the insufficiency of distance education and suggested in-service training for students after distance education. Students also made some recommendations regarding exams. Mert, Arif and Canan suggested that electronic exams be given to them. For example, Canan said, *“For example, it would be better if we were given a computer and I would write my answers in a Word file.”* Canan and Arif suggested that exams be held with a different supervisor. For example, Arif recommended, *“Exams must be taken in a separate classroom, in a*

separate hall, and with the help of a computer, with a supervisor teacher.” Hakan suggested that exams should be prepared according to the students with disabilities. Finally, participants reported their suggestions for other students with disabilities. Mert stated, “There are various activities such as theatre, concerts... They should go. That is because disabled people must prove themselves. Of course, they don’t have to perform. They may or may not have theatrical talents. But at least they should go to the theatre and watch that theatre. Our society does not recognize the disabled. Some people have never encountered a disabled person. We must prove ourselves to them. We are responsible for this issue.” Mert and Turan recommended that students with special needs take undergraduate education. Burak stated that students should choose an area suitable for their inadequacies by saying “They should know their shortcomings. In other words, if they feel this deficiency in this profession, they should not study such a program. For example, a person with a prosthesis on his leg should not choose the physical education department by saying that he has a right to be a physical education teacher. A blind or hearing-impaired student should not choose medicine, dentistry, or nursing.” Similarly, Kemal said that students should accept their inadequacies. Nedim, Canan, Arif, Mercan and Hakan stated that students with special needs should express their demands. For example, Nedim said, “A person may not know that you’re disabled. Or even if they know, they may not realize. Thus, ask, demand, and explain what you want.” Turan and Mercan also recommended that these students should not give up in the face of difficulties. For example, Mercan advised, “I want them to face up to these challenges. I don’t want them to give up when they encounter a problem, I never did that.”

Discussion, Conclusion and Recommendations

Educational systems are expected to meet the socio-cultural, developmental, and individual needs of all individuals around the world. However, university students with special needs may experience problems in different areas such as education, accessibility, and participation (Stambekova et al., 2021). The present study focused on the university experiences of students with special needs and their suggestions for the problems they had experienced. Interviews were conducted with 10 students from three different universities in Türkiye, including five different faculties and nine different programs. Interviews were conducted face-to-face, via phone and WhatsApp, considering students' preferences and the different cities they live in. As a result of the analysis, themes were reached. It is expected that results will serve as a guide for the administrators of the YÖK, instructors of university students with special needs, those who have administrative duties at universities, policymakers, researchers, and university students with special needs.

First, the participants were asked about their university experience and education. Regarding the convenience of being a university student with special needs, they stated that they were supported by the staff on campus and that the courses were adapted for them. For the challenges of being a university student with special needs, they reported the accessibility problem on the campus and the necessity of using the sense of sight/hearing in lessons. Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights states that “Higher education should be equally accessible to all based on merit.” Universities are important institutions in raising the awareness of societies. In the past, universal design and accessibility issues were not considered in universities (Tutal, 2018). Today, however, Barrier-Free Universities Awards are distributed by the YÖK, and a great deal of importance is given to the issues of barrier-free access in universities. Thus, it is thought that universities should solve accessibility problems for each student to benefit from education equally. Besides, the YÖK gives “Barrier-free Program Decorations” to ensure that university students with special needs benefit from education better, and it is seen that various incentives are offered to universities that make adaptations/regulations for individuals with disabilities to receive appropriate education in their programs.

Participants chose universities because of their proximity to their places of residence. The same findings were reported by Partici (2018) and Sevinç and Çay (2017). However, some participants chose a university because of its good facilities (Tekin, 2019). Many participants preferred the

university to be in their city of residence or close to the city because of the transportation and access problems they may experience due to their disabilities. The reasons why participants preferred the departments were their interests and scores. Unlike this finding, Partici (2018) found in his study that university students with visual impairment mainly preferred social sciences.

Participants indicated that they enrolled online. There is no doubt that technology has made our lives easier today. In this context, it can be said that university students with special needs also benefit from technology. Sevinç and Çay (2017) emphasize the importance of using technology for university students with special needs. They argue that the use of new technologies would facilitate the lives of these students. However, since students with different special needs will also register during the registrations, it may be suggested to integrate applications or software that will facilitate their registrations into the registration systems, taking into account that the degree of disability of these individuals will change as well as the degree to which they are affected by the disability. For example, it is thought that arrangements such as voice commands for individuals who have difficulty in writing, and the system reading the text aloud when the cursor is placed on a text for individuals with visual impairment will not only facilitate the lives of individuals with special needs but also contribute to their independence.

Participants were asked about their experiences while enrolling in the university. While some participants found it easy, others needed technical support or support from a relative. They also needed support when registering for a course for the first time. Kayhan et al. (2015) found that individuals with visual and hearing impairments did not have difficulty in recording. However, students with physical disabilities needed support during registration. In this study, students with hearing impairment and students with physical disabilities stated that they could register online with little or no help from others. However, especially students with visual impairment stated that they needed someone else's help during online registration. Therefore, although technology makes our lives easier, it is thought that sharing the information that students have special needs with universities before registration by YÖK and asking students whether they need help or support during registration by the disabled student units of universities will make it easier for individuals with special needs to register.

Participants had negative views about distance education. They argued that most resources should be accessible. Similarly, Stambekova et al. (2021) reported negative views of university students with special needs regarding distance education. Due to the COVID-19 outbreak in the world and Türkiye, an urgent decision was made for distance education at all levels of education. In this context, universities have also switched to distance education. However, in the process of transition to distance education, either the orientation was not provided to the instructors or the students who took the courses, or it was not provided sufficiently. Therefore, it can be said that distance education has various difficulties for typically developing university students. However, as for typically developing students, students with special needs also experienced various difficulties in distance education, and their views on distance education are thought to be negative. Therefore, it is recommended to make improvements in distance education for both typically developing and special needs university students with different disabilities, taking into account their problems, expectations and suggestions.

Regarding the social environments at the university, they indicated both positive and negative views. While some participants stated that the canteen and library were sufficient, others found them insufficient. The literature supports this finding, reporting the insufficiency of libraries (Aydın, 2012; Biçer & İşcan, 2020; Burcu, 2002; Mengi 2019; Dökmen & Kışlak, 2004; Sevinç & Çay, 2017; Partici, 2018) and the dining halls (Burcu, 2002; Dökmen & Kışlak, 2004) for individuals with disabilities. Although there are different opinions in the literature, most university students with special needs have problems with access or accessibility to places where they can meet their basic needs such as libraries, canteens and dining halls. Therefore, it can be said that the necessary adaptations and arrangements should be made urgently for individuals with special needs, especially access to libraries

that provide access to information and contribute to students' academic development and course success. In addition, it is thought that accessibility to canteens and dining halls where students socialize and meet their basic needs and accessibility in these places should be transformed into environments where students with special needs can easily benefit from all of them regardless of their disability status.

Considering participants' expectations from their universities, participants mostly expected the university to ensure accessibility on campus. Various research supports this finding (Burcu, 2002; Çivici & Gönen, 2015; Partici, 2018; Mengi, 2019; Bahadır et al., 2016; Dökmen & Kışlak, 2004; Sevinç & Çay, 2017; Tekin, 2019). In another study, it is stated that university students with learning disabilities need educational support (Abed & Shackelford, 2020). University campuses are like a small city. In this city, there are various buildings, food and beverage, entertainment venues, libraries, and many other areas. However, the services within the campus are mostly organized in a way that students with typical development can benefit from. Sometimes even typically developing individuals may have problems with accessibility or transportation on campus. Moreover, very few arrangements have been made for them, and the yellow stripes made especially for individuals with visual impairment in recent years can be given as an example of these few arrangements. There are also some problems with it. For example, there may be various problems such as the yellow line ending suddenly, or running into a tree or a pole. However, it is thought that campuses should be designed according to universal design principles and should be equally accessible and accessible spaces for everyone. There are still some problems with this, too.

Participants were asked to express their expectations from their departments. They expected the program to increase their knowledge and adapt the course contents according to the type of their disabilities. Similarly, Partici (2018) reported students' complaints about the lack of content adaptation. According to Kayhan et al. (2015), while some participants stated that adaptations were made according to their disabilities, others said that there was no adaptation. Moriña and Biagiotti (2021) emphasized the vital role of faculty members in students' academic achievement. Therefore, it is important to increase the university academic staff's knowledge of and positive attitudes toward special education.

Participants also suggested electronic exams and conducting an exam with a separate supervisor. Mengi (2019) and Tekin (2019) reported students' complaints about the lack of reader and coder support in exams. Dökmen and Kışlak (2004) and Sevinç and Çay (2017) found that the participants had problems with the exams. University students with special needs may not be able to demonstrate their real performance in exams due to the disabilities they experience. Therefore, they may not be successful in the exams. Students with special needs do not want privileges to be made for them. They only want to participate in exams by making appropriate arrangements for their disabilities. However, in Türkiye, exam adaptations that can be made for students with special needs studying in schools and institutions affiliated to the Ministry of National Education are determined by regulations. However, since there is no such regulation in universities, the arrangements vary from university, faculty or instructor to instructor. Since there is no legal regulation, some instructors may even refuse the justified requests of the students regarding the exams. As a result, university students with special needs may experience failure. Therefore, it is thought that legal regulations should be enacted to ensure that necessary adaptations are made both in courses and exams for students with special needs in universities.

Participants advised other students with disabilities to express their demands, get an undergraduate education, and not give up in the face of difficulties. Like this study, in Tekin (2019) and Sevinç and Çay (2017), students emphasized the importance of a unit for the disabled students at the university. Similar to this finding, Moriña & Biagiotti (2021) emphasize the role of the disabled student unit in the success of university students with special needs and state that students should be self-confident. The number of university students with special needs is increasing (Lombardi et al., 2018).

When students with special needs voice their demands, it means that I am here as an individual. It means to consider me in the arrangements you make or will make. Because when these individuals do not voice their demands, no one will realize the difficulties they face. Therefore, it is thought that studying at university and defending their rights will be beneficial not only for themselves but also for other individuals with special needs who will come to university after them. Because when these individuals do not voice their demands, no one will realize the difficulties they face.

At the end of the research, it is seen that the students with students with special needs experience various problems during their university education. Students also put forward suggestions regarding the problems they experience. It is thought that the results of the research are supported by the literature to a great extent. It can be suggested that Higher Education administrators and legislators should take into account the findings of this research to find solutions to the problems experienced by students. In addition, it may be recommended to conduct research on the subject with quantitative research methods. In further research, it may be recommended to conduct studies on the problems experienced by students with special needs who have different disabilities (such as chronic illness, autism spectrum disorder, attention deficit, and hyperactivity disorder) and who study in different departments of different faculties.

Declaration of Contribution Rates of the Researchers

The first author contributed to the introduction and discussion sections of the study, and the second author contributed to the method and findings sections.

Statement of Support and Acknowledgements

There is no statement of support and acknowledgment from the authors regarding the research process.

Conflict of Interest

The authors do not declare any conflicts with the research.

References

- Abed, M., & Shackelford, T. (2020). Educational support for Saudi students with learning disabilities in higher education. *Learning Disabilities Research & Practice, 35*(1), 36-44. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12214>
- Aydın, A. (2012). Görme engelli üniversite öğrencilerinin bilgi erişim sorunları üzerine yapılmış bir araştırma. *Bilgi Dünyası, 13*(1), 93-116. <https://doi.org/10.15612/BD.2012.170>
- Bahadır, Ş., Dinçer, E., Öner, E., Özkaya, A., & Öztekin, Ö. (2016). Üniversitede engelli öğrenci olmak. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 16*(1), 27-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uobild/issue/42561/513059>
- Bıçer, D. F., & İşcan, İ. (2020). Engelli bireylere üniversite kütüphanelerinde verilen hizmetlerde toplam kalite uygulamalarına yönelik nitel araştırma. *Kafkas University Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal, 11*(1), 60-80. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2020.ek1.003>
- Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme. (2006). Retrieved from https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf
- Burcu, E. (2002). Üniversitede okuyan özürü öğrencilerin sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampüsü öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 19*(1), 83-103. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/610715>
- Cresswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Reviser: S. B. Demir). (2nd Ed.). Eğiten Kitap.

- Çivici, T., & Gönen, D. (2015). Balıkesir Üniversitesi çağış yerleşkesinin bedensel engelli öğrencilerin sosyal alanlara ulaşabilirliğinin değerlendirilmesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 639-646. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jesd/issue/20874/224073>
- Dal, B. T., Irmak, A., Akyürek, G., & Kayıhan, H. (2013). Hacettepe üniversitesi'nde öğrenim gören engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları değerlendirme. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 150-151. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ered/issue/33210/369619>
- Doğuş, M., Aslan, C., & Cakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezi sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 219-247. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/55359/697087>
- Dökmen, Y., & Kışlak, T. (2004). Engelli olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin demografik ve psikolojik özellikleri ile sorunlarının karşılaştırılması. *Kriz Dergisi*, 12(2), 33-47. <https://kitaplar.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/63815/822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>
- Kamış, Ö., & Demir, E. (2018). Görme yetersizliği olan lisans öğrencilerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 423-450. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.334802>
- Karasu, G., & Kaya, Z. (2021). COVID-19 salgın sürecinde işitme engelli üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 95-111. <https://doi.org/10.12984/egeefd.938443>
- Karasu, G., Uzuner, Y., & Beral, A. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde uygulanan etkinlik ve stratejilerin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 262-283. <https://doi.org/10.12984/egeefd.343127>
- Kaya, Ç. (2019). Üniversitede öğrenim gören engelli öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözme becerileri. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Unpublished Master Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kayhan, N., Şen, M., & Akçamete, G. (2015). Opinions of university students with disabilities on current regulations and adaptations at higher education institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 635-639. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.050>
- Koca-Atabey, M., & Öz, B. (2018). Engelli bir üniversite öğrencisinin deneyimleri: İki farklı analiz yöntemiyle değerlendirme. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 5(2), 25-42. <https://doi.org/10.31682/ayna.427561>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L. L. III, Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., & Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- Mengi, A. (2019). Engelli öğrencilerin üniversite eğitimi sürecinde karşılaştığı güçlükler: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 147-170. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660807>
- Ministry of National Education Special Education Services Regulation. (2021). Retrieved from http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf

- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (11th Ed.). Pearson.
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Okur, M. R., & Demir, M. (2019). Görme engelli öğrenenlerin eğitim yaşantısında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, açık ve uzaktan öğrenme alanı için çözüm yolları geliştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 49-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/45710/576569>
- Partici, R. (2018). Üniversitelerde eğitim gören engelli öğrencilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları problemler (Tez No: 532570) [Master thesis, Kırıkkale University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sevinç, İ., & Çay, M. (2017). Fiziksel engelli bireylerin üniversite eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar (Akdeniz üniversitesi örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 219-238. <http://sosyoteknik.selcuk.edu.tr/sustad/article/view/115>
- Stambekova, A., Shmidt, M., Kydyrbaeva, G., Yerzhanova, G., & Issabayeva, Z. (2021). Opinions of disabled university students on the distance education process. *World Journal on Educational Technology*, 13, 1124-1136. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6313>
- Tekin, H. H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>
- Topsaç, M., & Bişgin, H. (2015). Üniversitede okuyan engelli öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40, 163-174. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55956>
- Total, O. (2018). Üniversite yerleşkeleri ve erişilebilirlik. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 753-775. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.510218>
- WHO. (2022). Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health#:~:text=Over%201%20billion%20people%20are,often%20requiring%20health%20care%20services>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11th Ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T., Gökçe, D., & Çeşmeci, S. (2012). Engellilerin üniversite kampüslerinde ortak mekanları kullanabilmeleri üzerine bir araştırma: Akdeniz üniversitesi olbia kültür merkezi örneği. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 9(3), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jotaf/issue/19038/201348>
- YÖK (2021). Engelli Öğrenci Sayıları Raporu. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK (2022). Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/2022-engesliz-universiteler-odul-toreni-gerceklestirildi.aspx>
- YÖK (2023). Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretim-kurulu-ndan-universitelere-bayrak-ve-nisan-odulu.aspx> 05.08.2023 tarihli internet erişimi



Bülent GÜVEN¹, Emel KIRAT²

¹Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, bulentg@comu.edu.tr

²Doktora Öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, emelkiratt@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
04.08.2023

Kabul Tarihi/Accepted
13.10.2023

Yayın Tarihi/Published
31.12.2023

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi

Öz

Okul öncesi eğitim basamağında çocukların beceri kazanımını destekleyen öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşleri, bu dönemde gelişim gösteren önemli aşamaları belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğine hazırlanma aşamasında olan okul öncesi öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Temel amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada veri toplama süreci öğretmen adaylarına sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenimini sürdüren 47 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde, çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinde standart testlere oranla test dışı tekniklerin kullanılabilirliği görüşü belirgin bir şekilde katılımcılarda öne çıkmıştır. Çocuğu tanımanın önemli bireysel farklılıklar ile değerlendirilerek bu sürecin ihtiyaç belirleme yönünde belirleyici bir temel oluşturduğu, çocukların kendilerini keşfetme ve tanımanın öncelikli amaç olduğu, çocuğu tanıma sürecinde başarıya ulaşmak için öğretmen niteliği ve gerçekleştirilecek etkin gözlemlerin önemi sıkça vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tanıma ve değerlendirme, tanıma teknikleri, okul öncesi eğitim, öğretmen adayı

Atf: Güven, B. & Kirat, E. (2023). Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 60-79. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.212>

Examination of the Opinions of Teacher Candidates on the Process of Recognizing and Evaluating the Child

Abstract

Opinions and suggestions of pre-service teachers who are in the process of preparing for this field, such as teachers who will enable children to acquire new skills at the pre-school education level, help to identify important points about the process. In this context, the main purpose of the research is to investigate the opinions of teacher candidates regarding the process of understanding and assessing children. The data collection process in the research, which was designed in the qualitative research method and case study pattern, was carried out with a semi-structured interview form. 47 teacher candidates, who were enrolled in the department of preschool education at a state university, participated in the research. The obtained data were analyzed using content analysis technique. When the findings regarding the test techniques are examined; the use of non-standardized techniques stood out in the process of understanding and assessing children, compared to standardized tests. It has been emphasized that understanding the child by evaluating important individual differences forms a decisive foundation for needs assessment in this process, with the primary goal being for children to explore and know themselves. The importance of teacher qualifications and the implementation of effective observations have frequently been highlighted to achieve success in the process of understanding the child.

Keywords: Recognition and assessment, recognition techniques, preschool education, teacher candidates

Citation: Guven, B. & Kirat, E. (2023). Examination of the opinions of teacher candidates on the process of recognizing and evaluating the child. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 60-79. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.212>

Extended Abstract

Introduction

The beginning of the preschool education period, which is among the fundamental stages of education, brings forth diverse learning objectives, behaviors, and characteristics of educational environments. This variety indicates the necessity for adjustment processes. New relationships are formed during the preschool education period, thereby transferring the process of adaptation into an educational dimension. There is a need for various recognition and assessment techniques in order to get to know the child, make assessments of their skills and behaviors, determine their characteristics, and provide necessary measures and support when needed. When examining the techniques for recognizing and assessing children with different characteristics, the opinions and thoughts of teachers and teacher candidates in this field will bring new perspectives to the subject. Therefore, the primary aim of this research is to determine how the processes of recognizing and assessing children are perceived by preschool teacher candidates. Additionally, it will enable the identification of characteristics in order to make appropriate interventions and understand the developmental processes.

Method

In the research conducted through qualitative research method, the research subject has been examined as a social phenomenon. Thus, the focus is on experiences and perspectives in line with the determined objective. The research was conducted using the case study design, which is one of the qualitative research methods. Thus, the research subject has been examined directly in relation to its causes. The participants of the study are 47 teacher candidates enrolled in the Department of Preschool Education Teaching at a state university's faculty of education during the academic year 2022-2023. The group distribution based on gender consists of 29 females and 18 males, and all teacher candidates are studying at the 3rd grade level. The participants were asked 5 questions using a semi-structured interview form prepared by the researcher. In addition to the interview questions, the participants' gender information was obtained to introduce the study group. The prepared questions were presented to field experts. The data collection instrument has been examined in terms of research scope and language characteristics. An application for ethical committee approval was made to the relevant institution regarding the prepared data collection instrument. The form, determined to be appropriate by the ethics committee, was communicated to the participants in written form. The identity of each participant has been kept confidential. The obtained data has been analyzed using content analysis technique. The main theme and sub-themes corresponding to the sub-objectives of the research have been identified. In this stage, MAXQDA 2022 software package was utilized. The frequency values presented in the Findings section represent the total number of opinions for each theme.

Findings, Discussion and Conclusion

The processes of recognizing and assessing children in the context of preschool education initiation have been evaluated according to the perspectives of preschool teachers. When examining the mental images formed about the process of getting to know a child, it is observed that this process is likened to images that have different characteristics. The process relies on individual differences and exploring to understand a child. This critical developmental period requires a comprehensive, multidimensional approach for results. It is emphasized that activities aimed at getting to know a child should have an original and responsive structure. The obtained results support the need for considering the holistic structure and the qualitative nature of developmental processes in the processes of recognition and evaluation.

When examining participant views regarding the objectives of the process of recognizing and evaluating a child, which are considered as another sub-goal and finding, it has been determined that



views on supporting individual exploration and recognition processes, assisting children in this process, providing multidimensional education, and addressing dimensions of adaptation and program adjustments are frequently addressed. It has been concluded that collaboration, along with harmony studies, and the establishment of program structure in line with appropriate goals will encompass the suitable objectives of the process of recognizing and evaluating a child.

When examining the results obtained from the sub-findings regarding the importance of the process of recognizing and evaluating a child, participants interpreted this structure in terms of considering individual differences, determining needs according to age and developmental characteristics, and providing appropriate guidance and support in terms of organizing educational environments and programs. The expressed result indicates that participants' general views and mental images about the process of recognizing and evaluating a child are based on similar expressions. During the preschool education period, individual differences prominently emerge, emphasizing the necessity of considering this aspect in program arrangements.

When examining the results obtained from the sub-findings regarding techniques that can be used in the process of recognizing and evaluating a child, it is observed that participants mostly evaluate the use of non-test techniques. In this process, observation-based techniques such as observation, portfolio, case records, anecdotal records, as well as interaction-based techniques like interviews, home visits for play, are preferred, emphasizing interpersonal interactions.

The results obtained from the sub-findings regarding ways to achieve success in the process of getting to know a child emphasize teacher qualification, effective observation skills, collaboration, and demonstrating objective attitudes throughout the process. Participants emphasized the expectation for teachers to have expertise in the relevant subject while also emphasizing the necessity of actively utilizing these skills in learning activities. Experiential, observable, and collaborative recognition processes focused on understanding are deemed success-oriented, similar to views on assessment techniques.

In conclusion, the process of recognizing and evaluating a child plays a critical role in understanding the continuity in developmental domains and identifying needs. This process serves as an important resource for providing a suitable educational environment for the child and meeting individual needs. It provides early intervention opportunities such as identifying strengths and weaknesses and providing necessary support, addressing potential learning difficulties in the early stages.

Examined themes reveal that recognizing and evaluating a child involves considering individual differences and frequently assessing exploratory processes. In this regard, studies focusing on the dimension of individual differences can be conducted to thoroughly examine the subject. The need for using observation, interviews, portfolio, and case record techniques is prominent. Based on this point, sample case studies with appropriate study groups can be included to gather in-depth data about these techniques. There is a need for teacher-parent focused interaction and collaboration in the processes of recognizing and evaluating a child. Furthermore, the implementation of appropriate program adjustments in the processes of recognition and evaluation is among the current expectations. Based on these views, collaborative-based plans for recognizing and evaluating a child can be implemented.

Giriş

Erken çocukluk yıllarında okula başlama dönemiyle birlikte hedefler, davranışlar, ortam özellikleri, beklentiler çocuk ve çevresi için farklılaşmaktadır. Yeni ilişkilerin kurulduğu okul öncesi eğitim dönemi itibarıyla çocuklar için uyum süreci eğitsel boyuta taşınmış olmaktadır. İçerisinde bulunan kültür, değer yargıları, sosyoekonomik durumun yanı sıra cinsiyet, doğum şekli, doğum sırası, kardeş sayısı ve daha birçok unsur gelişim alanlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu çerçevede çocuğu tanıma, beceri ve davranışlara yönelik değerlendirmelerde bulunma, sahip oldukları özellikleri belirleyerek gerektiği noktada önlem ve desteği sağlamak için çeşitli tanıma ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır (McGinnis, 2016 ; Ward, 2001 ; Woolfolk et al., 2009).

Çocukların dâhil oldukları eğitim öğretim sürecinde gerekli görülen becerilerin yeterlilik seviyelerini belirleme aşaması, değerlendirme sistemlerinin en temel amaçları arasında yer almaktadır. Süreçte kullanılacak değerlendirme yaklaşımlarının ise aşağıda sıralanan niteliklere sahip olması beklenmektedir (McGinnis, 2016):

- Uygulayıcılara kolaylık sağlama,
- Ortam için en az seviyede engel oluşturma,
- Tanıma sürecinden eğitsel faaliyetlere doğrudan geçişe fırsat sunma.

Bu ölçütler dikkate alındığında çoklu değerlendirme yöntemlerinin birbirini desteklediği, farklı durum ve ortamlara yönelik eksik ya da temel düzeyde elde edilen verileri detaylandırıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca tanıma ve değerlendirme işleminin çevresel yapıyı da kapsamı sebebiyle bu sürecin çoklu kaynak ve çoklu ortam dâhilinde ele alınması gerekli görülmektedir. Çocuklar, aileler, öğretmenler, kısacası eğitim öğretim sürecine dahil olan tüm gruplar arası ilişkiler kurulması hedeflenen bu süreçte, izlenen yaklaşım çoklu değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006 ; Akt., Fridani, 2021). Farklı tekniklerin gerekliliği ve değerlendirme araçlarının çeşitlilik özelliği göz önünde bulundurulduğunda, gelişime uygun ve güvenilir araçların kullanımı önem taşımaktadır. Bu alanda görev yapan öğretmenlerin ve yakın gelecekte sisteme dahil olması beklenen öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüş ve düşünceleri, tanıma ve değerlendirme süreçlerine yeni bakış açıları kazandırmada etkili olacaktır (Tunçeli ve Zembat, 2017).

Yaşa bağlı gelişim alanları ve özelliklerin hazır olma durumuna etkisinden bahsederken tanıma ve değerlendirme süreçlerinin uygun amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Senemoğlu, 2012). Ebeveyn ve öğretmenlerin gelişimsel süreci ve mevcut durumu tespit etmeleri, çevresel faktörlerle birlikte planlanan ve uygulanan eğitsel çalışmalara yönelik hedeflere ulaşılma durumu, ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim ortamlarının düzenlenmesi, amaçların değerlendirilerek eğitim programlarının ihtiyaca yönelik güncellenmesi değerlendirme süreçlerinde dikkate alınan temel amaçlar arasında yer almaktadır (Gullo & Hughes, 2011 ; Snow & Van Hemel, 2008 ; Wise, 2014). Ayrıca bu dönemde tanıma ve değerlendirme faaliyetleri ile gerçekleştirilen çalışmalar bilişsel gelişim, kişilik gelişimi, sosyal davranışlar üzerinde kalıcı etkiye sahip olup erken müdahale ortamlarını oluşturmaktadır (Breedekamp, 2015 ; Tunçeli ve Zembat, 2017). Doğru tanıma ve değerlendirme süreçleri itibarıyla; uygun eğitim ortamları düzenlenebilmekte ve çocukların davranışlarının arkasındaki temel nedenler tespit edilerek uygun planlamalar gerçekleştirilebilmektedir (Tuzcuoğlu, 2017).

Erken çocukluk dönemi dahil olmak üzere, tüm gelişim dönemlerinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler için görüşler de farklılaşabilmektedir. Bu dönemde yaygın olarak gözlem süreçlerinin aktif olarak gerçekleştirilmesiyle süreç ve sonuca dayalı değerlendirmeler kullanılmaktadır (Luff, 2010). Bu değerlendirmeler, bireysel ihtiyaçları dikkate alarak bilgi toplama süreçlerini içermekte ve yaşa özgü beceri kazanımları ve davranışların edinilme durumları hakkında bilgilendirici içerik oluşturmaktadır. Bu yöntemler ve teknikler, çocukların gelişim süreçlerini anlamak ve doğal farklılıklar beraberinde ihtiyaçlarına uygun önlemler almak açısından önem arz etmektedir (Borich, 2017; Yılmaz ve Altunsöz, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinin okul öncesi öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını belirlemek, bahsedilen süreçlerin ihtiyaçlara uygun önlemler alma ve çocukların gelişim süreçlerini anlamlandırma amaçlarına ne ölçüde hizmet ettiğini inceleyebilmektir. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şu boyutlara odaklanmaktadır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuğu tanıma süreci hakkındaki zihinsel imgeleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek teknikler ve sebepleri hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuğu tanıma sürecinde başarıya ulaşma yolları hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Farklı olgulara karşı ayrıntılı bakış açısı geliştirmeye olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi, belirlenen amaçlar doğrultusunda çoğunlukla deneyimlere odaklanmaktadır (Creswell & Guetterman, 2019). Olay ve olgulara dayalı görüşler, nitel yöntem ile incelenen anahtar kavram ve fikirlerle ayrıntılı bir keşif sürecine olanak sağlanmakta, böylece analitik genellemeler yapılarak kuramsal önermelerde bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu noktadan hareketle çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ele alınan amaç, önem, kullanılan teknik ve başarıya ulaşma boyutları katılımcı görüşleri ve kuramsal yapı ile incelenerek öznel bir çerçevede sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Sosyal olguların kapsamlı ve derinlemesine incelendiği nitel araştırmalarda, çoğunlukla güncel durumların açıklanması “Nasıl?” ve “Neden?” sorularını beraberinde getirmektedir. Araştırma sorularının sosyal yapı kapsamında derinlemesine incelendiği durum çalışmaları, farklı disiplinlerde kullanılmakla birlikte sosyal bilim araştırmalarında merkezi bir konumdadır (Merriam, 1988 ; Akt., Johnson & Christensen, 2014). Çoğunlukla güncel ve gerçek dünya bağlamında kabul edilen olay ve bağlamların ilişkilerini, içsel tartışmalar kurularak durum çalışmaları ile belirgin bir şekilde ortaya koymak mümkündür (Hitchcock & Hughes, 1995 ; Akt., Aytaçlı, 2012). Bu yol ile ayırt edici durumlar, farklı sorgulamalar ve farklı koşullarla birlikte tutarlı bulgular çerçevesinde mevcut kuramsal yapının yeni ürünlerini oluşturmaktadır. Çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçleri hakkındaki görüş ve düşüncelerin de bu yolla irdelenerek mevcut uygulamalar, sosyal yapıya bağlı olarak öğretmen adaylarının kazanmış oldukları deneyimler durum çalışması deseniyle ayırt edici olaylar olarak sunulabilmektedir. Olası sebepler derinlemesine incelenerek gerçek dünyadaki bağlamsal koşullar da dikkate alınarak çözüme ulaşma çabaları izlenmiştir (Thomas, 2021 ; Yin, 2018).

Datta (1990) tarafından oluşturulan teorik çerçeveye göre durum çalışmaları, Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Çalışmaları, Keşfetmeye Dayalı Durum Çalışmaları, Kritik Olay Durum Çalışmaları, Program Yürütme Durum Çalışmaları, Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları ve Birikimli Durum Çalışmaları olmak üzere 6 farklı türde ele alınmıştır (Akt., Aytaçlı, 2012). Bogdan & Biklen (1998) tarafından gerçekleştirilen sınıflandırmada ise durum çalışmaları; Gözlemler, Yaşam Tarihi, Belgeler, Organizasyonların Geçmişini İnceleme, Durum Analizi, Çok Vakalı Çalışmalar, Karşılaştırmalı Çalışmalar şeklinde türlere ayrılmıştır (Akt., Liamputtong & Serry, 2013). Literatürdeki sınıflamalara göre araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda izlenen desen, Datta (1990) tarafından ele alınan Açıklayıcı/Tanımlayıcı durum çalışması türüne uygun biçimde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

2022 – 2023 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 47 öğretmen adayı, araştırmmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Cinsiyete yönelik grup dağılımı ise 29 kadın ve 18 erkekten oluşmakta, öğretmen adaylarının tamamı lisans 3. sınıf olarak öğrenimlerini sürdürmektedir.

Veri Toplama Aracı

Gelişimsel süreçlere dayalı ihtiyaçların dikkate alınarak bilgi toplama yöntemleri ve değerlendirme tekniklerine odaklanılan çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği araştırmada yazılı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan araç, araştırmmanın alt amaçlarıyla ilişkilendirilen 5 adet açık uçlu görüşme sorusunu içermektedir. Görüşme soruları haricinde araştırmmanın çalışma grubunu tanıtmaya amacıyla katılımcılara, cinsiyet bilgisine ilişkin bir cevap alanı sunulmuştur. Hazırlanan sorular, Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Ayrıca ifadelerin dil özellikleri açısından incelenmesi için Türkçe Öğretmenliği bölümündeki bir alan uzmanından destek alınmıştır. İncelemelerin ardından soruların kapsamına ve anlamsal ifadelerle yönelik gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Kullanılan araçta yer alan görüşme soruları şu şekildedir:

1. Çocuğu tanıma gibidir, çünkü
2. Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin amacı hakkındaki görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
3. Çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi hakkındaki görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
4. Sizce çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde en etkin kullanılabilecek teknikler ve sebepleri nelerdir?
5. Çocuğu tanıma sürecinde başarının nasıl elde edilebileceğini düşünmektesiniz? Örnek verebilir misiniz?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanarak pilot uygulaması gerçekleştirilen görüşme formu, çalışma grubunda belirlenen bölümde öğrenim gören katılımcılara yazılı bir biçimde iletilmiştir. Bu süreçte katılımcılar 5 adet açık uçlu soruya yanıt vererek süreci tamamlamıştır. Her katılımcının kimliği gizli tutulmuş, bu amaçla bir veri belgesine kodlar atanmıştır (K1: 1. Katılımcı, K2: 2. Katılımcı, vb.). Ayrıca belirlenen kodlar ile eşleşen görüşlerin, bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla ifade edilmesi amaçlanmıştır.

Veri Analizi

Yazılı görüşme formu yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmmanın alt amaçlarıyla uyumlu olarak ana temalar ve buna bağlı alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar, katılımcı görüşleriyle birlikte uzmanlara sunularak temaların ne ölçüde görüşleri yansıttığı incelenmiştir.

Analiz sürecinde MAXQDA 2022 paket programı kullanılarak sistematik kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Her ana temaya ilişkin görüşler gruplar hâlinde incelenerek veriler arası ilişki kaybının en az düzeyde olması sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan 47 öğretmen adayının tümü, her soruya cevap vererek görüşlerini ifade etmiştir. Ancak katılımcıların her bir soruya birden fazla alt tema doğrultusunda değerlendirme yapmış olması, ana temaların toplam sıklık değerini etkilemiştir. Bulgular bölümünde sunulan toplam sıklık değerleri, temalara yönelik toplam görüş sayılarını ifade etmektedir. Belirtilen sıklık ifadeleri tablolarda frekans ve yüzde değerleri ile, şekilde ise frekans değerleri ile gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemi izlenerek yürütülen çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik süreçleri inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik boyutlarını kapsamaktadır (Baltacı, 2019 ; Işık ve Semerci, 2019). Bu bağlamda iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik boyutlarını sağlamak için uzun vadede etkileşim, katılımcı onayı, uygun katılımcıların seçimi ve literatürle ilişki çalışmaları yapılmıştır. İnanırıcılık çerçevesinde araştırma sonuçları yoluyla doğru temsile ulaşma, aktarılabirlik boyutu ile ayrıntılı betimlemelerde bulunma ölçütleri sağlanmıştır. Ayrıca güvenilirlik süreçlerinde tutarlılık boyutu dikkate alınmış, teyit edilebilir incelemelerle araştırmanın nesnel ve yansız olma niteliği korunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veri toplama aracının oluşturulması ve veri analizi süreçlerinde de uzman görüşlerinden faydalanılarak iç geçerlik ve güvenilirlik yapıları desteklenmiştir.

Devam eden aşamada pilot çalışma ile düzenlenen görüşme formunun temel yanıt çerçeveleri ve sorular arası ilişkili boyutları, veri toplama süreci öncesinde incelenmiştir. Bu aşamada Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğretmen adayına çevirim içi ortamdan sorular ulaştırılarak adayların yazılı görüşleri elde edilmiştir. Öncesinde alınan uzman görüşleri de değerlendirilerek görüşme soruları uygun biçimde sıralanmıştır. Görüşler doğrultusunda, Miles & Huberman (1994) tarafından oluşturulan hesaplama tekniği kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığına dayalı güvenilirlik değeri 0,86 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen pilot uygulamayla henüz taslak niteliği taşıyan alt temalar oluşturulup cevapların alt amaçlar ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma Etiği

Hazırlanan veri toplama aracıyla birlikte “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu” adlı kurula etik kurul izni için başvuru yapılmıştır. 26.05.2023 tarih ve 07/03 sayılı karar ile araştırmanın, bilimsel araştırma etik kurul ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Ardından form, katılımcılara yazılı olarak iletilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında katılımcı bilgileri gizli tutulmuş, veri toplama süreci boyunca gönüllülük ilkesine bağlı kalınmıştır. Bu süreçte her katılımcı araştırmaya yönelik hazırlanan bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu imzalamıştır.

Bulgular

Çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği araştırmada 5 ana temaya ait bulgular şu şekilde sunulmuştur:

“Çocuğu Tanıma Süreci Hakkında Zihinsel İmgeler” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının çocuğu tanıma süreci hakkında oluşturmuş oldukları metaforlar ve neden sonuç ilişkisine dayanan görüşleri, “Çocuğu Tanıma Süreci Hakkında Zihinsel İmgeler” şeklinde belirlenen ana tema altında incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alt temalar ve sıklık ifadeleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Çocuğu Tanıma Sürecine Yönelik Zihinsel İmgeler Temasına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuğu Tanıma Sürecine Yönelik Zihinsel İmgeler	f	%
Bireysel Farklılıklar	8	15,1
Keşif	6	11,3
Bütünsel/Çok Yönlü Bakış	6	11,3
Gelişimi İzleme	5	9,4
Yönlendirme	5	9,4
Uygun Ortam/Teknik	4	7,5
Çözüm	4	7,5
Geleceğe Bakış	3	5,7

İhtiyaç	3	5,7
Empati	2	3,8
Engeli/Hatayı Aşma	2	3,8
Çevre Etkisi/Bilgisi	2	3,8
Tedbir Alma	2	3,8
Kural	1	1,9
Toplam	53	100

Tablo 1 incelendiğinde, “Çocuğu Tanıma Süreci Hakkında Zihinsel İmgeler” ana temasıyla ilişkilendirilen 14 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Temaya ilişkin ifadelerin incelenmesi sonucunda katılımcıların sıklıkla bireysel farklılıklar hakkında görüşlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Diğer alt temalar incelendiğinde benzer şekilde keşif, bütünsel/çok yönlü bakış, gelişimi izleme, yönlendirme boyutlarına ilişkin ifadeler öne çıkmıştır. Bu boyuta bağlı olarak katılımcıların ifade ettikleri görüşlerden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Çocuğu tanıma, su gibidir. Çünkü her bireyin ihtiyacı vardır. Nasıl bitkiler suya ulaşamazsa kururlar. Biz de çocuğu tanıyamayıp onun kendi benliğinin oluşmasını sağlayamazsak kuruturuz. Ayrıca her bitkinin suya olan ihtiyacı farklıdır. Bizler çocukların farklılıklarını kavrayıp yanlış çocuğa yanlış su vermemeliyiz.”

K30 (Bireysel Farklılıklar)

“Çocuğu tanıma, çiçek dükkanına sahip olmak gibidir. Çünkü çiçekçi çiçeklerin hepsini iyi yetiştirebilmek için her bir çiçeği iyi tanımalıdır. Hangisi kumlu, hangisi taşlı toprak ister? Hangisi güneş, hangisi karanlık ister bilmelidir. Yoksa çiçekler solar. Çocukları da tanımak böyledir. Her çocuğun ne istediğini bilmek gerekir. Bunun için de tanımak gerekir. Yoksa çocuklarımız da çiçeklerimiz gibi solar.”

K4 (Bireysel Farklılıklar, Bütünsel/Çok Yönlü Bakış)

“Çocuğu tanıma, elindeki farklı malzemelerden yemek yapmaya çalışmak gibidir. Çünkü malzemelerden en güzel ne olur karar verirsiniz.”

K15 (Bireysel Farklılıklar)

“Çocuğu tanıma, dünya turu yapmak gibidir. Çünkü dünyayı gezip yeni ülkeler gördükçe heyecanlarız. Çocuğa dair yeni şeyler öğrendikçe de aynı şeyleri hissederiz.”

K20 (Keşif)

“Çocuğu tanıma, uçsuz bucaksız bir okyanusa dalmak gibidir. Çünkü asla sonu yoktur ve her an her şeyle karşılaşabiliriz.”

K23 (Keşif)

“Çocuğu tanıma, geçerliliği yüksek sınav gibidir. Çünkü geçerliliği yüksek sınav tüm öğrenilmiş bilgileri ele alır. Çocuğu tanımada da çocuğun tüm yönleriyle ele almamız gerektiği gibi.”

K32 (Bütünsel/Çok Yönlü Bakış)

“Çocuğu tanıma, karanlıktaki ışık gibidir. Çünkü tanıdıkça, ilgilerine yönelik eğitim ortamları yarattıkça kendini gerçekleştirerek aydınlatır etrafını.”

K46 (Gelişimi İzleme)

“Çocuğu tanıma, arabanın direksiyonu gibidir. Çünkü tüm çocuklar arabadadır. Ama direksiyonu yönetmek öğretmendedir. Yani onları topluma katmak, yönlendirebilmek bizim elimizdedir.”

K9 (Yönlendirme)

“Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinin amaçlarına dayanan görüşleri, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı” şeklinde belirlenen ana tema altında incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alt temalar ve sıklık ifadeleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı Temasına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı	f	%
Kendini Keşfetme/Tanıma	15	25,4
Yardımcı Olma	6	10,2
Çok Yönlü Eğitim	6	10,2
Uyum/İş Birliği	6	10,2
Uygun Program Yapısı	5	8,5
Anlama/Çözümleme	4	6,8
Erken Tanı/Müdahale	4	6,8
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	4	6,8
Fırsat ve Uygun Koşul Sağlama	3	5,1
Kaliteli/Kalıcı Eğitim	3	5,1
Rehber Olma	2	3,4
Uygun Tutum Gösterme	1	1,7
Toplam	59	100

Tablo 2 incelendiğinde, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Amacı” ana temasıyla ilişkilendirilen 12 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Temaya ilişkin ifadelerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların sıklıkla çocukların kendilerini keşfetme ve tanıma süreçleri hakkında görüşlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Diğer alt temalar incelendiğinde benzer şekilde çocuğa yardımcı olma, çok yönlü eğitim, uyum/iş birliği sağlama, uygun program yapısı oluşturma boyutlarına ilişkin ifadeler öne çıkmıştır. Bu boyuta bağlı olarak katılımcıların ifade ettiği görüşlerden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre çocuğu iyice tanıyıp değerlendirirsek onun kendini tanımaya ve gerçek benliğinin oluşmasına yardımcı oluruz.”

K30 (Kendini Keşfetme/Tanıma)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre çocuğa gelecek yaşamındaki davranışlarında ve gelişim süresince kendisini daha iyi tanımaya, keşfetmesini sağlamaktır.”

K8 (Kendini Keşfetme / Tanıma)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre öğretmenleriyle, aileleriyle, çevresiyle uyum içinde olmak, kendini keşfetmesini sağlamaktır.”

K11 (Kendini Keşfetme/Tanıma, Uyum/İş Birliği)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre onu daha iyi anlayabilmek olmalı ve samimi olmalı. Çocuğa gerçekten yardımcı olmayı hedeflemeli.”

K10 (Yardımcı Olma)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre çocuklarla iletişim halindeyken onun davranışlarını anlamlandırabilme, varsa problemlerini ya da özel yeteneklerini ortaya çıkarmada yardımcı olmaktır.”

K44 (Yardımcı Olma)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre onun gelişim özelliklerini bilip ona destek olmaktır. Çevresiyle uyum halinde olmasını sağlamaktır.”

K29 (Yardımcı Olma, Uyum/İş Birliği)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre çocuğun gelişimsel özelliklerini, güçlü yönlerini ve yardıma ihtiyaç duyduğu alanları bilip o doğrultuda kaliteli eğitim vermektir.”

K13 (Çok Yönlü Eğitim)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre eksik yönleri ve yeteneklerini erken fark etmek ve geliştirmektir. Bireysel farklılıklara yönelik çok yönlü ve kalıcı bir eğitim verilmesidir.”

K3 (Çok Yönlü Eğitim)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayarak uygun eğitim programları oluşturulmasını, gelişimi takip etmek ve çocuğun tüm yönleriyle gelişmesine yardımcı olmak gibi amaçları vardır.”

K32 (Çok Yönlü Eğitim, Uygun Program Yapısı)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre çocuklardaki ilgi ve yetenekleri keşfetmek. Yaşanılan çevreye uyumunu sağlamak ve benlik algılarını geliştirmek.”

K35 (Uyum, İş Birliği)

“Çocuğu tanımanın amacı, bana göre uygun eğitim programı oluşturma, çocuğun ilgi yetenek ve farklılıkları konusunda bilgi sahibi olma. Olası kötü durumlarda erken müdahale yapmadır.”

K33 (Uygun Program Yapısı)

“Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinin önemine dayanan görüşleri, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi” şeklinde belirlenen ana tema altında incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alt temalar ve sıklık ifadeleri Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi Temasına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi	f	%
Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma	17	23,3
İhtiyaç Belirleme	12	16,4
Uygun Yönlendirme/Rehberlik	10	13,7
Uygun Eğitim Ortamı/Programı	8	11
Kaliteli/Verimli Eğitim	5	6,8
Etkili İletişim	5	6,8
Beklenti/Gereksinim Karşılama	4	5,5
Tamamlayıcı Katkılar	4	5,5
Çok Yönlü Tanıma ve Gelişim	3	4,1

Problem Çözme	3	4,1
Tedbir Alma	2	2,7
Toplam	73	100

Tablo 3 incelendiğinde, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirmenin Önemi” ana temasıyla ilişkilendirilen 11 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Temaya ilişkin ifadelerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların sıklıkla bireysel farklılıkları dikkate alma hakkında görüşlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Diğer alt temalar incelendiğinde benzer şekilde ihtiyaçları belirleme, uygun yönlendirme/rehberlik sağlama, uygun eğitim ortamı/programı oluşturma boyutlarına ilişkin ifadeler öne çıkmıştır. Bu boyuta bağlı olarak katılımcıların ifade ettiği görüşlerden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü her çocuğun ilgileri, yetenekleri, yaşantıları, kişisel özellikleri farklıdır. Bunları bilip çocuğa bu şekilde yaklaşım sağlarsak ileriki yaşantısında ona hem akademik kariyer olarak hem de benlik algısı olarak çok büyük katkı sağlamış oluruz.”

K9 (Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma)

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü etkili ve kaliteli program hazırlanabilir. Her çocuk farklı olduğu için onların ihtiyaçlarını bilmemiz gelişimleri için önemli. Çocukların güçlü ve farklı yönlerini öğreniriz. Aileye iyi bir rehberlik yapabiliriz.”

K36 (Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma, İhtiyaç Belirleme, Uygun Yönlendirme/Rehberlik, Uygun Eğitim Ortamı/Programı)

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü kendini gerçekleştirmesini, çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmak, sağlık, bedensel, psikolojik sorunlarını bilmek için önemlidir. Öğretmen bireysel farklılıkları bilir. Öğrencinin yeteneklerini, öğrenme gücünü varsa ona göre eğitim programı hazırlanır.”

K11 (Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma, İhtiyaç Belirleme, Uygun Yönlendirme/Rehberlik)

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü her çocuğun gelişimsel özellikleri, ilgi ve istekleri farklıdır. Onları doğru şekilde tanıdığımızda hem daha kaliteli bir eğitim veririz hem de programı ve eğitim ortamını ona göre düzenleriz.”

K43 (Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma, Uygun Eğitim Ortamı/Programı, Kaliteli/Verimli Eğitim)

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü çocukların bireysel farklılıkları vardır. Bu farkları tespit ederek çocukların eğitim sürecine katkıda bulunabiliriz. Onların eksik yönlerini tespit edip iyileştirebiliriz.”

K23 (İhtiyaç Belirleme)

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü çocuğun kendini bulmasını da sağlarsın. Çocuk benliğinin farkına varır, kendini tanır. Bir nevi çocuğa kendini tanıtırsın.”

K26 (Uygun Yönlendirme/Rehberlik)

“Çocuğu tanımak önemlidir. Çünkü çocukların ilgi ve yeteneklerini erkenden saptamak ilerideki yaşamı için yönlendirmek için önemlidir. Ayrıca çocukları tanımak onları geliştirmek için hazırlayacağımız planlar için de önemlidir.”

K40 (Uygun Yönlendirme/Rehberlik, Uygun Eğitim Ortamı/Programı)

“Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek tekniklere dayanan görüşleri, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler” şeklinde

belirlenen ana tema altında incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alt temalar, alt boyutlar ve sıklık ifadeleri Tablo 4’te ve Şekil 1’de görülmektedir.

Tablo 4

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler Temasına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

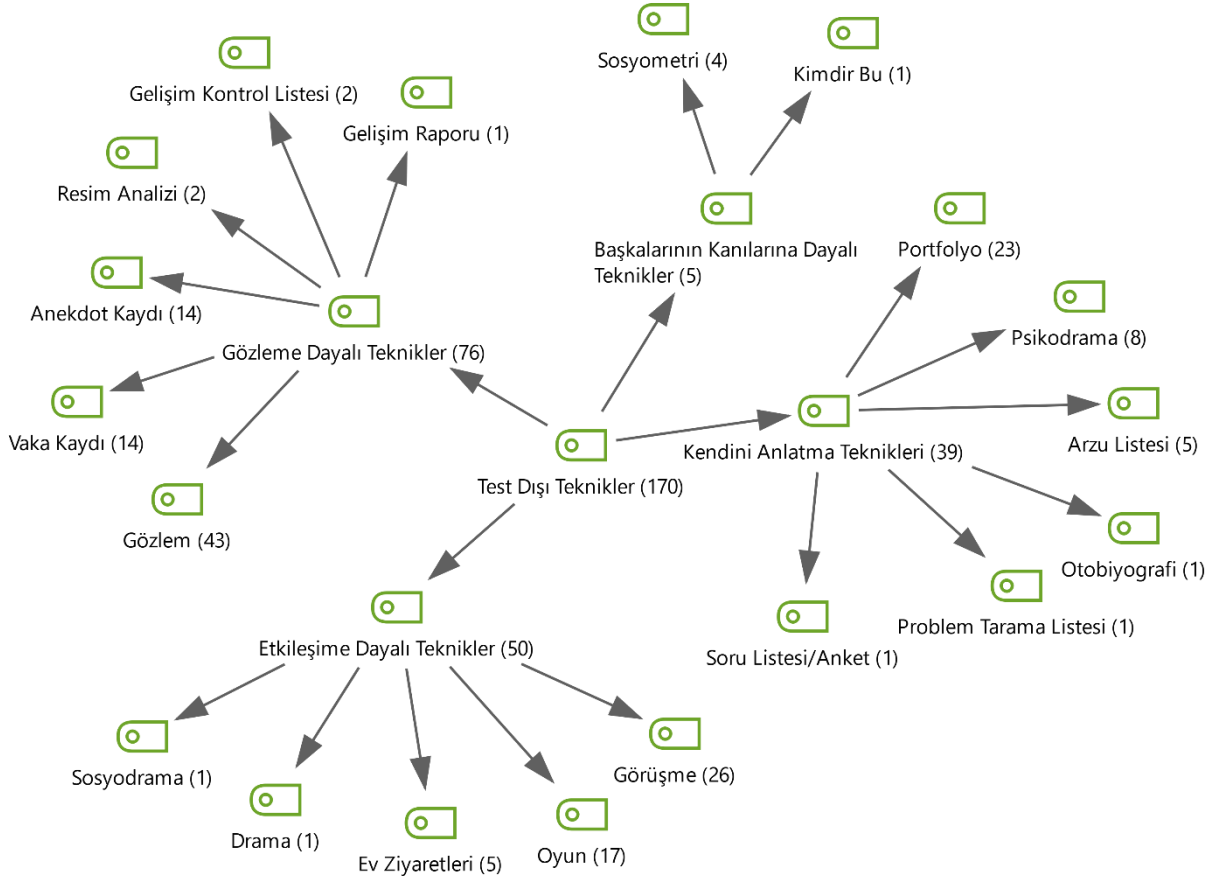
Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler	f	%
Test Dışı Teknikler	170	93,9
- Gözleme Dayalı Teknikler	76	
- Etkileşime Dayalı Teknikler	50	
- Kendini Anlatma Teknikleri	39	
- Başkalarının Kanılarına Dayalı Teknikler	5	
Standart Testler	11	6,1
- Kişilik Testi	3	
- İlgili Envanterleri	3	
- Başarı Testi	1	
- Yetenek Testi	1	
- Tematik Algı Testi	1	
- Tutum Ölçeği	1	
- Rubrik	1	
Toplam	181	100

Tablo 4 incelendiğinde, “Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Teknikler” ana temasıyla ilişkilendirilen 3 alt temanın ve bunların alt boyutlarının bulunduğu görülmektedir. Temaya ilişkin ifadelerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların sıklıkla test dışı teknikler hakkında görüşlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu alt temanın kapsadığı boyutlar incelendiğinde ise gözleme dayalı ve etkileşime dayalı tekniklerin sıklıkla tercih edilebileceği gözlenmektedir.

Test Dışı Teknikler; Gözleme Dayalı Teknikler, Etkileşime Dayalı Teknikler, Kendini Anlatma Teknikleri, Başkalarının Kanılarına Dayalı Teknikler boyutları içerisinde farklı teknikleri ve katılımcı görüşlerini barındırmaktadır. Bu alt boyutlar Hiyerarşik Kod – Alt Kod Modeli şeklinde adlandırılan içerik analizi çözümlenmesiyle Şekil 1’de şöyle sunulmuştur:

Şekil 1

Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilecek Test Dışı Teknikler



Şekil 1 incelendiğinde, katılımcılar tarafından Test Dışı Teknikler alt temasına ilişkin toplam 170 ifadenin çoğunlukla gözleme dayalı teknikler boyutunda değerlendirildiği görülmektedir. Bu boyut içerisinde gözlem, vaka ve anekdot kayıtlarının sıklıkla tercih edilebileceği belirlenmiştir. Bir diğer alt boyut olan Etkileşime Dayalı Teknikler’de ise görüşme ve oyun teknikleri katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Katılımcıların Test Dışı Teknikler alt boyutuna yönelik ifade ettiği görüşlerden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Çocuğu tanımada en etkin kullanabileceğim teknikler gözlem tekniği ve portfolyolardır. Çünkü uzun vadede gözlem yapıp çocuğun ürünlerini değerlendirerek ilgi, alaka ve yeteneklerini daha iyi anlarız.”

K1 (Gözlem, Portfolyo – Gözleme Dayalı Teknikler, Kendini Anlatma Teknikleri)

“Çocuğu tanımada en etkin kullanabileceğim teknikler gözlem ve görüşmedir. Gözlem yaparken çocuğu doğal ortamda haberi olmadan gözlemlemek çocuk hakkında daha çok bilgi verecektir.”

K16 (Gözlem, Görüşme – Gözleme Dayalı Teknikler, Etkileşime Dayalı Teknikler)

“Çocuğu tanımada en etkin kullanabileceğim teknikler portfolyo, gözlem, görüşme, anekdot ve aile ziyaretleridir. Çünkü erken çocukluk döneminde bu teknikleri kullanarak daha verimli sonuçlar elde edilecektir.”

K28 (Gözlem, Portfolyo, Görüşme, Anekdot Kaydı, Ev Ziyaretleri - Gözleme Dayalı Teknikler, Kendini Anlatma Teknikleri, Etkileşime Dayalı Teknikler)

“Çocuğu tanımada en etkin kullanabileceğim teknikler oyun ve katılımsız gözlem. Oyun çocuğun kendini en rahat şekilde ifade edebileceği ve kendi fikirlerini rahatça aktarabileceği bir araçtır. Oyun sırasında çocuğu dışarıdan gözlemek bu yüzden en doğru fikirleri verecektir.”

K40 (Gözlem, Oyun – Gözleme Dayalı Teknikler, Etkileşime Dayalı Teknikler)

“Çocuğu tanımada en etkin kullanabileceğim teknikler gözlem, görüşme, anekdot. Çünkü bu yaş grubu okuma yazma bilmiyor. Çocukları en iyi bu tekniklerle tanımaya çalışırım. Ve tabii gerektiği durumlarda başka tekniklerden de kullanırım.”

K7 (Gözlem, Anekdot Kaydı, Görüşme – Gözleme Dayalı Teknikler, Etkileşime Dayalı Teknikler)

“Çocuğu tanımada en etkin kullanabileceğim teknikler gözlem tekniği ve tematik algı testleridir. Gözlem sayesinde çocuğun hangi durumda neye ve nasıl tepki verdiğini anlayabilirim. Tematik algı testlerinde ise çocuğun iç dünyasında olan olayları çözümleyebilirim.”

K33 (Gözlem, Tematik Algı Testi – Gözleme Dayalı Teknikler, Standart Testler)

“Çocuğu Tanıma Sürecinde Başarıyı Elde Etme Yolları” Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının çocuğu tanıma sürecinde başarıyı elde etmeye dayalı uygulamalara dayanan görüşleri, “Çocuğu Tanıma Sürecinde Başarıyı Elde Etme Yolları” şeklinde belirlenen ana tema altında incelenmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan alt temalar ve sıklık ifadeleri Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Çocuğu Tanıma Sürecinde Başarıyı Elde Etme Yolları Temasına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuğu Tanıma Sürecinde Başarıyı Elde Etme Yolları	f	%
Öğretmen Niteliği	10	17,9
Etkin Gözlem	10	17,9
İş Birliği Kurma	8	14,3
Objektif Olma	7	12,5
Etkili İletişim	5	8,9
Uygun Yöntem/Teknik	4	7,1
Destekleyici/Yönlendirici Eğitim	3	5,4
Süreklilik	3	5,4
Aile/Öğretmen/Öğrenci Tutumu	3	5,4
Farklı/Eksik Alanları Dikkate Alma	2	3,6
Bireysel Farkındalık	1	1,8
Toplam	56	100

Tablo 5 incelendiğinde, “Çocuğu Tanıma Sürecinde Başarıyı Elde Etme Yolları” ana temasıyla ilişkilendirilen 11 alt temanın bulunduğu görülmektedir. Temaya ilişkin ifadelerin incelenmesi sonucunda, katılımcıların sıklıkla öğretmen niteliği hakkındaki görüşlerini dile getirdikleri belirlenmiştir. Diğer alt temalar incelendiğinde benzer şekilde çocukların etkin bir şekilde gözlenmesi, iş birliği kurulabilecek faaliyetlerin planlanması, süreç içerisinde objektif olunması ve bu durumun sürdürülmesi boyutlarına ilişkin ifadeler öne çıkmıştır. Bu boyuta bağlı olarak katılımcıların ifade ettiği görüşlerden bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

“Çocuğu tanımada başarı bence öğretmenin gözlem gücüne, tarafsız olabilmesine, iyi bir yorumlayıcı ve izleyici olabilmesine bağlıdır.”

K9 (Öğretmen Niteliği, Etkin Gözlem)

“Çocuğu tanımada başarı, bence tanımaya çalışan kişinin alan hakkındaki bilgi, beceri, tecrübesi, o anki ruh hali ve yaptığı işi ilgiyle yapmasına bağlıdır.”

K4 (Öğretmen Niteliği)

“Çocuğu tanımada başarı, bence öğretmene bağlıdır. Çünkü öğretmen ne kadar iyi tanırsa tanımadaki başarı o kadar artar.”

K42 (Öğretmen Niteliği)

“Çocuğu tanımada başarı, bence objektif bir şekilde çocuğu gözlemlemeye ve doğru şekilde kayıt tutmaya bağlıdır.”

K8 (Etkin Gözlem)

“Çocuğu tanımada başarı, bence iyi bir gözlem yapan kişiye (objektif, etik kurallara uygun) bağlıdır.”

K35 (Etkin Gözlem, Objektif Olma)

“Çocuğu tanımada başarı, bence aile ve öğretmen arasındaki iş birliği, objektif değerlendirmeye bağlıdır.”

K16 (İş Birliği Kurma, Objektif Olma)

“Çocuğu tanımada başarı, bence eksik alanların dikkate alınarak aile ve uzman kişiler ile iş birliği içerisinde, farklı gelişim alanlarını ve yeteneklerini, eksik yanlarını destekleyecek bir eğitim vermeye bağlıdır.”

K3 (İş Birliği Kurma, Destekleyici/Yönlendirici Eğitim)

“Çocuğu tanımada başarı, bence aile, çocuk ve öğretmen arası iş birliğine dayanarak çocuğu daha iyi tanımaya ve ihtiyaçlarını gidermeye bağlıdır.”

K22 (İş Birliği Kurma)

“Çocuğu tanımada başarı, bence çocuğu tanıma sürecini etkin, nesnel ve sürekli bir biçimde ilerletmeye bağlıdır.”

K26 (Objektif Olma, Süreklilik)

“Çocuğu tanımada başarı, bence etkili iletişime bağlıdır. Bu sayede verilen eğitim sonrası elde edilen davranış, yani dönüt bu eğitimin ne kadar etkili ve istenen yönde gerçekleşebildiğini gösterir.”

K10 (Etkili İletişim)

“Çocuğu tanımada başarı, bence çocuğun hangi alana ilgisi varsa erken yaşta fark edilip o alana yönlendirilmesine bağlıdır. Eğer fark edilmezse ilerleyen süreçlerde bu yeteneği körelebilir. Ama desteklenirse istediği başarıyı elde edebileceğini düşünüyorum.”

K7 (Destekleyici/Yönlendirici Eğitim)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitim dönemi itibarıyla çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinin, okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısından değerlendirildiği araştırmada elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Katılımcıların, çocuğu tanıma süreci hakkında oluşturdukları zihinsel imgeler incelendiğinde bu süreci birbirinden farklı özellikler taşıyan imgelere benzettikleri görülmektedir. Bu noktadan hareketle sürecin bireysel farklılıklara dayandığı, keşifler yoluyla çocuğu tanıma sürecinin gerçekleşebileceği, gelişimin kritik olarak izlendiği bu dönemin çok yönlü ve bütünsel olarak ele alınması sonuçlarına ulaşılmıştır. Sıklıkla vurgulanan ifadeler, çocuğu tanıma faaliyetlerinin özgün ve ihtiyaca cevap verecek bir yapıya sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Riley et al. (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tanıma faaliyetlerinin yanı sıra sürece yönelik değerlendirmelere odaklanıldığı, böylece anlamlı öğrenmelerle birlikte etkileşim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Clark (2020), çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ilgi duyulan alanlara yönelik faaliyetleri vurgulayarak bireysel farklılık ve yönlendirmeleri ele alan sonuçlara ulaşmıştır. Benzer şekilde Rawson (2020) ile Kwi - Ok & Jung - In (2011), belirli bir amaç doğrultusunda ve sürekli gerçekleştirilen değerlendirme faaliyetleriyle gelişim süreçlerinin üst düzeye çıkarılabileceğini ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlar, tanıma ve değerlendirme süreçlerinde bütünsel yapının ele alınması ve gelişim süreçlerinin izleme ve etkili yönlendirmelere dayalı bir nitelikte olması gerekliliğini desteklemektedir.

Bir diğer alt amaç ve alt bulgu olarak ele alınan çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinin amaçlarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde bireysel keşif ve tanıma süreçlerinin desteklenmesi, bu süreçte çocuklara yardımcı olma, çok yönlü eğitim sağlama, uyum ve program düzenlemeleri boyutlarında görüşlerin sıklıkla ele alındığı belirlenmiştir. İş birliği ile birlikte uyum çalışmaları, uygun hedefler doğrultusunda program yapısının oluşturulması ile çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinin uygun amaçları kapsayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Raikes (2017), erken çocuk gelişimini bütünsel, aynı zamanda karmaşık bir süreç olarak tanımlarken gelişim birimleri ve ölçümlerinin bir süreklilik içerisinde ele alınması gerektiğinden bahsetmektedir. Söz konusu gereklilik ve araştırmadan elde edilen paralel sonucun, erken çocukluk döneminde merkeze alınan gelişim ilkelerinin temel niteliklerini karşıladığı söylenebilir. Bir diğer sonuç olan program yapısına yönelik görüşler ele alındığında Sapsağlam (2013) ile Topuz ve Kaya (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda paralel şekilde uygun program yapısı sonucu öne çıkmaktadır. Bu noktada programda verilen araçların öğretmenler tarafından etkili görülmediği, bu sebeple kullanım konusunda tercih edilmedikleri belirlenmiştir. Bu anlamda programda yer alan tanıma ve değerlendirme araçlarının niteliği hem öğretmen adayları hem de öğretmenler tarafından ele alınan sınırlılıklar arasındadır.

Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinin önemine ilişkin alt bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcılar bu yapıyı bireysel farklılıkları dikkate alma, yaş ve gelişim özelliklerine göre ihtiyaç belirleme, uygun yönlendirme ve rehberlik desteği sağlayarak eğitim ortamları ve programın düzenlenmesi boyutlarıyla yorumlamıştır. İfade edilen sonuç, katılımcıların çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci hakkındaki genel görüşleri ve zihinsel imgelerinin benzer ifadelere dayandığını göstermektedir. Bireysel farklılıklar, okul öncesi eğitim dönemiyle birlikte belirgin bir şekilde ortaya çıkarken gerçekleştirilen program düzenlemelerinde bu hususun dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. McAfee & Leong (2020) benzer şekilde programların ve öğrenme yaklaşımlarının bireysel bilgi ve becerilere, gelişimsel faktörlerin temelinde ihtiyaçlara dayalı olarak sunulabileceğini, Pyle & DeLuca (2013) program ve içeriğin birbiriyle ilişkili olması gerektiğini, Buchanan (2011) değerlendirmeye ilişkin yenilikçi girişimlerin biçimlendirmeci değerlendirme anlayışıyla gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda temel amaçların belirlenmesi, tanıma ve değerlendirme süreçlerinin öğrenme yaşantılarından kopuk olmaması okul öncesi eğitim basamağında uygun bir değerlendirme ortamı sunmaktadır (Keenan et al, 2016).

Çocuğu tanıma ve değerlendirme sürecinde kullanılacak tekniklere ilişkin alt bulgulardan elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların çoğunlukla test dışı tekniklerin kullanımı konusunda değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu süreçte gözleme dayalı teknikler arasında yer alan gözlem, portfolyo, vaka kaydı, anekdot kaydının yanı sıra etkileşime dayalı teknikleri oluşturan görüşme, oyun ev ziyaretleri gibi kişiler arası etkileşimlerin ağırlıkta olduğu teknikler tercih edilmektedir. Kwi – Ok & Jung – In (2011), Işıkoğlu Erdoğan vd. (2021), Turupçu (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, benzer şekilde gözlem ve görüşme tekniklerinin kullanımı dikkat çekmektedir. Katılımcı görüşlerine

göre tekniklerin kullanım sebepleri etkileşimi büyük ölçüde destekleme, verimli değerlendirme etkinliklerine olanak sağlama, öz değerlendirme yapabilmeye olarak ifade edilmiştir. Bu noktadan hareketle standart testlere alternatif olarak test dışı teknikler ile yaşantı temelli tanıma ve değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirilebileceği, yaş ve gelişim düzeyleri doğrultusunda planlamaların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir (Flottman, Stewart & Taylor, 2011).

Çocuğu tanıma sürecinde başarıyı elde etme yollarına ilişkin alt bulgulardan elde edilen sonuçlar; öğretmen niteliği, etkin gözlem yapma, iş birliği kurma, süreç içerisinde objektif tutumlar sergileme boyutlarını vurgulamaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin konu ile ilgili uzmanlık becerilerine sahip olmalarını beklerken bu becerileri aktif olarak öğrenme faaliyetlerinde kullanmanın gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerde olduğu gibi yaşantı temelli, gözlenebilen ve kişiler arası iş birliğinin merkeze alındığı tanıma süreçlerinin başarı odaklı gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. McAfee & Leong (2020), bu süreçte öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme faaliyetlerine özgü profesyonel sorumluluklarına dikkat çekmektedir. Gürsoy (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bu durum öğretmenlerin uzman desteğine duyduğu ihtiyaç ile ifade edilmiştir. Çocuğa ilişkin sahip olunan bilgilerin, alana yönelik ihtiyaçları önemli ölçüde etkilediği ve ihtiyaca uygun çalışmaların temelini oluşturduğunu öne sürmüşlerdir. Başarıyı elde etme yollarından biri olan objektif olma niteliğine benzer bir bakış açısıyla yaklaşarak bu sürecin yasal ve etik sorumlulukları da beraberinde getirdiğini, tüm çocuklar için öğrenme süreçlerinde eşit fırsatlara odaklanmanın kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu ifade etmişlerdir. Atjonen (2014) ile Topuz ve Kaya (2015), tanıma ve değerlendirme süreçlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için etkili bir iş birliği sürecinin gerekliliğini vurgularken Özkan ve Yılmaz (2015), bu çalışmaların bütüncül değerlendirme yapmaya olanak sağlayacağını belirten sonuçlara ulaşmıştır.

Sonuç olarak çocuğu tanıma ve değerlendirme süreci; gelişim alanlarındaki sürekliliğin anlaşılması, ihtiyaçların belirlenmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreç, çocuğa uygun bir eğitim ortamı sağlama ve bireysel gereksinimleri karşılama için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesiyle gerekli desteği sağlama, olası öğrenme güçlüklerini erken dönemde ele alma gibi erken müdahale fırsatları sunmaktadır.

Araştırmanın temel amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ışığında sunulan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Belirlenen alt amaçlar doğrultusunda incelenen temalara göre çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıkları dikkate alma ve keşfetmeye dayalı süreçlerin sıkça değerlendirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, bireysel farklılık boyutunun araştırma odağını oluşturduğu çalışmalar gerçekleştirilip konu derinlemesine incelenebilir.
- Kullanılabilen tekniklere yönelik ifadelere bakıldığında, öğretmen adayları tarafından belirgin bir farkla test dışı tekniklerin tercih edildiği görülmektedir. Gözlem, görüşme, portfolyo, vaka kaydı tekniklerinin kullanım ihtiyacı ön planda görülmektedir. Bu noktadan hareketle ilgili teknikler hakkında derinlemesine veri toplamak için uygun çalışma grupları ile örnek olay çalışmalarına yer verilebilir.
- Öğretmen adayları tarafından sıkça ele alınan ifadelerle göre çocuğu tanıma ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen ile veli odaklı etkileşim ve iş birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, tanıma ve değerlendirme süreçlerine uygun program düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi mevcut beklentiler arasındadır. Bu konudaki görüşlerden yola çıkılarak iş birliğinin merkeze alındığı çocuğu tanıma ve değerlendirme planlamaları gerçekleştirilebilir. Oluşturulan plan ya da örnek modelin etkililiği gelecekteki araştırmalar ile incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 26.05.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 07/03

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuş, çalışmanın son hâlini okumuş ve onaylamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.




Kaynakça

- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.874952>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33889/375231>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Borich, G. D. (2017). Öğrencilerinizi anlamak. B. Acat (Ed.) *Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama* (H. Aydın, Çev.). (ss.36-67) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar. (Effective practices in early childhood education, 2nd Edition)*. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). Nobel Yayıncılık. (Orjinal eserin basım tarihi 2014)
- Buchanan, E. (2011). *Assessment in New Zealand early childhood education: A foucauldian analysis* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Victoria University.
- Clark, J. A. (2020). What is documentation doing? Early childhood education teachers shifting from and between the meanings and actions of documentation practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2020(1), 1 – 16. <https://doi.org/10.1177/1463949120917157>
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (Sixth Edition). Pearson.
- Flottman, R., Stewart, L., & Tayler, C. (2011). *Evidence paper: practice principle 7 assessment for learning and development*. University of Melbourne and DEECD, Melbourne. <https://www.education.vic.gov.au/documents/childhood/providers/edcare/pracassess.pdf>
- Fridani, L. (2021). Mothers' perspectives and engagements in supporting children's readiness and transition to primary school in Indonesia. *Education*, 3(13), 809-820. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1795901>

- Işık, E., & Semerci, Ç. (2019). Nitel Araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66. <https://doi.org/10.33907/turkjes.607997>
- Gullo, D. F., & Hughes, K. (2011) Reclaiming kindergarten: Part I. Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal*, (38), 323-328. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0429-6>
- Gürsoy, F. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukları Tanıma ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* (Tez No. 523834) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Aydoğan, S., Efe Kendüzler, S., Dülger Ceylan, E., Aydın, A., & Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 35(1), 1-19. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351230>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches. (Fifth edition). SAGE Publications.
- Keenan, T., Evans, S., & Crowley, K. (2016). An introduction to child development. (3rd Edition). SAGE Publication.
- Kwi – Ok, N., & Jung – In, K. (2011). Child assessment in early childhood education and care settings in south korea. *Asian Social Science*, 7(6), 66-78. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n6p66>
- Liamputtong, P., & Serry, T. (2013). Making sense of qualitative data. In P. Liamputtong (Ed.), *Research Methods in Health: Foundations for Evidence-Based Practice* (pp. 365-379).
- Luff, P. A. (2010). *Ways of seeing and knowing children: A case study of early years practitioners' understanding and uses of child observation during their first year of employment*. [Doctor of philosophy thesis, Anglia Ruskin University].
- McAfee, O., & Leong, D. J. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* (Birsen Ekinci, Çev.). Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2011).
- McGinnis, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı: Sosyal beceri öğretimi öncesi rehberi*. 3 Basımdan Çeviri. (Sunay Yıldırım Doğru, Zübeyde Doğan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2012).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed., Thousand Oaks. Sage. ISBN: 9786053181415
- Özkan, F. (2015). *Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecine yönelik aile-öğretmen görüş ve beklentilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Pyle, A. & DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373 – 38. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-012-0573-2>
- Raikes, A. (2017). Measuring child development and learning. *European Journal of Education*, 52(4), 511 – 522. <https://doi.org/10.1111/ejed.12249>
- Rawson, M. (2020). *Assessment for learning and development in Waldorf education*. Learning Community Partners. <https://learningcommunitypartners.eu> / Access date: 17.05.2023

- Riley, K., Miller, G. E. & Sorenson, C. (2016). Early childhood authentic and performance – based assessment. A. Garro (Ed.), *Early Childhood Assessment in School and Clinical Child Psychology*. (ss. 95 – 119) içinde. Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4939-6349-2_5
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1), 63-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/7323/95839>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. (21. Baskı). 3-5. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Snow, C.E. & Van Hemel, S.B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what and how*. The National Academies Press.
- Thomas, G. (2021). *How to do your case study*. Sage.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/31101/337390>
- Turupçu, A. (2014). *Observation as an assessment tool in early childhood education: A phenomenological case study of teacher views and practice* (Tez No. 379968) [Yüksek lisans tezi, Ortadoęu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi
- Tuzcuoğlu, N. (2017). *Bireyi tanıma teknikleri*. B. Aydın (Ed.), *Rehberlik*. (ss. 154-211) içinde. Pegem Akademi.
- Yılmaz, A., & Altunsöz, I. H. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Motor Gelişimin Değerlendirilmesi. Günseli Yıldırım, Güzin Özyılmaz (Ed.), *Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme* (ss. 1-25) içinde. Pegem Akademi.
- Ward, H. (2001). "The Developmental Needs of Children". *The Child's World: Assessing Children Need*. Ed.: Jan Horwath. Jessica Kingsley Publishers.
- Woolfolk, A. E., Winne, P. H., Perry, N. H. & Shapka, J. (2009). *Educational Psychology with mylabschool*. (Fourth Canadian Edition). Pearson.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. ISBN: 978-975-02-3999-1
- Yılmaz- Topuz, G., & Erbil- Kaya, Ö. M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 27-62. <https://doi.org/10.18039/ajesi.11365>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. (Sixth Edition). Sage.



Sevcan YAĞAN¹ , Zeynep YEŞİL² , Özge Nur ERTAŞ³ 

¹Doç. Dr. İstanbul Kültür Üniversitesi, s.yagan@iku.edu.tr

²Öğretmen Siyavuşpaşa Anaokulu, zeynepyesil1985@gmail.com

³ Öğretmen Behiye Dr Nevhiz Işıl Anaokulu, ozgenur.ertas1@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
04.04.2023

Kabul Tarihi/Accepted
03.10.2023

Yayın Tarihi/Published
31.12.2023

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarının Kullanımına İlişkin Deneyimleri¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıfında Web 2.0 aracı kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin deneyimlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kar topu örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Araştırma, İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan resmi ilkokullara bağlı ana sınıflarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan ve sınıf içi etkinliklerde Web 2.0 araçlarını kullanan gönüllü 14 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle hazırlanan ve on sorudan oluşan görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde Web 2.0 araçlarının kullanımını önemli gördükleri ve bunları sıklıkla kullandıkları, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin sınıf içi performanslarına olumlu yönde etki ettiği ancak okullarda teknolojik alt yapı yetersizlikleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 araçları, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri

Atf: Yağan, S., Yeşil, Z., & Ertaş, Ö. N. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin deneyimleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 80-98. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.213>

Preschool Teachers' Experiences Of Using Web 2.0 Tools

Abstract

The purpose of this research is to determine the preschool teachers' experiences with Web 2.0 tools. The basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 14 volunteer participants, who are determined by criterion sampling and snowball sampling methods, which are among the purposive sampling methods, working as preschool teachers in the kindergartens and using Web 2.0 tools in classroom activities. In collecting research data, an interview form consisting of ten questions, prepared with a semi-structured interview technique, was utilized. The descriptive analysis method was used in the analysis of the research data. According to the findings obtained from the research, it has been concluded that preschool teachers consider the use of Web 2.0 tools important in classroom activities and use them frequently. Furthermore, Web 2.0 tools were found to have a positive effect on students' classroom performance. However, inadequacies in technological infrastructure were also identified.

Keywords: Web 2.0 Tools, preschool education, preschool teachers

Citation: Yağan, S., Yeşil, Z., & Ertaş, Ö. N. (2023). Preschool teachers' experiences of using Web 2.0 tools. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 80-98. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.213>

¹ Bu çalışma İstanbul Kültür Üniversitesi tarafından 9-11 Kasım 2023 tarihinde düzenlenen "16. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. This study was presented as an oral presentation at the "16th National Preschool Teacher Education Student Congress," organized by Istanbul Kultur University on November 9-11, 2023.



Extended Abstract

Introduction

It is undeniable that children are born into technology in our age, where technological developments are experienced very rapidly. Prinsky (2005) suggests that these students, who are the first generation raised by technology, differ from the previous generation in the process of thinking and processing information. Smutny (2015) states that with the emergence of technological tools and methods that accelerate and simplify the realization of teaching and learning, considering the current situation, it is essential to predict what kind of technologies are used and what the teaching-learning technologies of the future might be, and one of them is the term Web 2.0 tools. While benefiting from Web 2.0 applications, which are also used in daily life in education processes, enriching educational environments, it is evident that today's children, who open their eyes to the world with technology, will direct their attention to these environments (Korucu & Sezer, 2016). Web 2.0, which provides new possibilities in teaching and learning, also has the feature of changing the way of producing and distributing information without limitation. Web 2.0 tools are an essential and influential converter in education because they are easy to use, collaborative, and communication-centered open structures. Teachers can use these application tools to focus their students' attention and interest on the subject and improve their learning experience. With the help of Web 2.0 tools, students, like teachers, can become content producers rather than consumers. Aside from the studies that argue that the use of technology in the preschool education period has a negative effect on the development of children, the majority of the studies show that technological tools and applications have a strong positive impact on the education and development of children. They agree on the views that technology contributes to logical thinking, improves writing and painting skills, and increases their success indecision-making (Couse & Chen, 2010; Kol, 2020).

With the Covid-19 pandemic, the transition to distance education in schools has begun, and education has been moved to the virtual environment with digital tools. The teachers have been the architects of this process being carried out in a healthy and uninterrupted manner (Geçgel et al., 2020). Teachers should learn the use and function of Web 2.0 tools throughout their education and training processes, integrate these tools into their education through their activities, and have the necessary equipment (Çelik, 2020). The institutions most affected by the changes in Turkey due to the pandemic have been schools, and changes have been made in the education and training process. Different learning styles, such as face-to-face, distance, and hybrid, were used in the education process. On September 21, 2020, kindergartens fully reopened, and face-to-face education was continued by reducing six activity hours to five days a week. Still, due to the increasing cases, the Ministry of National Education decided to switch to distance education at all levels (Alan, 2021). Therefore, this shift necessitated the use of technological tools in preschool education activities. However, in the preschool period, when the game is the focus of learning, it should be kept in mind that the technologies used in education should have an active role for the child and that the activities supported by technology should be designed in an interactive, application-based and interesting learning-based manner (Ergüleç, 2020). In this context, this research aims to examine the experiences of teachers who use Web 2.0 tools in their classrooms.

Method

Since this research aims to examine the experiences of preschool teachers regarding the use of Web 2.0 tools, the "basic qualitative research method," one of the qualitative research models, was used in the research. The teachers in the study group of research work in the kindergartens of different public schools in the Bahçelievler district of Istanbul. The teachers were selected according to the purposive sampling method. The study group was formed according to criterion sampling and snowball sampling

methods, which are among the purposeful sampling methods. Demographic (personal) information was collected regarding the age, gender, education, and professional seniority of the participants and whether they received training on Web 2.0 tools. Demographic information and semi-structured interview forms were used as data collection tools in the research. There are a total of 10 open-ended questions in the semi-structured interview form. These questions were developed to determine the Web 2.0 tools that teachers use in the classroom, how often they use them, and to assess their views on positive and negative situations experienced. The data were analyzed by descriptive analysis method. In the first data analysis stage, all interviews were listened to on a voice recorder and transcribed and coded without any changes. Then all the codes were revised and grouped under sub-themes and themes.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was determined that the teachers participating in the study used a wide variety of Web 2.0 tools in their classrooms, and the most used Web 2.0 tools were "Canva," which is a text and picture-based tool, and "Wordwall," a tool for creating tests and puzzles. Teachers stated that children benefit from Web 2.0 tools in terms of attention, interaction, active participation, time-saving, material support, motivation, entertainment, seeing the result, and reinforcing. They stated that they mostly use it in "Language" and "Play" activities in the daily education plan. Teachers said they mostly felt competent in using Web 2.0 tools but needed support in solving the problems that would arise in any negative situation and that the technological infrastructure in schools was insufficient.

Teachers need educational support to learn and adapt to technological innovations in their in-service and pre-service training. At this point, it is necessary to include courses on technology use and technology literacy in early childhood in pre-service education in teacher training programs and provide these trainings to current teachers through in-service education. Improving the technological infrastructure of schools and ensuring the effective use of essential resources are also important.

Giriş

Teknolojik gelişmelerin çok hızlı yaşandığı çağımızda, çocukların teknolojinin içine doğduğu yadsınamaz bir gerçektir. Prinsky'e göre (2005), 20. yüzyılın son çeyreğinde dijitalleşmenin ortaya çıkışı ve hızlı bir şekilde yaygınlaşmasıyla 21. yüzyılın öğrencilerinde bir değişim meydana gelmiştir. Prinsky (2005), teknolojinin büyüttüğü ilk kuşak olan bu öğrencilerin, bilginin düşünülmesi ve işlenmesi sürecinde önceki kuşaktan farklılıklar gösterdiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı yeni kuşak öğrenciler için başka bir adlandırmanın daha uygun olacağını belirtmiş; onları temsil edecek en doğru terimin "dijital yerli" ibaresi olduğu görüşünü benimsemiştir. Teknolojinin içine doğan bu jenerasyonun, ana dili gibi konuşabildikleri kendilerine has dijital bir dillerinin olmasından dolayı onlar için "dijital yerli" ifadesini tercih ettiğini açıklamıştır. Teknolojinin, "dijital yerli"lerin temel gereksinimleri arasına girdiğini ve bilhassa internet kullanıcılığında hızlı bir artış olduğunu belirtmiştir. Teknolojideki gelişimin bir sonucu olarak bilgisayarların, tabletlerin ve cep telefonlarının insan hayatına hızla girerek yerleşmesinin kişisel ve sosyal etkiler oluşturduğu ortadadır (Yelland, 2005). Bu bağlamda belirtilen etmenlerin öğrenme ve öğretmeyi de etkilediği söylenebilir.

Smutny (2015), öğretme ve öğrenmenin gerçekleşmesini hızlandıran ve basitleştiren teknolojik araçlar ve metodların ortaya çıkışını önemli görmektedir. Var olan durum ele alındığında ne tür teknolojilerden yararlandığını ve geleceğin öğretme-öğrenme teknolojilerinin neler olabileceğini kestirmenin son derece stratejik olduğunu ifade etmektedir. Bu araçlardan biri olarak da Web 2.0 terimini öne çıkarmaktadır. Web 2.0 terimi, ikinci nesil World Wide Web'in (www) açıklanmasında kullanılır. Web 2.0 içerisinde, kullananların gereksinim ve isteklerinin şekillendirebildiği çokça uygulamalar içeren materyaller yer alır (Horzum, 2010). Anderson (2007), Web 2.0 araçlarının kaynağının; kullanıcı tarafından üretilen içerik ve ferdi ürün, kitlenin güç ve birlikteliğinden yararlanma, katılım yapısı, özgür yazılım gibi düşünceler olduğunu öne sürer.

Günlük yaşamda da kullanılan Web 2.0 uygulamalarından eğitim öğretim süreçlerinde yararlanılması eğitsel ortamları zenginleştirirken teknolojiyle gözünü dünyaya açan bugünün çocuklarının dikkatlerini bu ortamlara yönlendireceği ortadadır (Korucu & Sezer, 2016). Tek başına ekran okumasıyla bilgi sunulabilen Web 1.0'a göre kullanıcıların sosyal ve etkileşimli bir ortam bünyesinde bir araya gelmelerini sağlayarak dikkatlerini ortak amaca çeviren Web 2.0 uygulamalar, kullanıcılarını da etkileşime dâhil ederek aktifleştirir (O'Reilly, 2005). Bunun sonucunda Web 2.0 internet ortamını, hazır bilgiyi ileten ve tüketime sunan bir zeminden ayrıştırarak içeriklerin kullanıcılar eliyle oluşturulduğu, paylaşımının yapıldığı, birleştirilerek nakledildiği, interaktif bir alana dönüştürür (Horzum, 2010). Yaşadığımız çağın gerekleri ve yeterliklerini kişilere aktarma olanağı sunan Web 2.0 araçları, aktif web teknolojilerinin bir ürünüdür. Bu uygulamalardan bazıları; sosyal networkler (ağlar), video paylaşımın yapıldığı ortamlar, anlık ileti ve mesaj uygulamaları, Googleearth, podcastler, internet ansiklopedileri (wikiler), haber sağlayıcılar ve web günlükleridir (Korucu ve Çakır, 2015).

Öğretim ve öğrenimde daha yeni olanaklar sağlayan Web 2.0, bunun yanında bilgi üretme ve dağıtma şeklini sınırsız değiştirebilme özelliğini taşımaktadır. Web 2.0 araçları kullanımda kolaylık sağlaması, iş birlikçi ve iletişim merkezli açık yapılar olmasından dolayı eğitimde önemli ve etkili bir dönüştürücüdür. Öğretmenler bu uygulama araçlarını, öğrencilerinin dikkat ve ilgisinin konu üzerinde toplanmasında ve de öğrenmedeki deneyimlerinin geliştirilmesinde kullanabilirler. Öğrenciler de öğretmenler gibi Web 2.0 araçlarının yardımıyla, tüketen olmanın dışında içerik üreten konuma geçebilirler. Öğrenciler basitleştirilen öğrenim aktivitelerine katılım sağladıkça iş birlikçi ortamlarda yenilikler yapabileme ve üretebilme imkânı yakalayabilirler. Günümüzde öğretmen ve öğrencilere yönelik öğretme ve öğrenme potansiyeline sahip bini aşkın Web 2.0 aracı bulunmaktadır (Yuen, Yaoyuneyong & Yuen, 2011).

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkıp Dünya'yı etkisi altına alan Covid-19 olarak isimlendirilen hastalığın salgına dönüşmesiyle, eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaşmıştır. Dünya'da

pandeminin ilan edilmesiyle birlikte okullarda uzaktan eğitime geçiş başlamış, eğitim dijital araçlarla sanal ortama taşınmıştır. Bu sürecin sağlıklı ve aksamadan yürütülmesinin mimarı ise öğretmenler olmuştur (Geçgel vd., 2020). Öğretmenler, eğitim öğretim süreçleri boyunca Web 2.0 araçlarının kullanımını ve işlevini öğrenmeli, bu araçları planlarına uygun bir şekilde etkinliklerine entegre etmeli ve gerekli donanımına sahip olmalıdırlar (Çelik, 2020). Türkiye'de pandemi nedeniyle yaşanan değişimlerden en çok etkilenen kurumlar okullar olmuş, eğitim öğretim sürecinde değişikliklere gidilmiştir. Eğitim- öğretim sürecinde yüz yüze, uzaktan ve hibrit gibi farklı öğrenme stilleri kullanılmıştır. 21 Eylül 2020 tarihinde ana sınıfları tamamen açılmış, haftada beş gün ve günlük altı etkinlik saati beşe düşürülerek yüz yüze eğitime devam edilmiş ancak artan vakalar sebebi ile Millî Eğitim Bakanlığı tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmesine karar vermiştir (Alan, 2021). Temel eğitim düzeyinde uzaktan eğitim süreci tüm ülkede yeni olmakla birlikte okul öncesi eğitim dönemi çocuklarının gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde, bu süreç çok daha zorlu bir hâl almıştır. Bu süreci zorlaştıran diğer etmenler, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde teknoloji okuryazarlığı ve eğitim teknolojileri alanındaki derslerinin yetersizliği ve bu öğretmenlerin eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yeterince takip etmemeleri şeklinde sıralanabilir. Yıldız ve Şahin (2022) çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin, dijital okuryazarlık ve çağdaş teknolojilerin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Alan (2021), Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik yeterliliklerini geliştirmeleri, daha etkileşimli kaynaklara sahip olmaları, erken çocukluk dönemi için özel olarak tasarlanmış kullanıcı dostu eğitim platformundan yararlanabilmeleri ve bu konuda hizmet verecek kaynaklara sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan, Akın ve Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada, Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler öğrenmelerinin ve Web 2.0 araçlarını daha etkin kullanmalarının gerekli olduğu tespit edilmiştir. Zira, teknolojinin içine doğan günümüz çocukları teknoloji bağlamında öğretmenlerinin çok çok ötesindedir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların öğrenme faaliyetlerinde teknolojiyi kullanmaları bu bağlamda bir gereklilik olmakla birlikte; eğitim sistemlerinin bu dönüşüme ayak uydurması da kaçınılmazdır (Odabaşı,2010) Ancak, öğretmenlerin özellikle okul öncesi dönemde teknolojiyi kullanırken tasarıma dikkat etmesi gerekmektedir. Oyunun, öğrenmenin odağına yerleştiği okul öncesi dönemde; eğitimde kullanılan teknolojilerin, çocuğa etkin rol verici özellikte olması, teknoloji ile desteklenen faaliyetlerin interaktif, uygulama temelli ve ilgi uyandırıcı öğrenmeye dayalı bir biçimde tasarlanması gerekmektedir (Ergüleç, 2020). Couse & Chen (2010) bu konudaki çalışmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının teknolojide tablet kullanımının kolaylığını ve çocukları tablet üzerinde çizim yapmaya teşvik etmedeki etkinliğini inceleyerek; okul öncesi eğitimde tablet bilgisayarların uygulanabilirliğini araştırmışlardır. Üç ile altı yaş arasındaki toplam 41 çocuk tabletleri kullanırken videoya kaydedilmiştir. Çalışmada, oturumlar arasında tablet kullanım düzeyinde önemli farklılıklar bulunmuş ve etkileşimin yaşla birlikte arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, çocukların tablete olan ilgilerinin yüksek olduğunu ve çizimlerinin beklentileri aştığını belirtmişlerdir. Çocuklar, tablete bir şeyle çizmenin; kâğıda kalemle çizmekten daha kolay olduğunu söylemişlerdir. Bu yeni teknolojiyi öğrenmede teknik sorunlarla karşılaşılrsa da çocukların ilgisinin büyük olduğu ve yılmadan çizimleri tekrar ettikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Web 2.0 araçlarının eğitim materyali olarak kullanılması; çocuğa kavram öğretimi (Gülmez, 2019), dil öğretimi (Çevik vd, 2017) gibi gelişim ve eğitime olumlu katkılar sağladığını vurgulayan çalışmalar son yıllarda artmakla birlikte okul öncesi eğitim ve teknoloji ile ilgili çalışmalar (Kol, 2022; Tantekin Erden ve Altun, 2022; Erbaş ve Ağmaz, 2020) henüz sınırlıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, sınıflarında Web 2.0 araçlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıfında Web 2.0 araçlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçle ilişkin deneyimleri ve görüşleri incelendiğinden; nitel araştırma modellerinden biri olan temel nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Temel nitel araştırma, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılır. Temel nitel araştırmada amaç, araştırmacıların sürece odaklanması ve süreci anlamaya çalışmasıdır (Merriam, 2013). Eğitim ve sosyal bilimlerde insanların deneyimlerini, tutumlarını, davranış ve etkileşimlerini anlamak amacıyla kullanılan model, aynı zamanda konunun ilgili kişilerin bakış açılarından da görülebilmesini sağlar (Pathak, Jena ve Kalra, 2013). Bu araştırmada da Web 2.0 araç kullanımı konusunda eğitim almış ve bu araçları sınıfında etkin bir şekilde kullanan okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçle ilişkin deneyimleri ve görüşleri incelenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında hangi Web 2.0 araçlarını kullandıkları, hangi etkinliklerde ve nasıl kullandıkları, ilgili araçların çocukların gelişimi ve eğitimine katkıları, öğretmenlerin bu araçların kullanımındaki yetkinlikleri, bu konuda yaşadıkları sorunlar ve buna ilişkin deneyimlerine yoğunlaşarak süreç anlaşılmasına çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmadaki katılımcı öğretmenler İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde, farklı devlet okullarının ana sınıflarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kar topu örnekleme yöntemlerine göre oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminin kullanılmasının sebebi, okul öncesi öğretmenlerinden Web 2.0 araçlarını hâlihazırda sınıf içi etkinliklerinde kullananlardan seçilmiş olmasıdır. Kartopu yönteminin kullanılma sebebi ise Web 2.0 araçlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin araştırmacıyı diğer öğretmenlere yönlendirmesiyle diğer katılımcılara ulaşılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, sınıflarında Web 2.0 araçlarını kullanmakta olan 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır ve öğretmenlerin tamamı kadındır.

Tablo 1’de katılımcılardan elde edilen bilgiler doğrultusunda demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitimi, mesleki kıdemi ve Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim alıp almadıklarına yönelik kişisel bilgileri toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Öğretmen Kodu	Yaş	Cinsiyet	Eğitim	Çalışma Yılı	Web 2.0 Eğitim Alma Durumu
Ö1	32	Kadın	Lisans	10	Evet
Ö2	27	Kadın	Lisans	2	Hayır**
Ö3	39	Kadın	Lisans	17	Evet
Ö4	27	Kadın	Lisans	2	Hayır**
Ö5	30	Kadın	Lisans	8	Evet
Ö6	25	Kadın	Lisans	3	Hayır**
Ö7	28	Kadın	Lisans	6	Evet
Ö8	30	Kadın	Lisans	7	Evet
Ö9	34	Kadın	Lisans	12	Evet
Ö10	32	Kadın	Lisans	9	Evet
Ö11	29	Kadın	Lisans	5	Evet
Ö12	36	Kadın	Lisans	13	Evet
Ö13	38	Kadın	Lisans	15	Evet
Ö14	32	Kadın	Lisans	10	Evet

**** Web 2.0 eğitimi almayan ancak bireysel çabalarıyla kendilerini geliştiren okul öncesi öğretmenleri**

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya toplam 14 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 25-39 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler kadındır. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde; 8 öğretmenin 2-9 yıl arası, 6’sının ise 10-17 yıl arası mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçları konusunda eğitim alma durumlarına bakıldığında ise katılımcıların %79’unu oluşturan 11 okul öncesi öğretmenin Web 2.0 araçları konusunda eğitim aldıkları, %21’ini oluşturan diğer 3’ünün ise bu konuda herhangi bir eğitim almadıkları ancak bireysel çabalarıyla Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama araçları araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formuyla katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim, mesleki kıdem ve Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim alıp almadıklarına ilişkin bilgileri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu toplam 10 soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları Web 2.0 araçlarını belirlemek, hangi etkinliklerde ve ne kadar sıklıkla kullandıklarını saptamak, kullanım sırasında yaşanan olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme öncesi öğretmenlerden randevu alınarak görüşmelerin hangi gün ve saatte yapılacağı kararlaştırılmıştır. Görüşme formu öğretmenlere tek tek uygulanmış ve her bir görüşme 15-20 dk. sürmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin adlarının belli olmaması için, öğretmenler Ö1, Ö2, vs. Ö14 şeklinde kod isimlerle belirtilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere görüşme süreci ile ilgili ön bilgilendirme yapılmış ve gönüllü olan öğretmenler veri toplama sürecine katılmışlardır. Araştırma verilerinin sadece bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı kendilerine açıklanmıştır. Ayrıca katılımcılardan, kendileriyle görüşme yapabilmek ve bu görüşmeleri sesli olarak kayıt altına alabilmek için ayrı ayrı izinler alınmıştır. Süreç sonunda ortaya çıkan veriler, herhangi bir değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi verilmiştir.

Veri Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin temalara ayrılıp yorumlanmasıdır (Kıncal, 2020). Veri analizinin ilk aşaması olarak, tüm görüşmeler, ses kayıt cihazından dinlenerek hiçbir değişikliğe uğratılmadan yazılı hâle getirilmiştir. Görüşmelerin metne dönüştürülmesi sürecinin ardından, araştırma sorusu doğrultusunda, görüşler birden fazla kez okunarak kodlanmıştır. Kodlama işleminden sonra tüm kodlar gözden geçirilmiş, tema ve alt temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın yazarlarından biri kodlama sürecini tek başına yürütmüştür. Bu yazar, kendisi de sınıfında Web 2.0 aracı kullanan bir okul öncesi öğretmenidir. Öte yandan, araştırmanın son yazarı, lisansüstü düzeyde nitel araştırma dersleri vermekte, kendi lisansüstü tezleri ve makalelerinde de çoğunlukla nitel yaklaşımları ile desenlenmiş çalışmalar yapmakta olan alanın uzmanıdır. Araştırma verilerinin analizi geçerlilik ve tutarlık kapsamında ilk yazar tarafından yapılmış, üçüncü yazar tarafından kontrol edilmiş ve son hâli verilmiştir. Çalışmada izlenen bu strateji, nitel araştırmalarda ‘gözleme bağlı güvenilirlik’ olarak açıklanabilir. Gözleme bağlı güvenilirlik, bir iç güvenilirlik stratejisi olmanın yanında, farklı araştırmacılar tarafından verilerin toplanması ve analiz edilmesi gibi süreçlerin birlikte yürütülmesi ve bunların karşılaştırılmasıdır (Kirk & Miller, 1986; Akt: Yıldırım & Şimşek, 2016). Ayrıca, verilerin analizi ve yorumlanması konusunda yazarların gerek konu gerekse araştırma yöntemleri kapsamındaki kendi deneyimleri bu çalışmada uygulanan dış güvenilirlik stratejisidir. LeCompe & Goetz (1982), dış güvenirlığın sağlanmasına yönelik olarak araştırmacının öncelikle kendi konumunu açık hale getirmesini, örneğin; çalışılan durumla ilgili ön deneyimlerini açıklamasını, bir dış geçerlik stratejisi olarak önermektedir (Akt: Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırma Etiği

Araştırma verilerini toplamadan hemen önce her bir katılımcıya araştırmanın amacı, araştırmayı yürüten ekip, araştırmada ses kaydının alınacağı, isterlerse çalışmanın herhangi bir yerinde ayrılacakları, gerçek isimlerinin hiçbir yerde kullanılmayacağı ve kendilerine kod isim verileceği gibi uyarıların yer aldığı bilgilendirilmiş gönüllü onam formları imzalatılmıştır. Bunlar dışında “Mevcut araştırma süresince ‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’ çerçevesinde hareket edilmiştir.” Araştırma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulunun 19.01.2023 tarih ve 2023/08 karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış olup elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler çözümlenmiş, bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde kullanmış oldukları Web 2.0 araçlarına ilişkin genel bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Web 2.0 Araçlarını Kullanımlarına İlişkin Bulgular



Şekil 1’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik elde edilen temalar, “Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Web 2.0 Araçları, Web 2.0 Araçlarının Kullanılma Gerekçeleri ve Faydaları, Web 2.0 Araçlarının Kullanıldığı Etkinlikler ve Konuları ile Web 2.0 Araçlarına İlişkin Yeterlilik, Sorunlar ve Öneriler” olarak sıralanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlerinde kullandıkları Web 2.0 araçlarına yönelik bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Öğretmenlerin Okul Öncesi Dönemde Eğitimde Kullandıkları Web 2.0 Araçlarına İlişkin Bulgular

Metin ve Resim Temelli Araçlar	Canva, Pic- Collage, In-Collage, Photo Collage, Photo Grid, Collage, Phinish, Pixiz, Scampa Mirror, Point Blur
Ses ve Video Araçları	Inshot, Cap-Cut, Vivavideo, Thinglink, Loom
Dijital Öykü Araçları	Storyjumper, Duckduckmoose
Bilgi Düzenleme ve Paylaşma Araçları	Google Drive, Google Form, Google Classroom, Zoom, Dojo
Sunum ve Animasyon Oluşturma Araçları	Pawtoon, Chatterpix, Pixel-art, Padlet, Scratch
Çok Modlu Üretim Araçları	Randerforest
Test ve Bulmaca Oluşturma Araçları	Kahoot, Wordwall, Learning Apps, Jigsawplanet
Artırılmış Gerçeklik Araçları	Quiver, Anıtkabir AG

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmenler sınıflarında metin ve resim temelli araçlar kategorisinde, Canva, Pic- Collage, In-Collage, Photo Collage, Photo Grid, Collage, Phinish, Pixiz, Scampa Mirror, Point Blur; ses ve video araçları kategorisinde, Inshot, Cap-Cut, Vivavideo, Thinglink, Loom; dijital öykü araçları kategorisinde, Storyjumper, Duckduckmoose; bilgi düzenleme ve paylaşma araçları kategorisinde, Google Drive, Google Form, Google Classroom, Zoom, Dojo; sunum ve animasyon oluşturma araçları kategorisinde, Pawtoon, Chatterpix, Pixel-art, Padlet, Scratch; çok modlu üretim araçları kategorisinde, Rander Forest; test ve bulmaca oluşturma araçları kategorisinde, Kahoot, Wordwall, Learning Apps, Jigsawplanet ve artırılmış gerçeklik araçları kategorisinde ise, Quiver ve Anıtkabir AG araçlarını kullanmaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en çok Canva, Wordwall ve Google Drive uygulamalarını kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerden Ö3 eğitimde kullandığı metin ve resim temelli kategorisinde yer alan web 2.0 araçlarını şu şekilde açıklamıştır:

Ö3: “Etkinliklerimde kullandığım web2.0 araçları; Canva, Pic- Collage, In-Collage, Photo Collage, Photo Grid, Collage, Phinish, Pixiz, Scampa Mirror, Point Blur” dir.

Ö10 ise eğitimde kullandığı dijital öykü ve ses video içerikli kategorisinde yer alan web 2.0 araçlarını şu şekilde açıklamıştır:

Ö10: “Etkinliklerimde kullandığım web 2.0 araçları; Inshot, Cap-Cut, Vivavideo, Thinglink, Loom, Storyjumper, Duckduckmoose” dir.

Ö12, eğitim sürecinde faydalandığı test ve bulmaca kategorisinde yer alan web 2.0 araçlarını şu şekilde açıklamıştır:

Ö12: “Eğitim sürecinde kullandığım web 2.0 araçları; Kahoot, Wordwall, Learning Apps, Jigsawplanet” dir.

Ö13 ise etkinliklerinde çok modlu üretim aracı ve artırılmış gerçeklik kategorisinde yer alan web 2.0 araçlarından faydalandığını şu şekilde ifade etmiştir:

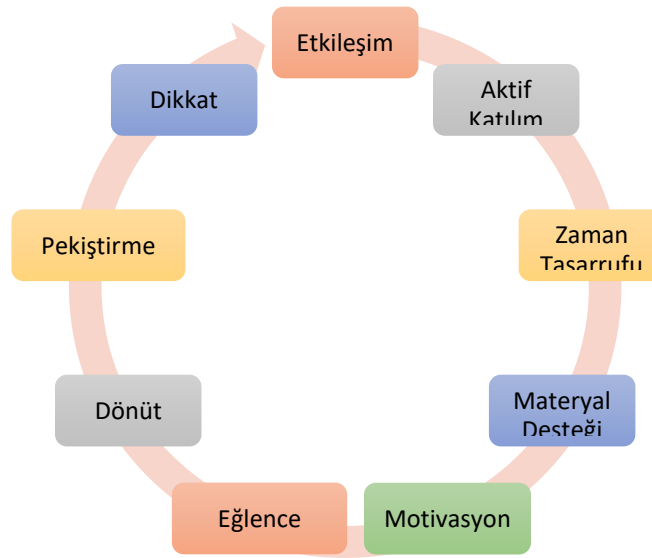
Ö13: “Etkinliğimde Randerforest, Quiver ve Anıtkabir AG Web 2.0 araçlarını kullanmaktayım.”

Bu veriler doğrultusunda, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının çeşitliliği konusunda bilinçli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde Web 2.0 araçlarını kullanma gerekçeleri ve Web 2.0 araçlarının faydalarına ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimde Web 2.0 Araçlarını Kullanma Gerekçeleri ve Web 2.0 Araçlarının Faydaları



Şekil 3’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerine eğitimde Web 2.0 araçlarını kullanma gerekçeleri ve bunların faydaları sorulduğunda dikkat, etkileşim, aktif katılım, zaman tasarrufu, materyal desteği, motivasyon, eğlence, dönüt ve pekiştirme yanıtları alınmıştır. Örneğin öğretmenlerden Ö1 eğlence ve aktif katılıma vurguyu şu şekilde açıklamıştır:

Ö1: “Etkinliklerimde Web 2.0 araçlarını kullanırken aracın amacına hizmet etmesi ve çocukların etkinlik sırasında eğlenceli vakit geçirmesi benim için çok önemlidir. Ayrıca Web 2.0 aracını kullanırken çocukların etkinliklere daha aktif katıldıklarını görme fırsatı buluyorum. Çünkü çocukların birçok duyusuna hitap ediyor ve teknoloji çağının çocukları oldukları için dikkat süreleri daha uzun oluyor. Bunun dışında etkinlik sırasında çocukların birbirleriyle etkileşim hâlinde olduklarını ve konu ile alakalı sohbet ettiklerini; anlamayan çocuklara nerede, neyi yapıldığını anlattıklarına şahit oldum.”

Ö2 ise çocukların birbirlerine dönütler verdiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: “...birbirleriyle kendilerini kıyaslama yapmak yerine (yani bir rekabet ortamı oluşturmak yerine) Web 2.0 aracına odaklandıkları için sadece kendi yapabildikleriyle ilgileniyor ve yaptıkça da kişisel mutluluk yaşıyorlar. Mesela sırayla yapılması gereken bir etkinlik ise çocuk etkinliği kendisi ilk önce yaptığında arkadaşına heyecanla anlatabiliyor veya kolaymış-zormuş-güzelmiş gibi dönütte bulunabiliyor.”

Ö4 ise materyal desteğine vurgu yapmıştır. Ö4'ün görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “Benim için materyale ulaşmada kolaylık sağlıyor. Konunun öğretimine destek sağlıyor ve görsellik katıyor.”

Ö12, Web 2.0 araçlarının çocukların dikkatini çektiği yönündeki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö12: “Etkinlik saatine girişte hareketli olan çocuklar varsa düz anlatım yerine bu tip uygulamaları kullandığımda çocukların dikkatinin daha çok toplandığını ve dikkat sürelerinde önemli ölçüde artış olduğunu gözlemliyorum.”

Ö6 ise zaman tasarrufuna vurgu yapmış, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö6: “Zaman açısından tasarruf sağlıyor, öğretmenin anlatacak olduğu ders içeriğine katkıda bulunuyor.”

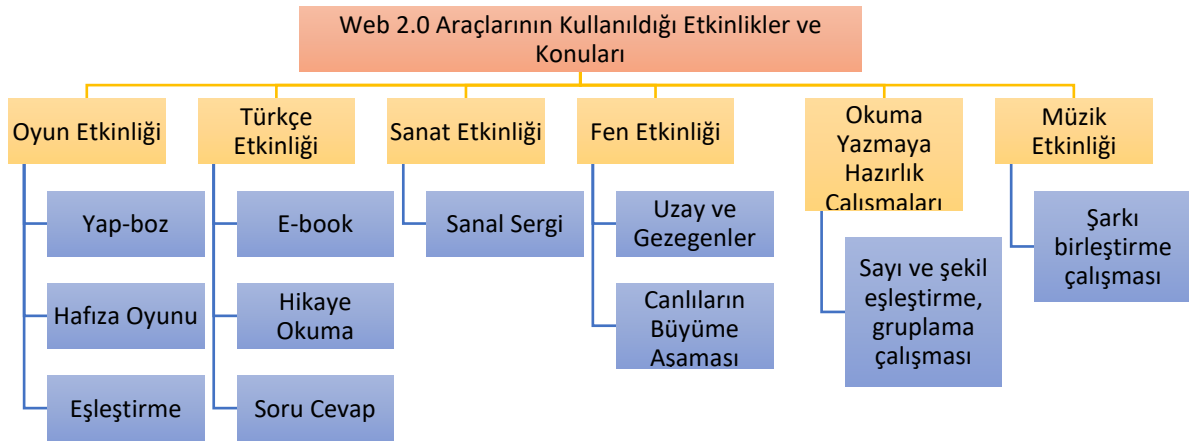
Ö10 ise etkileşime vurgu yaparak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö10: “Etkinlik sırasında Web 2.0 araçlarını kullanırken çocukların öğrendiklerini sınıftaki arkadaşlarına aktardıklarını ve sürekli bir etkileşim içinde olduklarını gözlemledim.”

Verilen yanıtlar incelendiğinde eğitimde Web 2.0 araçlarını kullanmanın birçok faydası olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını hangi etkinliklerde kullandıklarına ve bu etkinliklerinin konularına ilişkin bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.

Şekil 4

Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarını Kullandıkları Etkinlikler ve Bu Etkinliklere İlişkin Konular



Şekil 4’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerine Web 2.0 araçları hangi etkinliklerde kullandıkları sorulduğunda oyun etkinliği, Türkçe dil etkinliği, sanat etkinliği ve fen etkinliği cevabı alınmıştır. Web 2.0 araçlarının oyun etkinliğinde, yapboz, hafıza oyunu ve eşleştirme gibi uygulamalar aracılığıyla yararlandığı; Türkçe dil etkinliğinde hikâye okuma, soru cevap çalışmaları yanında e-book hazırlamada kullanıldığı, sanat etkinliğinde sanal sergide kullanıldığı, fen etkinliğinde ise uzay ve gezegenler ile canlıların büyüme aşaması konularında kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ö3, oyun etkinliğinde yapboz uygulamaları ve hafıza oyunlarına vurgu yapmıştır. Ö3’ün görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Web 2.0 araçlarını yapboz uygulamaları ve hafıza oyunlarında sık sık kullanırım. E-book çalışması ile öğrenciler kendi hikâyelerini oluştururlar.”

Ö4, Web 2.0 araçlarını fen etkinliğinde uzay ve gezegenler konusunda kullandığına vurgu yaparken Ö5 ise kelebeğin oluşum aşamalarında kullandığına vurgu yapmıştır. Ö4 ve Ö5’in görüşleri şu şekildedir:

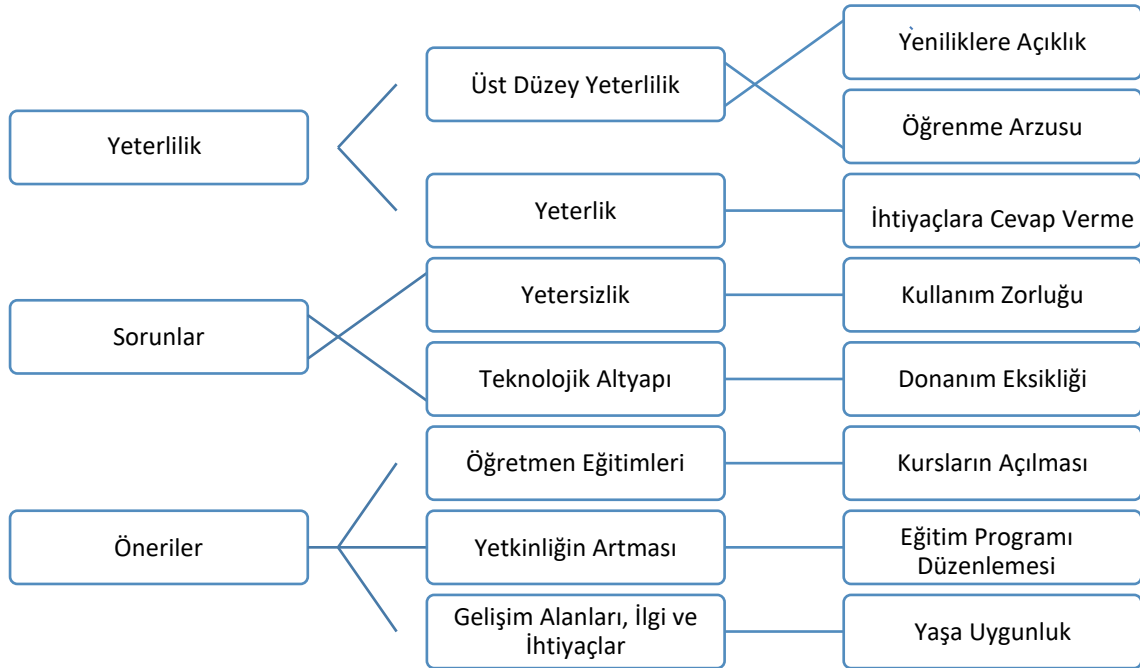
Ö4: “Okul öncesi dönem için soyut konuları somutlaştırmak ve konunun daha iyi kavranmasını sağlamak amacıyla kullanıyorum. Uzay ve gezegenlerin hareketlerini anlatan bir slayt bu konuyu daha anlaşılır hâle getiriyor.”

Ö5: “Çocuklara görsel sunum yapmam gereken etkinliklerde kullanıyorum. Mesela sunumlarda tablo göstermem gerekiyorsa kullanıyorum. Fen etkinliğinde kelebeğin oluşumunu anlatırken sunumlardan faydalandım. Çocukların daha bir dikkatle izlediklerini ve sorduğum sorulara doğru cevap verdiklerini gördüm.”

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına ilişkin yeterlilikleri, ortaya çıkan sorunlar, çözüm ve önerilerine ilişkin bulgulara Şekil 5’te yer verilmiştir.

Şekil 5

Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri, Ortaya Çıkan Sorunlar, Çözüm ve Önerilerine İlişkin Bulgular



Şekil 5’te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda kendilerini yeterli ve üst düzey yeterli hissettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendini yeterli hissettiği söylenebilir. Ö2 ve Ö7, Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda kendilerini üst düzeyde yeterli gördüklerini, yeniliklere açık ve öğrenme arzusuna sahip olduklarını vurgulamışlardır. Buna karşın Ö4 ise Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda kendisini geliştirmesi gerektiğini, bu konuları öğrenmeye ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir. Ö2, Ö7 ve Ö4’ün görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Üst düzey diyebilirim. Yeniliklere açığım ve sürekli yeni programları öğrenmek için videolara bakarım.”

Ö7: “Sınıftaki çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve yeterli görüyorum.”

Ö4: “Geliştirilmeli. Birçok Web 2.0 aracını ismen biliyorum fakat kullanım alanları hakkında ve uygulamada bilgi sahibi değilim.”

Web 2.0 araçlarının kullanımında yaşanan sorunlar arasında Ö5 yetersizlik hissi yaşadığını ve Web 2.0 araçlarını kullanırken zorlandığını belirtirken, Ö3 teknolojik altyapıya vurgu yapmış ve donanım eksikliğinin eğitim sürecini etkileyebileceğini vurgulamıştır. Ö5 ve Ö3’ün görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Kullanılması karmaşık olan İngilizce Web 2.0 araçlarından faydalanırken zorlanıyorum.”

Ö3: “Okulda internet yoksa ya da bu platformları kullanabileceğim PC yok ise bu durum beni zorlar. Bir de uygulama branşıma hitap etmeyebilir.”

Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda sunulan öneriler arasında Ö8, öğretmen eğitimlerinin önemli olduğuna ve bu alanda çeşitli hizmet içi eğitimlerin açılması gerektiğine vurgu yaparken Ö9, yetkinliğin artırılması konusunda eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiş ve Ö1 ise çocukların gelişim alanlarına, ilgi ve ihtiyaçlarındaki farklılıklara dikkat çekerek öğrencilerin yaşına uygun Web 2.0 araçları seçmenin önemine değinmiştir. Ö5, Ö9 ve Ö1’in görüşleri şu şekildedir:

Ö8: “Bakanlık zorunlu kurslar açmalı ve bu araçların sınıflarda kullanımında ısrar etmelidir. Teknolojik çağdayız, bir öğretmen eğitime yeni dünyanın getirdiklerini yansıtmalı diye düşünüyorum.”

Ö9: “Öğretmenlere Web 2.0 aracı kullanma eğitimleri verilebilir. Müfredatımız Web 2.0 aracı ile hazırlanan etkinliklerle donatılabilir.”

Ö1: “Her aracın avantajları ve dezavantajları vardır. Öncelikle bunların bilinmesi gerekmektedir. Öğrencilerin gelişim, ilgi ve ihtiyaç düzeyleri ve belki sosyoekonomik düzeyleri göz önünde bulundurularak süreç yönetilmelidir. Şayet bu yol izlenirse oldukça verimli ve gelişime yönelik bir yaygınlaşmanın söz konusu olabileceği kanaatindeyim.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ilk sonucu olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında pek çok Web 2.0 aracı kullandıkları, bunlar arasından en fazla metin ve resim temelli araçlardan Canva ile test ve bulmaca oluşturma araçlarından Wordwall uygulamalarına yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu konuda Çaymaz & Korkmaz (2022), yaptıkları çalışmada yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminin daha kolay ve eğlenceli hâle getirilmesinde Web 2.0 araçlarının etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda ise Wordwall Web 2.0 aracının yabancı çocuklara Türkçe öğretimi sırasında okuma becerisini kazandırmak için kullanıldığını tespit etmişlerdir. Wordwall ile çocuklara eşleştirme ve çoktan seçmeli sorular ile değerlendirme çalışmalarının hazırlandığını belirterek, bu şekilde öğrenmede kalıcılığın sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir çalışmada ise Temizyürek & Öncül (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birliği yönteminde Canva uygulamasından nasıl yararlanılabileceği konusunda örnek bir uygulama hazırlamayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birliği yöntemi ve Canva uygulamasının kullanılmasıyla öğrenciler arası Türkçe iletişim becerilerinde ilerleme gözlemlendiği, dil becerilerinin geliştiği, eğitim sürecine daha aktif katıldıkları, dil öğrenmedeki motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri

düşünüldüğünde, resim temelli uygulamaların tercih edilmesinin, henüz işlem öncesi dönemde olan bu yaş grubundaki çocukları için daha uygun olacağı yorumu yapılabilir. Öte yandan, metin temelli uygulamalar ile test ve bulmaca temelli uygulamaların özellikle ilkokuldan önceki evre olan ve ilkokula hazırlık sınıfı olarak kabul edilen ana sınıfı döneminde, okuma yazmaya hazırlık ve oryantasyon faaliyetlerinde kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında Web 2.0 araçlarını kullanma gerekçeleri ve Web 2.0 araçlarının faydalarına ilişkin görüşleri sorulduğunda dikkat, etkileşim, aktif katılım, zaman tasarrufu, materyal desteği, motivasyon, eğlence, sonucu görme ve pekiştirme açısından bu araçların öğrencilere yarar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlardan en çok, aktif katılım ve etkileşim Web 2.0 araçlarını kullanma gerekçesi olarak öne çıkarılmıştır. Bu araçların sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının pek çok faydasının olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin söz konusu araçları aktif olarak kullanmalarının, öğrenmeyi kalıcı hâle getirmede, kavramların öğrenilmesini kolaylaştırmada ve eğitimde verimliliği artırmada etkili olduğu söylenebilir (Korucu & Sezer, 2016). Atik & Avcı (2020), yaptıkları çalışmada “Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin ‘Web 2.0 araçları’ kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşlerini” incelemişler ve araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasının faydalı olduğunu belirttikleri, öğretmenlerin eğitimlerinde Web 2.0 araçlarını kullandıkları ve meslektaşlarına da bu araçları kullanmalarını tavsiye ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dikkat sürelerini artırdığını ve öğrenmelerinde kalıcılığı sağladığını ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Türkçe derslerinde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmenlere ve öğrencilere olumlu yönde etkilerinin olduğu, bunun yanında geliştirilen Web 2.0 ölçme değerlendirme araçlarının, öğrencilerin Türkçe derslerine olan ilgi, merak, duygu, düşünce ve başarılarında pozitif etkiyle birlikte artış sağladığı tespit edilmiştir (Ünal & Türkoğlu, 2023). Benzer şekilde Akpınar (2003), öğretmenlerin gelişen teknolojiyi hem eğitim müfredatlarıyla hem de günlük yaşamlarıyla bütünleştirerek bunları eğitimde, öğrencileri ile birlikte aktif olarak kullanabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji kullanımında kendilerini geliştirmelerinin ve bunu da eğitimlerine yansıtmalarının, bu durumla doğru orantılı olarak öğrenciler üzerinde de olumlu etkiler bırakacağını ifade etmiştir. Buna karşılık Öner (2020), yaptığı çalışmada erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul öncesi dönemde çocukların teknolojiyi kullanmalarına karşı olduklarını, geleneksel oyunların dijital oyunlara oranla çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerine daha çok katkısının olduğu şeklinde görüş belirttiklerini ifade etmiştir. Ancak, burada asıl üzerinde durulması gereken nokta, çocukların teknolojinin içine doğduğu bu çağda, teknolojiyi kullanıp kullanmama değil, teknolojinin nasıl, ne amaçla ve ne kadar kullanılması gerektiğidir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji okuryazarı olmaları ve aldıkları pedagojik eğitim ile sınıflarında teknolojiyi etkin şekilde, çocuğun yararına ve eğitimin içeriğine uygun biçimde planlayıp süreci yapılandırabilecekleri becerilere sahip olmalarının önemi üzerinde durulmalıdır.

Araştırmada üçüncü olarak okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlerinde Web 2.0 araçlarını kullandıkları etkinlikler ile bunların konularına ilişkin görüşleri incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının en çok “oyun” ve “Türkçe” etkinliklerinde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle gelişimsel olarak bütün öğrenmelerin oyun temeline dayandırılması gerektiği okul öncesi sınıflarında okuma ve yazmanın öğretilmediği ancak okuma yazma farkındalığı oluşturma çabalarının verildiği bir gerçektir. Bununla birlikte dilin kullanılması, kelime dağarcığının yapılandırılması, kendini ve duygularını ifade etme çalışmalarının yapıldığı bu sınıflarda Web 2.0 araçlarının bazı özelliklerinden yararlanılması ihtiyacını doğurmuş olabilir. Altunışık & Aktürk (2021)’ün de belirttiği gibi Web 2.0 araçlarının içerikleri özelleştirebilme, içeriklere müdahale etme, içerikleri denetleme gibi özgün özellikleri vardır. Bu özellikler nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin daha çok “oyun” ve “Türkçe” etkinliklerinde bu araçları kullandığı söylenebilir. Benzer şekilde, uzaktan eğitim sürecinde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile ilgili yapılan bir araştırmada (Başaran & Kılıçarslan, 2021), ders kazanımına

uygun Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunlar yaralanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerin (Web 2.0 araçları ile harf/ses öğretimi yapılan) kontrol grubundaki öğrencilere (geleneksel yöntemlerle harf öğretimi yapılan) göre harfleri tanıma, heceleme ve ilgili harfin fazlaca kullanıldığı metinleri okuma konusunda daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Oyunun en etkili öğrenme yolu olduğu göz önünde bulundurulduğunda, özellikle uzaktan eğitim sürecinde oyun ve harf öğretiminin birleştirilmesiyle çocukların kalıcı öğrenmelerinin desteklendiği ifade edilebilir. Gülen (2021) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin en fazla güne başlama zamanlarında ve etkinlik hazırlama/planlama aşamalarında teknolojik araçları kullandıklarını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç ise okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçları konusundaki yeterliklerine ilişkindir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucu doğrultusunda, eğitim sürecinde teknolojiden faydalanan öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumları ile teknolojiyi eğitimlerinde kullanmaya ilişkin motivasyonları arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Jeong & Kim (2017), okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi kabul etmeleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, bilgisayar kullanmadaki öz yeterlik düzeylerindeki artışın teknoloji kabullerine aracılık ettiğini ortaya çıkarmışlardır. Kuzgun & Özdiç (2017) ise okul öncesi öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmalarında, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadaki bilgi eksikliğinden dolayı eğitim süreçlerinde teknolojiyi kullanmaktan çekindikleri tespitini yapmışlardır. Harris (2020), yaptığı araştırmada öğretmenlerin yeterlik düzeyi ile teknolojiyi kullanım düzeyleri arasında doğru orantılı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Binti, Yahya & Raman (2020) ise yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımını engelleyen faktör olarak öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kendilerini teknolojiyi kullanma konusunda yeterli görmelerinin teknolojiyi kullanım ve kabul düzeylerini artırdığı söylenebilir. Bu noktada, Web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda yetkinliğin artması için sunulan önerilerden en fazla vurgu öğretmen eğitimlerine yapılmaktadır. Yusop (2015) yaptığı araştırmada, Web 2.0 teknolojilerini kullanma konusundaki eğilimlerini ve düşüncelerini destekleyen etkili bir eğitimin öğretmen adayları için faydalı olacağını savunmaktadır.

Son olarak, okul öncesi eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımında yaşanan sorunların başında, okulların teknolojik alt yapı yetersizliğinin geldiği ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer şekilde Yaşar Sağlık & Yıldız (2021), yaptıkları “Türkiye’de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistemik İncelemesi” adlı çalışmalarının sonucunda okullarda teknolojik olarak alt yapının yetersiz olduğunu, okullarda Web 2.0 araçlarını kullanmak için gerekli olan donanımların eksikliğinin yapılacak olan uygulamalara olumsuz olarak etki ettiğini, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin Web 2.0 araçları ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle okul öncesi öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmalarının öğretme ve öğrenme etkinlikleri bakımından fayda sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler yüz yüze veya çevrimiçi olarak Web 2.0 eğitimlerinin verilmesi, okullarda Web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması, teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve kaynakların etkin kullanımı önemli görülmektedir. Okul öncesi eğitimde Web 2.0 araçlarına yönelik alan yazına bakıldığında çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu konuda çalışmalar artırılarak araştırmacıların alan yazına destekleri sağlanabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Çalışma için İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulunun aşağıda belirtilen tarih ve karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 19.01.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2023/08 karar numarası

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarına üç yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Araştırma sürecinin bütün aşamalarında bizlere destek olan İstanbul/ Bahçelievler bünyesinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerimize sonsuz teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akın, F., & Aslan, N. (2021). Covid-19 pandemisinde okul öncesi dönemdeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: Bir eylem araştırması. *Alanyazın*, 2(1), 8-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/alanyazin/issue/61604/919929>
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96. <http://tojet.net/articles/v2i2/2211.pdf>
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 987-994. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Altunışık, M. & Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(2), 205-227. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bestdergi/issue/64476/960099>
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0?: Ideas, technologies and implications for education*. JISC, 1(1). Bristol, UK. <http://21stcenturywalton.pbworks.com/f/What%20is%20Web%202.0.pdf>
- Avcı, F. & Atik, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin “Web 2.0 araçları” kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 142-165. <https://doi.org/10.47105/nsb.800117>
- Başaran, M. & Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6 (1), 186-199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/903881>
- Couse, L. J., & Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), 75–98. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782562>
- Çelik, T. (2020). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51,449-478. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1034837>
- Çevik, G., Yılmaz, R. M., Göktas, Y., & Gülcü, A. (2017). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklikle İngilizce öğrenme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(2), 50-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/31327/303838>

- Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8598/107042>
- Erbaş, H. & Ağmaz, R. F. (2022). (Ed.). *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* Pegem Akademi.
- Ergüleç, F. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde öğretim teknolojileri*. R. F. Ağmaz ve F. Ergüleç (Eds.), *Erken çocukluk eğitiminde dijital teknoloji ve öğrenme içinde* (1. Baskı, pp. 1–12). Pegem Akademi.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/issue-full-file/56147#page=248>
- Gülen, M. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul. <https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/3818/G%c3%bc%bclen.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Gülmez, E. (2019). Okul Öncesi Dönem Kavram Öğretiminde Youtube'un Bir Eğitim Teknolojisi Olarak Kullanılması. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Konya. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12452/6725/G%c3%bc%bclmez%2c%20Elif.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634. <https://core.ac.uk/download/pdf/268072336.pdf>
- Kıncal, R. (2020). (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kol, S. (2022). *Erken çocuklukta teknoloji kullanımı* (genişletilmiş 8. baskı). Pegem Akademi.
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Korkmaz, G., & Çaymaz, G. (2022). Yabancılara Türkçe eğitiminde web 2.0 araçlarının dört alan becerisine yönelik kullanımları (Okuma, Dinleme, Yazma, Konuşma). *Trk Dergisi*, 3(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7492774>
- Korucu, A. T. & Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojilerine ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015(19), 221-254. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.61147>
- Korucu, A. T. & Sezer, C. (2016). WEB 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379-394. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/37.agah_tugrul_korucu.pdf
- Odabaşı, H.F. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- O'reilly, T. (2005). What is web 2.0. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=DDI_XTmXI3MC&oi=fnd&pg=PA225&dq=O%E2%80%99Reilly+T.+\(2007\).+What+is+web+2.0:+Design+patterns+and+business+models+for+the+next+generation+of+software.+Communications+%26+Strategies,+65,+17-](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=DDI_XTmXI3MC&oi=fnd&pg=PA225&dq=O%E2%80%99Reilly+T.+(2007).+What+is+web+2.0:+Design+patterns+and+business+models+for+the+next+generation+of+software.+Communications+%26+Strategies,+65,+17-)

37.&ots=3HD4Rxf7l8&sig=lwQ6x6XKfc-tYEO2ksz4PCBz1o&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <https://doi.org/10.29129/inujse.715044>
- Pathak, V.; Jena, B. & Kalra, S (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical Research* 4(3):p 192, Jul–Sep 2013. DOI: 10.4103/2229-3485.115389 https://journals.lww.com/picp/fulltext/2013/04030/qualitative_research.10.aspx
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age* 63 (4), 8-13. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200512_prensky.pdf
- Sadaf, A., Newby, T. J. & Ertmer, P. A. (2012). Exploring factors that predict pre-service teachers' intentions to use Web 2.0 technologies using decomposed theory of planned behavior. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 171–196. <https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782602>
- Sağlık, Z. Y. & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>
- Smutny, M. (2015). *New technologies in education* (Bachelor's Thesis). Brno University of Technology, Brno. <https://dspace.vutbr.cz/bitstream/handle/11012/39109/final-thesis.pdf?sequence=-1>
- Tantekin Erden, F: & Altun, D. (2022). *Erken çocukluk döneminde dijital teknoloji - uygulamalar, araştırmalar ve eğilimler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Temizyürek, F. & Öncül, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birliği iş birliği tekniği ve canva uygulamasından yararlanma. *International Journal of Language Academy*, 10(3), 150-160. https://web.archive.org/web/20220920142138id_/https://ijla.net/files/ijla_arsiv/f45ffebd-d909-423b-8f29-cb3149a54cf8.pdf
- Türkoğlu, A. & Ünal, E. (2023). 4. Sınıf Türkçe dersine yönelik geliştirilen web 2.0 araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilmesi. *Uluslararası Aktif Öğrenme Dergisi*, 7(2), 171-217. <https://doi.org/10.48067/ijal.1150324>
- Yıldız, E., & Şahin, K. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi eğitimin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 33-57. <https://doi.org/10.54637/ebad.1026646>.
- Yelland, N. (2005). The future is now: A review of the literature on the use of computers in early childhood education (1994-2004). *AACE Journal*, 13(3), 201-232. <https://www.learntechlib.org/p/6038/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yuen, S. C. Y., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2), 109-123. https://sicet.org/main/wp-content/uploads/2016/11/ijttl-11-02-2_Yuen.pdf

Yusop, F. D. (2015). A dataset of factors that influence preservice teachers' intentions to use Web 2.0 technologies in future teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 1075-1080. <https://doi.org/10.1111/bjet.12330>



Hıdır KARADUMAN¹, Sercan BURSA²

¹Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, hidirk@anadolu.edu.tr

²Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, sercanbursa@anadolu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
20.10.2023

Kabul Tarihi/Accepted
23.11.2023

Yayın Tarihi/Published
31.12.2023

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının 3 Boyutlu Modelleme Deneyimlerinin İncelenmesi^a

Öz

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modelleme deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, temel nitel araştırma çerçevesinde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 Öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 20 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri öncelikli olarak öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenme günlüklerinden ve gerçekleştirdikleri 3B tasarımlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecine dair beklenti ve tepkilerinin değişken olduğu; modelleme sürecinde olumlu ve olumsuz duyguları bir arada yaşadıkları ve süreç sonunda genellikle olumlu duygulara sahip oldukları belirlenmiştir. 3B modelleme sürecinin, öğretmen adaylarının teknolojik bilgi ve becerilerini geliştirdiği, öğretmenlik meslek bilgisine katkıda bulunduğu ve kendi alanlarına yönelik konuları derinlemesine anlamalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları uygulama sürecinde teknik ve sosyal kaynaklı sorunlarla karşılaşmışlardır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak 3B modellemenin öğretmen adayları üzerindeki potansiyel faydalarına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, 3B modelleme, öğretmen adayı

Atıf: Karaduman, H. & Bursa, S. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3 boyutlu modelleme deneyimlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 99-123. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.214>

Examination of Pre-Service Social Studies Teachers' 3D Modeling Experiences^b

Abstract

This study, designed as basic qualitative research, aims to explore the 3D modeling experiences of pre-service social studies teachers. The study involved 20 pre-service social studies teachers from a state university in Central Anatolia, enrolled during the spring semester of the 2017-2018 academic year. Data for the research was primarily gathered from semi-structured interviews. Additionally, the study utilized learning diaries and 3D designs created by the pre-service teachers. The research findings indicated that pre-service teachers exhibited a range of expectations and reactions towards the 3D modeling process, encompassing both positive and negative emotions, with a general trend towards positive feelings by the end of the process. It was observed that the 3D modeling process improved pre-service teachers' technological knowledge and skills, contributed to their professional knowledge of teaching, and helped them understand the subjects related to their fields in depth. The pre-service teachers encountered technical and social problems during the implementation process. Based on these findings, the study offers several recommendations on the potential benefits of 3D modeling for pre-service teachers.

Keywords: Social studies, 3D modeling, pre-service teachers

Citation: Karaduman, H. & Bursa, S. (2023). Examination of pre-service social studies teachers' 3d modeling experiences. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 99-123. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.214>

^a Bu çalışma Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü tarafından 1804E076 proje numarası ile desteklemiştir.

^b This study was supported by Scientific Research Coordination Unit of Anadolu University under the project number 1804E076.



Extended Abstract

Introduction

Modern societies expect individuals to be active, productive, creative, innovative, and technologically adaptive. Education plays a key role in meeting these expectations, integrating new technologies and methods like the Maker movement. This movement emphasizes the "Do It Yourself" approach, where individuals create or fix things without expert help (Anderson, 2012).

When these features that reveal the basic philosophy of the Maker movement are analyzed, it is seen that it is in harmony with modern educational approaches. It is seen to have a structure suitable for the constructivist approach and its practical models such as cooperative learning, project-based learning, individual learning and social learning (Schrock, 2014; cited in Çakıroğlu, Gökoğlu, & Öztürk, 2017). In parallel with technological developments, the reflection of the maker movement on educational environments differs (Akıncı & Tüzün, 2016). In this context, one of the most striking technological devices that can be used in education in recent years is 3D modeling.

Three-dimensional modeling is the process of creating a geometric representation of an object in a computer environment in various ways (Kaleci, Kiran, & Dinçer, 2012). In another definition, three-dimensional modeling is expressed as creating images that resemble reality. 3D modeling has a wide range of applications. The use of 3D modeling has an important history and often vital importance in the fields of medicine, and engineering, especially in the computer and gaming industries (Tuğtekin & Kaleci, 2011). Education is one of the fields where 3D modeling has started to be used especially after the 2000s.

The numerous benefits of modeling in education have led to the swift adoption of this technique. Research on 3D modeling spans areas like engineering, science, robotics, medical, design, STEM, and math education. Studies show that 3D modeling enhances visual skills, removes learning barriers, boosts computer literacy, and aids understanding of the world. Additionally, it fosters creativity and decision-making, increases student interest, allows for original product creation, offers cost benefits in educational materials, and makes learning more engaging (Cölln, et al., 2012; Murodillayevich, Eshpulatovich, & Pardaboyevich, 2019; Pujol, et al., 2016; Vernon & Peckham, 2002; Wang & Bu, 2022).

Three-dimensional modeling also has field-specific benefits. Social studies education includes many social science disciplines and the concepts and materials related to these disciplines. Social studies is a field where three-dimensional modeling can be used frequently thanks to its objectives and content. These benefits include providing new opportunities for students to develop critical thinking, problem-solving, and creativity skills, and providing dynamic and engaging educational experiences (Cano, 2015; Halverson & Sheridan, 2014). In addition, 3D modeling is seen as an effective way to include STEM education in social studies education. At the same time, the Do-It-Yourself approach, which becomes effective thanks to 3D modeling, allows social studies education to be carried out more effectively.

The contributions of three-dimensional modeling in education, particularly in social studies, are directly related to teachers' competencies in using this technology and their ability to adapt it to education. Although there are examples of the use of this technology in education, these examples are limited in number. On the other hand, pre-service social studies teachers are expected to have these experiences in pre-service education and gain some competencies related to three-dimensional modeling.

When the literature is examined, it is seen that there are very few studies on the use of 3D modeling in teacher education. There is no study that allows pre-service teachers to be involved in the 3D modeling application process and reveals their experiences. It is thought that this study will contribute to the literature in this context. The study aims to examine the 3D modeling experiences of pre-service social studies teachers.

Method

This study examines the 3D modeling experiences of pre-service social studies teachers using basic qualitative research, a prevalent approach in educational research. The focus is on understanding how participants interpret their experiences (Merriam, 2009).

Twenty pre-service teachers (ten female, ten male) from a Central Anatolian state university participated. They were in their second year, attending a "Science, Technology and Social Change" course in the 2017-2018 academic year. Although 60 students took the course, a purposive sampling method ensured diverse representation, selecting at least one student from each of the 20 formed groups. Criteria included course attendance, task completion, and varied participation from different civilizations. Participants were aged between 19 and 24, and most of them were second-year students. The majority had no prior 3D modeling experience, while three had some basic design exposure through secondary school or acquaintances.

Tinkercad, a user-friendly 3D modeling application, was introduced. Participants initially replicated a mug and later, a bicycle design. Subsequently, they modeled technologies/artifacts from assigned civilizations over two weeks. This took place in a university computer lab, with participants typically working in pairs or trios on shared computers.

Data collection involved semi-structured interviews, participants' diaries, and the created 3D designs. A draft interview form, reviewed by three experts, was pilot-tested with three students before finalization. The collected data underwent inductive content analysis, a method facilitating systematic organization and understanding of underlying concepts (Navarro Sada & Maldonado, 2007). Two researchers analyzed the data independently, and themes with at least an 80% consensus were included. The findings were supported by direct quotations, learning diaries, and visuals of the products.

Findings, Discussion and Conclusion

When the pre-service teachers' expectations about the 3D modeling process were examined, it was observed that they approached this process with different reactions and expectations. Some of the pre-service teachers stated that they had certain expectations about the 3D design before this training. These expectations centered on the desire to expand their prior knowledge and experience, gain technological competence, and create new things. In addition, the pre-service teachers expected to develop their design and technological skills through this kind of education and to use them in different fields in the future. On the other hand, another group of pre-service teachers stated that they began the process without any specific expectations, yet they experienced significant emotional and cognitive growth by its conclusion. Similarly, in the study conducted by Charlesworth (2007), students were given 3D design training and they were able to develop new ideas by making different gains through two-way conversations and exchanging ideas within the group during the training. This situation reveals the importance of group dynamics in the 3D modeling process.

In the 3D modeling process, pre-service teachers initially faced challenges but overcame them with practice. They enriched their knowledge from extracurricular sources, particularly YouTube, enhancing their creativity and skills. They weren't just reliant on course content but also used different resources and their creativity. Internet platforms, especially YouTube, play an increasing role in education. Mou (2020) found that students frequently consulted Google and YouTube for 3D design challenges. Zor and Peker (2020) highlighted YouTube as a pivotal resource.



During the 3D modeling process, pre-service teachers felt both positive and negative emotions. Positive feelings included happiness, pride, and self-confidence, which often replaced the initial excitement based on achievements. Conversely, technical issues led to negative emotions like stress and fear. However, these diminished over time, sometimes turning into positive experiences. Kwon (2017) noted that 3D design training enhances student motivation and real-life skills, underscoring the educational benefits of 3D modeling. The 3D modeling process notably boosted the technological knowledge and skills of pre-service teachers. Trust and Maloy (2017) showed that 3D modeling supports skills like creativity, technological literacy, and teamwork.

Challenges faced by pre-service teachers during 3D modeling were categorized into personal issues, modeling practice problems, environmental challenges, and group work-related issues. Personal challenges were often due to limited computer skills and negative emotions. Modeling issues included software not being in Turkish on some systems and slow performance. Environmental problems referred to insufficient computer availability and technical glitches. Mou (2020) emphasized issues with tools and time constraints as significant challenges. Group work problems involved task allocation, communication barriers, and synchronization. Macit and Aslaner (2019) also observed difficulties in group-based cooperative learning processes.

It is possible to offer some suggestions in line with the results of the study. Considering the various contributions of 3D modeling to pre-service teachers in terms of technology, professional knowledge and content knowledge, Faculties of Education should organize training courses to inform pre-service teachers about such innovative educational approaches and methods and encourage them to try these methods and provide access to technological tools such as 3D modeling.

Giriş

Modern toplumların bireylerden pek çok beklentisi bulunmaktadır. Bireylerin sosyal yaşama etkin katılım göstermesi, her açıdan üretken, yaratıcı ve yenilikçi olması, teknolojik gelişmelere kolay uyum sağlayabilmesi bu beklentilerden bazılarıdır. Eğitim, bu beklentilerin gerçekleşebilmesi için çaba gösteren temel paydaşlar arasındadır. Amaçlar doğrultusunda yeni teknoloji, anlayış ve yöntemler de eğitim etkinliklerine dâhil edilmektedir. Bu anlayışlardan biri Maker hareketidir. Maker hareketinin temelinde Kendin Yap (Do It Yourself) anlayışı yatmaktadır (Anderson, 2012). Kendin Yap anlayışı, bir alanda uzman olan kişilerin yardımı olmaksızın kişilerin bir şeyleri geliştirmek veya onarmak şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu anlayışta bireyin kendini geliştirmesi, üretmesi ve diğer insanlarla etkileşim hâlinde paylaşımlarda bulunması önemli görülmektedir. Maker hareketinin uygulamada çok farklı örnekleri olmasına karşın bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler Tablo 1’de yer almaktadır (Hatch, 2014).

Tablo 1

Maker Hareketinin Ortak Özellikleri

Yap	Paylaş	Öğren	Kaynaş
Destekle	Ver	Oyna	Donan
Değiştir			

Maker hareketinin temel felsefesini ortaya koyan bu özellikler incelendiğinde modern eğitim yaklaşımları ile uyum içinde olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ve onun uygulamadaki modellerinden olan iş birlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, bireysel öğrenme ve sosyal öğrenme gibi türlere uygun bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Schrock, 2014; akt: Çakıroğlu vd., 2017). Bu yönden bakıldığında eğitimde Maker hareketine yer vermenin yararlı ve önemli olduğu görülmektedir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak Maker hareketinin eğitim ortamlarına yansımaları farklılaşmaktadır (Akıncı ve Tüzün, 2016). Bu doğrultuda son yıllarda eğitimde kullanılacak olan teknolojik cihazların en dikkat çekenlerinden biri 3B modellemedir.

Üç boyutlu modelleme, bir nesnenin çeşitli yollarla bilgisayar ortamında geometrik temsilinin oluşturulması işlemidir (Kaleci vd., 2012). Bir başka tanımda ise üç boyutlu modelleme gerçeğe benzeyen görüntüler oluşturmak şeklinde ifade edilmektedir (Tuğtekin & Kaleci, 2011). Uzun ve zahmetli bir süreç olarak ortaya çıkmasına karşın teknolojiye yaşanan gelişmelerle beraber yeni tarama cihazları ve yüksek performansla imkân tanıyan yazılımlar sayesinde bir yandan modelleme süreleri kısılırken diğer yandan modelleme kaliteleri artış göstermektedir. 3B modelleme bilgisayar ortamında yapılabildiği gibi tarama cihazları kullanılarak bilgisayar ortamına da aktarılabilir. Üst düzey uzmanlıklara sahip olmayan kişilerin de 3B modelleme yapabilmesine imkân tanıyan araç-gereç ve uygulamalar da çoğalmaya başlamıştır.

3B modellemenin oldukça geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Başta bilgisayar ve oyun sektörü olmak üzere tıp, medikal ve mühendislik alanlarında 3B modelleme kullanımı önemli bir geçmişe ve çoğu zaman hayati bir öneme sahiptir (Tuğtekin & Kaleci, 2011). Özellikle 2000’li yıllardan sonra 3B modellemenin kullanılmaya başlandığı alanlardan biri de eğitimdir. Modellemenin hem süreç hem de ürün bağlamında çok sayıda katkısının olması, bu teknolojinin eğitimde de hızlı bir şekilde kabul görmesi ve yaygınlaşmasını beraberinde getirmiştir. Mühendislik eğitimi, fen eğitimi, robotik eğitimi, özel eğitim, anatomi eğitimi, tıp eğitimi, yer bilimi eğitimi, tasarım eğitimi, STEM eğitimi, coğrafya eğitimi, matematik ve geometri eğitimi gibi alanlarda 3B modelleme ile ilgili çeşitli araştırma ve projelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Gerçekleştirilen bazı çalışmalardan hareketle 3B modellemenin eğitime olan katkıları aşağıdaki gibi özetlenebilmektedir (Cölln vd., 2012; Murodillayevich vd., 2019; Pujol vd., 2016; Vernon & Peckham, 2002; Wang & Bu, 2022):

- Çocuklardaki görsel becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar.
- Öğrenmenin önündeki engelleri kaldırır.
- Bilgisayar okuryazarlığının gelişimini destekler.
- Görsel deneyimler sunarak bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı anlama ve anlamlandırmalarına katkı sağlar.
- Öğrencilerde yaratıcılık ve karar verme gibi becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur.
- Öğrenciler gerçek hayata ilişkin tasarımlar yapıp bunları gerçekliğe dönüştürdüklerinde derse ilişkin merak ve ilgilerinin artmasını sağlar.
- 3B modelleme sayesinde bireylerin yaratıcılığına güç veren özgün ürünlerin yaratılmasına imkân tanımıştır.
- Eğitim materyali oluşturma sürecinde önemli bir maliyet avantajına sahiptir.
- 3B modelleme yapılan derslerdeki öğrenci motivasyonunda artış olacaktır ve öğrenciler o dersi daha eğlenceli bulacaklardır.

Bahsedildiği üzere eğitimde üç boyutlu modelleme kullanımının çok sayıda katkısı olduğu görülmektedir. Bu katkıların dışında üç boyutlu modellemenin alana özgü getirileri de bulunmaktadır. Sosyal bilgiler eğitimi, çok sayıda sosyal bilim disiplini ve bu disiplinlere ilişkin kavram ve materyalleri bünyesinde barındırmaktadır. Sosyal bilgiler, amaçları ve içeriği sayesinde üç boyutlu modellemenin sıklıkla kullanılacağı bir alandır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin gelişmesi için yeni olanaklar sunması, dinamik ve ilgi çekici eğitim deneyimleri yaşamalarını sağlaması bu faydalar arasındadır (Cano, 2015; Halverson & Sheridan, 2014). Ayrıca sosyal bilgiler eğitimine STEM eğitimini dâhil etmede, 3B modelleme etkin bir yol olarak görülmektedir. Aynı zamanda 3B modelleme sayesinde etkin hâle gelen Kendin Yap anlayışı da sosyal bilgiler eğitiminin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır.

Üç boyutlu modelleme öğrencilerin kendi modellerini oluşturmalarına da imkân tanımaktadır. Çeşitli tarama teknolojilerinin yanı sıra bilgisayar ile baştan yaratılabilecek 3B modeller öğrencilerin özgün ürünler ortaya koymasını sağlayacağı gibi halihazırda var olan somut kültürel miras öğeleri de modellemelere konu edilebilir. Bu özelliği ile 3B modelleme, coğrafi haritalamada ve kültürel mirasın korunmasında oldukça önemli bir yerdedir (Wang & Bu, 2022). Bu yanları ile sosyal bilgiler dersine 3B modellemenin dâhil edilmesi mekânsal okuryazarlık ve kültürel mirasa duyarlılık gibi derse özgü amaçların gerçekleşmesini destekler niteliktedir. Buna ek olarak zihinlerde canlanan objelerin 3B ortama aktarılması ile kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine; öğrencilerde problem çözme, karar verme, yaratıcılık, bilgisayar okuryazarlığı gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Dousay, 2017). Ayrıca 3B modellemenin öğretimde kullanılması ile öğrenci merkezli, yaratıcı ve iş birliği bir öğrenme ortamı yaratılmış olur (Végh & Turcsányi-Szabó, 2017).

Üç boyutlu modellemenin eğitimde ve sosyal bilgiler eğitiminde kullanımının beraberinde getirmiş olduğu katkılar, öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanabilme yeterlikleri ve bunu eğitime adapte edebilme becerileri ile doğrudan ilişkilidir. Bu teknolojinin eğitimde kullanımına ilişkin örnekler olsa da bunların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Buna karşın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde bu deneyimleri yaşamaları ve üç boyutlu modellemeye ilişkin bazı yeterlikleri kazanmaları beklenmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üç boyutlu modellemeye ilişkin deneyimlerinin incelenmesi bu bağlamda önemli görülmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının üç boyutlu modellemeye ilişkin deneyim ve yeterlikleri belirlenecek, öğretmen eğitimi sürecine katkı sunulması mümkün olacaktır.

Alan yazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modellemeye ilişkin deneyimlerini ortaya koyan çalışma bulunmamakla beraber üç boyutlu modelleme ile eğitimi bir araya getiren kimi çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler eğitimini konu edinen çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde İbiş (2019), 3B modelleme ve yazdırmanın 6. sınıf sosyal bilgiler dersine entegrasyon süreci, bu sürece ilişkin öğrenci görüşlerini incelemiş, çalışma sonucunda öğrencilerin derse karşı katılım ve ilgilerinin olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur.

Sosyal bilgilerde yapılan başka bir çalışmada Karaduman (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B yazıcılar ve modellerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve çalışma sonucunda 3B yazıcılar, soyutu somuta dönüştüren ve materyal üretebilen bir teknoloji olarak tanımlanmıştır. Sosyal bilgilerde modelleme konusunda yapılan bir diğer çalışmada da 3B modellemenin önemli yararları olmasına karşın uygulamada kimi zorluklara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Maloy vd., 2017). Sosyal bilgiler dışında fen bilgisi öğretmen adaylarıyla 3B yazıcılar üzerine yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda 3B yazıcı kullanımının materyal üretme, kalıcı öğrenme sağlama, motivasyonu artırma gibi önemli katkıları olmakla beraber maliyet ve uzman kişi yetersizliği gibi dezavantajları da içinde barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Karagöz & Şahin-Çakır, 2020).

İlgili araştırmalar incelendiğinde 3B modellemenin öğretmen eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının üç boyutlu modelleme uygulama sürecine dâhil olmalarına imkân tanıyan ve onların deneyimlerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın alan yazına bu bağlamda katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modelleme deneyimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. SB öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinden beklentileri nelerdir?
2. SB öğretmen adaylarının 3B model tasarlama sürecindeki gelişimleri nasıldır?
3. SB öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde yaşadığı duygular nelerdir?
4. SB öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde yaşadığı sorunlar nelerdir?
5. SB öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinin katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. SB öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinin daha etkili hâle getirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modelleme deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma çerçevesinde desenlenmiştir. Temel yorumlayıcı nitel araştırma, eğitim alanındaki en yaygın nitel araştırma desenlerinden biridir. Bu desenle katılımcıların deneyimlerini ve bir durumu nasıl anladıklarını keşfetmek amaçlanır. Diğer nitel araştırma desenleri ek özelliklere sahip olabilirken tüm nitel araştırmaların ortak amacı, insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anladıklarını ortaya çıkarmaktır. Temel nitel araştırmanın birincil amacı bu anlayışları yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu kapsamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modelleme deneyimlerini nasıl anladıklarını belirlemek amacıyla temel yorumlayıcı nitel araştırmadan yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde ikinci sınıfa devam eden ve "Bilim, Teknoloji ve Sosyal Değişme" dersini alan 10 kadın, 10 erkek toplam 20 sosyal bilgiler öğretmeni adayları oluşturmaktadır. İlgili derse toplam A ve B gruplarında 60 öğrenci katılmış olmakla birlikte, derinlemesine veri toplamak amacıyla katılımcılar amaçlı örneklem seçimi doğrultusunda belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, A ve B grubunda oluşturulan 20 grubun her birinden 1'er kişi olması, gerçekleştirilen uygulama bağlamında farklı gruplara dâhil en az 1 öğretmen adayının olması (Mezopotamya, Mısır, Çin, Eski Amerika, Hint, Yunan, Roma, Eski Anadolu Uygarlıkları, Orta Çağ Doğu Toplumları, Orta Çağ Batı Toplumları), derse devam etmiş olması, uygulama süresince verilen görevleri yerine getirmiş olması ölçütleri temel alınarak belirlenmiştir.

Katılımcılar 19-24 yaş aralığındadırlar. İki öğrenci 3. sınıf on sekiz öğrenci ise 2. sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların araştırmanın odaklandığı üç boyutlu modelleme konusundaki deneyimleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğunun (Hakan, Naz, Sevgi, Eda, Eren, Metin, Zeynep, Kerim, Onur,

Mutlu, Rasim, Fatma, Emine, İdil, Feride, Ayşe, Efe) bu konuda herhangi bir deneyimlerinin olmadığı ve söz konusu uygulamayla ilk kez bu araştırma kapsamında tanıştıkları belirlenmiştir. Üç öğretmen adayı (Tahir, Ali, Can) ise daha önceden, çeşitli platformlar üzerinde temel tasarım deneyimlerine sahip olduklarını belirtmiştir. Bu öğretmen adayları ortaokul, meslek lisesi veya arkadaşları aracılığıyla bu konuda bazı deneyimlere sahip olmuşlardır.

Uygulama Süreci

Uygulama 08.03.2018–19.04.2018 tarihleri arasında ve 6 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. İlgili haftalar kapsamında şu işlemlere yer verilmiştir:

Tablo 2

Uygulama Süreci

Tarih	Gerçekleştirilen Uygulama
1. Hafta (08.03.2018)	3B modelleme uygulamasının (Tinkercad) tanıtımı ve bir kupa tasarımı.
2. Hafta (15.03.2018)	Uygulama becerisinin gelişimi amacıyla bisiklet tasarımı.
3. Hafta (29.03.2018)	Grupların oluşturulması, her bir gruba bir uyarlık verilmesi ve tasarım için ön araştırma gerçekleştirilmesi. Her bir gruptan kendilerine verilen uyarlığın insanlık tarihine kazandırdıkları teknolojileri/ eserleri modellemek amacıyla belirlemeleri istenmiştir.
4. Hafta (05.04.2018)	Grupların uyarlıklara ait tasarımları gerçekleştirmeleri. Bu kapsamda gerekli dönütlerin verilmesi ve düzenlemelerin gerçekleştirilmesi
5. Hafta (12.04.2018)	Grupların uyarlıklara ait tasarımları gerçekleştirmeleri ve dönütler çerçevesinde düzenlemeleri gerçekleştirerek tamamlamaları.
6. Hafta (19.04.2018)	Tüm grupların gerçekleştirdikleri modelleri ilgili uyarlığın insanlık tarihine katkıları bağlamında sunmaları.

Tablo 2’de görüldüğü gibi sürecin başında öğretmen adaylarının kullanabilecekleri bir arayüze sahip olan 3B modelleme uygulaması olan Tinkercad’in tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışma düzlemi ve uygulamadaki komutlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sonrasında ise öğretim üyesi öğrencilere örnek bir kupa yapımı göstermiş ve öğretmen adaylarından bunu yapmalarını istemiştir. İkinci hafta ise modelleme programında daha fazla gelişmeleri için bir bisiklet tasarımı örneği gösterilerek öğretmen adaylarının örnek üzerinden modelleme yapmaları sağlanmıştır. Üçüncü hafta dersin amacı doğrultusunda gruplar oluşturulmuş ve her bir gruba bir uyarlık verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu uyarlığın insanlık tarihine sunduğu katkılar bağlamında teknolojileri/ eserleri belirlemeleri ve sonrasında bunları modellemeleri istenmiştir. Bu süreç iki hafta sürmüştür, son hafta ise gerçekleştirilen modeller uyarlığın insanlık tarihine katkıları bağlamında gruplar tarafından sunulmuştur. Uygulama sürecinin tamamı ilgili fakültede yer alan bir bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları genellikle üç, bazı durumlarda ise iki kişilik gruplar oluşturarak bir bilgisayarı paylaşımlı bir şekilde kullanmış ve modellerini oluşturmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri öncelikli olarak öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenme günlüklerinden ve gerçekleştirdikleri 3B tasarımlardan verileri desteklemek amacıyla yararlanılmıştır. Görüşme formu için öncelikle bir taslak oluşturulmuş ve bu form üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde formun taslağı güncellenmiş ve 3 öğretmen adayıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Formda şu sorular yer almıştır:

- 3B modelleme/tasarım konusundaki önceki deneyimleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
- 3B model tasarlama süreci öncesindeki beklentileriniz nelerdi?

- 3B model tasarlama sürecindeki gelişiminizi anlatır mısınız? (Kupa, bisiklet, grup tasarımı) Nasıl bir gelişim süreci olduğunu düşünüyorsunuz?
- 3B model tasarlama sürecinde ne tür duygular yaşadınız? Açıklar mısınız?
- 3B model tasarlama sürecinin size katkıları neler oldu? Açıklar mısınız?
- 3B model tasarlama sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştınız? Açıklar mısınız?
- Ders kapsamında 3B model tasarlama sürecinin daha etkili bir biçimde yürütülmesine ilişkin önerileriniz nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulama sürecinin sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüş ve kayıt altına alınmıştır. Araştırmada, ayrıca öğretmen adaylarının her bir ders sonrasında bir öğrenme günlüğü tutmaları; ilgili derste yaşadıkları sorunları, duyguları, kendilerine katkıları, önerilerini bu günlüğe yansıtmaları istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin her biri, süreci bu günlüklere yansıtmaya çalışmışlardır. Günlüklerin kimileri bilgisayar ortamında kimileri ise el yazısı ile oluşturulmuştur. Buradan elde edilen veriler görüşme bulgularını destekleyici nitelikte sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının modelleri de bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemlerinden tümevarımsal analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tümevarımsal içerik analizinde araştırma verileri kodlanır, düzenlenir, sınıflandırılır ve kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar karşılaştırılır. Böylece söz konusu kavramlar ve metinler arasındaki ilişki ortaya çıkarılır. Tümevarımsal içerik analizi; kodların, kategorilerin ve temaların daha açık ve sistematik hâle getirilebilmesi, veri analizi sürecinin daha iyi kontrol edilebilmesi ve araştırmacıya esnek bir ortam sağlaması gibi özellikleri bakımından nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Navarro Sada & Maldonado, 2007). Bu çalışmada verilerin analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların birbirlerinden bağımsız olarak veri setlerini inceleyerek kod ve temaları oluşturmasının ardından en az %80 oranında fikir birliği sağlanan ortak temalar verilerin analizinde temel alınmıştır. Tümevarımsal içerik analizi yoluyla çözümlenen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Ayrıca bu doğrudan alıntılardan yanı sıra verileri desteklemek amacıyla, öğretmen adaylarının öğrenme günlüklerinden ve süreçte ortaya çıkan ürünlerin görsellerinden yararlanılmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanmasında uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmaya yönelik olarak veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki araştırmacı yaptıkları analiz sonuçlarını karşılaştırılmış ve analizlerde fikir birliğine varana kadar tartışmışlardır. Bu doğrultuda bazı kodların ve temaların ismi değişmiş, bazı kodlar farklı temalar altına alınmış ve bazı temalar ise tek bir tema altında birleştirilmiştir. Araştırmacılar veri toplama tekniğini desteklemek amacıyla sürece ilişkin fotoğraflar, öğretmen adayı öğrenme günlükleri gibi farklı veri kaynaklarından yararlanarak sürece dair daha bütüncül bir yapı ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun yanı sıra bulgularda katılımcıların görüş ve düşüncelerine dair doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bu alıntılarda öğretmen adaylarının gerçek adları yerine takma adlar kullanılmıştır.

Uygulama sürecinin altı hafta sürmesi, öğretmen adaylarının sürece adaptasyonunu kolaylaştırmış ve aynı zamanda uzun süreli etkileşim sayesinde araştırmanın güvenilirliği ve inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır. Uzun süreli bu etkileşimin getirdiği güven ortamı yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların daha rahat hissetmesine ve daha samimi cevaplar vermesine katkı sağlamıştır.

Araştırma Etiği

Araştırma sürecinin etik ilkelere uygun olarak yürütülmesine dikkat edilmiştir. Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan Etik Kurul onay belgesi alınmıştır. Araştırmanın her aşamasında veriler toplanırken katılımcı onamı ve gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca, mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının 3B Modelleme Sürecinden Beklentileri

Öğretmen adaylarının 3B modelleme süreci öncesindeki beklentileri sorulduğunda bazıları beklentileri olduğunu belirtirken bazıları ise beklentilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının önemli bir bölümü de beklentilere yönelik duygusal tepkilerini dile getirmişlerdir.

Beklentileri Olanlar

Öğretmen adayları, 3B modelleme eğitimine başlamadan önce 3B tasarım konusunda eğitim öncesi birtakım beklentilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir (Hakan, Sevgi, Eda, Eren, Kerim, Feride, Onur, Rasim, Kerim, Can). Öğretmen adaylarının beklentileri, bu alandaki önceden var olan bilgilerini genişletme, teknolojik bir yetkinlik kazanma ve buna bağlı olarak yeni şeyler yaratma isteği etrafında şekillenmektedir. Ayrıca, bu tür bir eğitimle birlikte tasarım ve teknolojik becerilerini geliştirebilecekleri ve bu bilgiyi ilerleyen zamanlarda farklı alanlarda kullanabilecekleri beklentisi içerisindeyler. Bu beklentiler genellikle deneyimler, çevreden alınan bilgiler veya kişisel meraklarından kaynaklanmaktadır. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Hakan: “Beklentim, bu modelleri yapabilmektir. Eğlenceli bir şekilde eğlenerek yapmaktır. Zevk almaktır, benim amacım.”

Can: “Ben, ilk duyduğumda dedim ki, 'İşte olması gereken bu.' Dedim, 'Artık eğitimde de bir çağ atlamamız gerek; böyle kartonla, el işi kağıdıyla vs. materyal tasarlamak yerine bilgisayar üzerinden böyle, 3B, gerçeğe en yakın olan hani materyalleri tasarlayıp öğrencilere sunmak asıl olması gereken bu' diyerek hiç korkmadım, öğrenmekte istedim. Üzerine düşüm, biraz böyle oldu.”

Rasim: “3B tasarım yapan arkadaşlarım vardı, hani görüyordum ama hiç bilgim yoktu, hiç uğraşmayı denemedim. Aynı arkadaşlarımın yaptığı gibi bir şeyler bekliyordum aslında, ama bu 3B yazıcıdan çıkartılabiliyor; onlar çıkartılamıyordu, bilgisayar üzerindeydi.”

Beklentisi Olmayanlar

Öğretmen adaylarının bir bölümü, özellikle sürece başlarken 3B modelleme konusunda hiçbir beklentileri olmadığını ifade etmişlerdir (Naz, Zeynep, Ayşe). Ancak süreçte bazı zorluklarla karşılaştıklarını ya da beklediklerinden farklı bir deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Naz: “Benim ilk başta hiç ilgimi çekmedi açıkçası, hani hiç yapasım gelmedi. Ama yaptıkça çok eğlenceli oldu ve böyle hani bir şeyler tasarlamak çok hoşuma gitti. Yok, beklentim yoktu.”

Zeynep: “Başlarken hiç beklentim yoktu, ama sonra hani yeni neler tasarlayabileceğimi düşündüm, hani bunu geliştirebilir miyim.”

Sena: “Açıkçası, bu teknolojik, bilgisayar üzerinden, dijital ortam üzerinden materyal hazırladığımız için çok beklentim yoktu, çünkü öyle şeylere ilgim yok çok fazla.”

Duygusal Tepki Verenler

Öğretmen adaylarının bir bölümü (Metin, Asya, Emine, Ali, Fatma, İdil, Efe, Tahir), beklentilerini duygusal tepkilerle dile getirmişlerdir. Bu tepkiler eğitime ilişkin sahip oldukları korku ve endişe duygularını, heyecanlarını ve meraklarını yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının duygusal tepkilerinin nedenleri arasında, yeni bir deneyimin hem heyecanlandırıcı hem de korkutucu olması, tanışılmamış bir uygulamayla karşılaşılması, tasarım yapma fikrinin zor olacağına düşünülmesi, yapamama korkusu ve ne yapacağını bilmemenin yarattığı belirsizlikler yer almıştır. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Metin: *“Hocam, ilk başta çok, bayağı bir korkmuştum, çünkü hiç deneyimim yoktu, hani demiştiniz, kupa yapacağız, bisiklet yapacağız, grup çalışmalarımız olacak, ben ilk başta korktum, hani yapamam falan diye düşünmüştüm, ama daha sonra basit olduğunu gördüm ve yaptım yani.”*

Asya: *“Ya aslında, hiç tanışmadığım bir program olduğu için ne beklediğimi de bilmiyordum. Modelleme ama nasıl yapacağımızı bilmiyordum.”*

İdil: *“Valla hocam, ben de biraz korktum, beceremeyeceğim falan diye düşünüyordum. Yani ben bunu beceremem. Hani karmaşık bir şey bekliyordum.”*

Efe: *“Aslında hem merak oluştu. Aslında bu konuyla ilgili çok yönlendirilmediğimiz için ve hiçbir zaman öğretim programlarında böyle bir şeyle karşılaşmadığımız için.”*

Öğretmen Adaylarının 3B Model Tasarlama Sürecindeki Gelişimi

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecindeki gelişimlerine ilişkin görüşlerinin, başlangıç zorlukları ve pratikleşme ile birlikte gelişim, farklı kaynaklara başvurarak gelişme, kendi yaratıcılığını kullanarak gelişme temaları altında toplandığı görülmektedir.

Başlangıç Zorlukları ve Pratikleşme ile Birlikte Gelişim

Öğretmen adaylarının görüşleri analiz edildiğinde, birçok öğrenci (Hakan, Naz, Metin, Kerim, Asya, Tahir, Fatma, Feride, İdil, Efe, Ayşe) 3B modelleme sürecinin başlangıcında zorlandığını belirtmiştir. Modelleme programına yabancılik, özellikle kupa modellemesi gibi basit görünen objelerde dahi zorluk yaşanmasına neden olmuştur. Bunu yanı sıra bazı öğrenciler (Sevgi, Eren) ise sürecin hemen başında olmasa da zaman zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise sürecin kendilerini zorlamadığını dile getirmişlerdir (Eda, Zeynep, Onur, Rasim, Emine, Ali). Ancak bu öğrencilerin tümü sürecin ilerlemesiyle birlikte pratik yapmanın getirdiği hız ve gelişimi vurgulamışlardır. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Kerim: *“İlk baştaki bardakta çok zorlandım ama dersi takip ettikçe ve pratikte de öğrenince ondan sonra bisiklette bu daha da kolaylaştı. Ülkelere, uygarlıklara gelince bunun üstüne daha da verim sağlayarak daha güzel şeyler yapabildik. Ama benim için üç aşamada oluştu: başlangıç aşaması, orta ve üst düzey. Böyleydi yani.”*

Sena: *“Kupayı yaparken çok zorlanmıştım. İcini oymak olsun, kulpunu takmak olsun, zaten çok eğri büğrü olmuştu ve tam anlamıyla düzgün bir kupa olmamıştı. Ama sona doğru ilerlediğimizde bisiklet ve en son eğitsel materyalimizde baya ilerlediğimi, yol kat ettiğimi düşünüyorum.”*

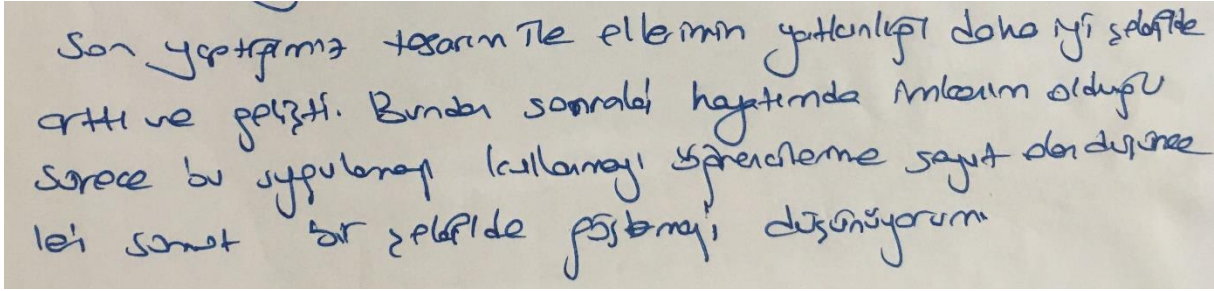
Eren: *“Ben bardak tasarımında zorlanmadım. Bisiklette biraz zorlanmıştım. En son da medeniyetler olarak Antik Yunan tapınakları vardı. Mesela benim için zordu. Kenarların ayrılması bir kere bu süreç içerisinde zorlandım. Her hafta kullana kullana programı daha iyi öğrendiğimi fark ettim.”*

Onur: *“Ben daha önceden de teknolojik aletlere merakım olduğu için bu tür şeyleri hemen kavrayabiliyorum o yüzden sıkıntı çıkmadı. Bardak olsun, bisiklet olsun ondan sonra uygarlık ödevimiz olsun hemen kavradık bir şekilde yaptım.”*

Öğretmen adaylarının birçoğu, yazmış oldukları öğrenme günlüklerinin genel değerlendirmesinde süreçteki gelişimlerini ortaya koymuşlardır. Örneğin, Fatma bu gelişimini Görsel 1'deki gibi ifade etmiştir:

Görsel 1

Öğrenci Günlüğü



Farklı Kaynaklara Başvurarak Gelişme

Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının bazıları zorlandıkları durumlarda farklı kaynaklara başvurduğunu ifade etmiştir. Örneğin Zeynep, Ali, Feride ve Emine Youtube'dan videolar izleyerek kendini geliştirmiş ve ders içi eğitimle sınırlı kalmayıp farklı kaynaklardan da bilgi edinmeye çalışmıştır. Hakan ise merak ettiği özellikleri blog sayfalarından incelemiştir. Bu konudaki öğrencilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Zeynep: "Çok fazla zorlanmadım. Çünkü ders aralarında Youtube'den falan videolarına bakmıştım nasıl daha kolay yapıldığına yönelik. Bu yüzden beni fazla zorlamadı hiçbir tasarım. İlkinde de kolaydı. Çünkü sizi takip etmişim nasıl yapıldığını ve ilk seferinde sorunsuz bir şekilde yaptım. Daha sonra videoları falan izleyerek zorlanmadım."

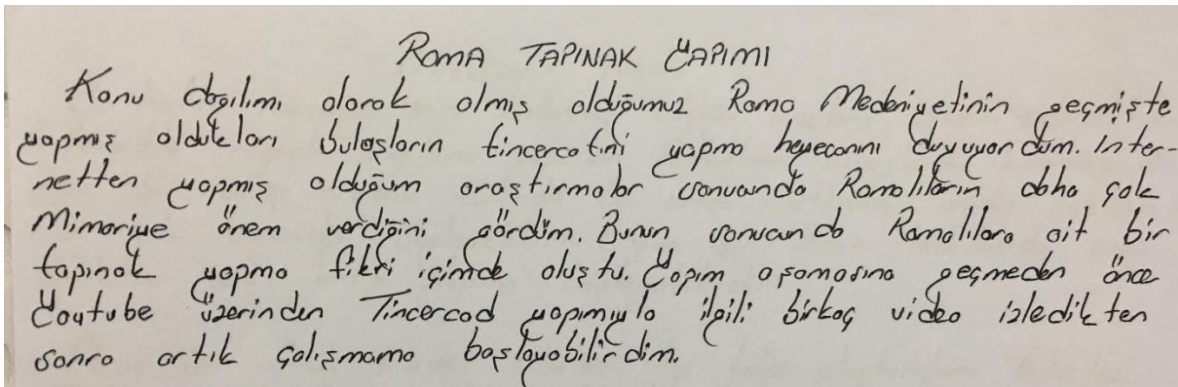
Hakan: "Zorlandığım yerlerde merak ettim ve blog sayfalarında neler yapmışlar onlara baktım."

Feride: "Youtube'dan baktım zaman zaman örneğin zorlandığım merdiven kısmını. Onun dışında yapılan işte bizim piramidimize benzer formlardaki tasarımları izledim o şekilde yapmaya çalıştım."

Örneğin, Ali öğrenme günlüğüne modellemeye, hem yapacağı model ile ilgili bilgiler hem de modelleme süreci ile ilgili çeşitli videolar izleyerek başladığını Görsel 2'deki gibi belirtmiştir:

Görsel 2

Öğrenci Günlüğü



Kendi Becerilerini ve Yaratıcılığını Kullanarak Gelişme

Bazı öğrenciler, ders içeriğinin dışına çıkarak kendi becerilerini ve yaratıcılıklarını kullanmayı tercih etmişlerdir. Örneğin gerçekleştirilen görüşmede Eda, dersi dinlemeden kendi başına programı öğrenmeye çalıştığını ifade etmiştir. Ali ise derste öğretilen standart bir kupa yerine özel bir kupa tasarladığını ifade etmiş ve özgün tasarımlar yaratırken uzun zaman harcadığını ama sonuçtan memnun

olduğunu belirtmiştir. İdil ve Rasim de benzer şekilde kendi tasarımlarını oluşturarak farklılık yaratmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Eda: “Ben aslında sizin bize öğrettiğiniz şeyi, dersi dinlemeden yaptım yani. Sizin anlattıklarınızı dinlemeden direkt programı açtığımda kendim bir şeyler yapmaya başladım. O şekilde kendim öğrendim. İlk yaptığımda hangi parçayı kullansam diye çok düşünmüştüm, sonraki yaptıklarımıdaysa direkt şu parçayı kullanırım diyerek başladım.”

Ali: “Aslında normal yaptıklarınızın aynısı yapıyordum ama kütüphaneye gittiğimde biraz uğraşmak istediğimde bambaşka bir şey ortaya çıkıyor. Mesela kupayı ben özel bir kupa yaptım. Bisikleti de öyle, derstekinden çok farklı oldu, bir saat yerine beş saat harcadım ancak yaptıklarımaya değdi ve epey bir gelişme kaydettim.”

İdil: “Ben başta zorlandım. Ondan sonra öğrendikçe kolaylaştı. Ben bir de interneti kullandım. Yunan uygarlığına ait simgeler bulmak için. Öyle keyifli oldu.”

Öğrencilerin sonuç olarak başlangıçta zorlansa ya da zorlanmasa da süreçte pratik yaparak geliştikleri, farklı kaynaklardan yararlandıkları ve kendi yaratıcılıklarını kullanmaya çalıştıkları görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının 3B Modelleme Sürecinde Yaşadığı Duygular

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde farklı duyguları bir arada yaşadıkları belirlenmiştir. Bu duyguların olumlu ve olumsuz biçimde şekillendiği görülmektedir.

Olumlu Duygular

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde yaşadığı olumlu duygular arasında mutluluk (Hakan, Sevgi, Eda, Eren, Naz ve Can), heyecan (Hakan, Sevgi, Zeynep ve Naz), başarıma duygusu (Zeynep, Naz, İdil ve Eren), gurur duyma ve öz güven (Metin ve Efe) bulunmaktadır. Birçok öğretmen adayı model tasarlama sürecinin başlangıcında heyecan duygusunu yaşamıştır. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde yeni bir şey öğrenmenin veya kendi tasarımını yapmanın verdiği durumun heyecana neden olduğu görülmektedir. Başlangıçta duyulan bu heyecan özellikle tasarım süreci sonunda elde ettikleri başarıdan veya kendi modellerini görmekten dolayı mutluluk, başarıma ve gurur duymaya dönüşmüştür. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Sevgi: “Başlangıçta, en başta heyecanlıydım. Sonra bisiklete geçtiğim zaman stres oldu bende. Yapamayacağım, neden yapamıyorum gibisinden düşünüyordum. Ondan sonra kendi tasarımım, uygarlıklarla ilgili tasarlarken baktım yapıyorum. Mutlu oldum, sevindim güzeldi sonuç olarak.”

Eda: “Sürecin başında da sonunda da hatta bu günlük yazma etkinliği bile yani onda bile mutluydum. Çünkü yaptığım işten sıkılmıyordum. Gecenin üçüne dördüne kadar mesela yaptığım şeyi nasıl güzelleştiririm diye çalışma yapıyordum. O yüzden eğlenceli bir süreçti ve hiçbir sıkıntı duymadım.”

Eren: “Ben de başladığımda herhangi bir heyecan veya sevinç yoktu ama bu tasarımları, kafamdaki tasarımları gerçeğe döktükçe, tasarladıkça git gide artan bir başarıma duygusu oluştu. O tasarladığım bardağı gözümün önünde görünce de mutluluğun doruk noktasını yaşadım.”

Öğretmen adayları duygularını günlüklerinde de dile getirmişlerdir. Örneğin, Naz bir şeyler tasarlayabiliyor olmanın mutluluğunu Görsel 3’te yer alan günlüğünde şu şekilde dile getirmiştir:

Görsel 3

Öğrenci Günlüğü

Grup olarak üçümüzde Yunan uygarlığına ait olan çalışmalar araştırdık. Ben Yunanlılara ait EFES ANTİK KENTlerini tasarlamak istedim . Günümüzde bir kısmı yıkılmış olan Efes Antik Kentlerinin son ana kısmını tasarlamaya başladım. Benim için biraz alışmış olmamdan kaynaklı bu Kenti tasarlamak sandığım kadar zor olmadı. Bilgisayardan hiç anlamayan birisi olarak böyle şeyler tasarlayabiliyor olmak çok mutlu etti beni. Yaptığım tasarım içime sindi ve gerçeğine benzetebildiğimi düşünüyorum.

Olumsuz Duygular

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde yaşadığı olumsuz duygular arasında sinirlenme ve stres (Hakan, Sevgi, Metin, Kerim, Asya, Ali, Fatma, İdil ve Feride), korku (Emine) yer almaktadır. Öğretmen adayları süreçte çeşitli nedenlerle sinirlendiklerini veya stresli olduklarını belirtmişlerdir. Emine ise süreçte bazı bilinmezliklerden kaynaklı korku yaşadığını ifade etmiştir. Bu kapsamda, öğrendiklerini uygulayamama veya yaptıklarının kaybolma ihtimalinden endişe duyduğunu dile getirmiştir. Bu olumsuz duyguların, süreç içerisinde gerçekleştirilen çalışmalarla olumlu duygulara dönüştüğü görülmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Hakan: “Yaparken birleştirme esnasında mesela kayıyor o an sinir oluyor, heyecan oluyor ya da arkadaşlarla tartışma yaşıyoruz. Çok aksiyonlu bir süreçti.”

Metin: “Hocam ilk başlarken böyle biraz korkmuştum yapamazsam falan diye ancak birkaç hafta sonra elim yatkınlaşınca baktım arkadaşlarıma da yardım ediyorum.”

Kerim: “İlk başlarda tek sorun aslında benim için birleştirme olayıydı. Çünkü programı tam olarak bilmediğimiz için bu birleştirme konuları biraz sinir bozucu olabiliyordu. Daha sonraki tasarımlarımızda bunu daha iyi öğrendik. Bu tasarımlar arasında aslında bir olumsuz etki de ne yapacağını biliyorsun, düşünüyorsun ama yapamıyorsun. Buydu, bunun sonunda yapabildiğimiz zamanda mutlu oluyordum.”

Öğretmen Adaylarının 3B Modelleme Sürecinde Yaşadığı Sorunlar

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde yaşadıkları sorunlar incelendiğinde kişisel zorluklar, ortam sorunları, modelleme uygulaması kaynaklı sorunlar, grup içi sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Kişisel Zorluklar

Birçok öğrenci (Hakan, Naz Ayçiçek, Sevgi, Eda, Eren, Naz, Metin, Efe) sürecin başlangıcında kişisel zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Örneğin Naz'ın ifadesi “Bilgisayar kullanmayı çok iyi bilmediğim için, bilgisayar kullanırken sıkıntı yaşadım işte programı kullanamadım çok açıkçası ilk başlarda.” şeklindeki ifadesi bu zorlukların başında gelmektedir. Benzer şekilde, Metin “Kişisel anlamda ilk haftalarda böyle biraz sıkıntı yaşadım. Bilgisayar kullanmayı tam bilmediğim için ama daha sonra programa da alışınca açıldım biraz” ifadesiyle bilgisayar kullanma konusunda yeterli olmamasının sorun yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Efe de aşağıda yer alan görüşüyle bu durumdan kaynaklı sorun yaşadığını ifade etmiştir:

Efe: “Bilgisayarla çok ilgili ve iyi olmadığım için ilk baslarda zorluk çektim diyebilirim. Bu model tasarım programı sayesinde bilgisayarla aramdaki buzları da biraz erittiğimi de söylenirim. Artık daha fazla ve hızlı bir şekilde işlemlerimi yapabiliyorum. Ayrıca birçok kısa yolu da öğrendim.”

Bunun yanı sıra özellikle korku, stres gibi olumsuz duygular öğrencilerin çeşitli zorlular yaşamalarına neden olmuştur. Örneğin Sevgi, “En başta stres yapmıştım sadece o kadar. O sıkıntı vardı. Onun haricinde başka bir şey olmadı.” ifadesiyle Hakan ise “Biraz telaşlı bir insan olduğumdan gruplandırma işlemlerinde biraz sıkıntı yaşadım” ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir.

Modelleme Uygulaması Kaynaklı Zorluklar

Modelleme sürecinde kullanılan Tinkercad programıyla ilgili zorluklar da öğretmen adayları (Hakan, Naz Ayçiçek, Sevgi, Eda, Eren, Naz, Metin) tarafından dile getirilen noktalardan biri olmuştur. Eda Tinkercad programının bazı bilgisayarlarda Türkçe olmamasından şikayetçi Hakan programın bazen çok yavaş çalıştığını belirtmiştir. Bu konuda Hakan görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Hakan: “Tinkercad programı bu okulun diğer bilgisayar sınıfında yapmayı denedim. Zaman yetmediği için orada biraz yavaş hareket ettiği için veya uygulamanın seviyesinin yüksek olduğundan mı acaba bilgisayar yavaş kaldı. Sıkıntı oluşturdu.”

Bunun yanı sıra öğretmen adayları; uygulamanın çok fazla donması, bazı işlemlerin oldukça yavaş gerçekleşmesi, detaylı şekillerin olmaması gibi sorunları dile getirmişlerdir. Örneğin Eren bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Eren: “Tinkercad programının yavaş olduğunu düşünüyorum. Bilgisayarımda sorun yoktu. Herhangi bir parçayı değiştireceğim zaman bir an bir donma oluyordu. Aslında donmaya baktığımız zaman diğer arkadaşlarda da görüyordum evimdeki laptopta da öyle bir şey olmuştu.”

Ortam Sorunları

Bazı öğretmen adayları (Hakan, Eren, Metin, Zeynep, Naz) ortam kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Bu sorunlar, temelde bilgisayar ve ortamın genel koşullarından kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Bilgisayar kaynaklı sorunlar arasında internet bağlantısı, donma, çalışmama ve bilgisayar sayısının yetersizliği yer almıştır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Naz: “Sınıfta bazı bilgisayarlar açılmıyordu, internete bağlanma problemleri vardı.”

Metin: “Ortam kaynaklı işte bilgisayarların açılmaması, bazen öyle bir durum oluyordu. Bir de bilgisayar yetmediği zaman da oluyordu. Bazen sınıf kalabalık oluyordu, biz ikişer üçer kişi oturmak zorunda kaldığımızda oldu.”

Zeynep: “Benimde ortamda bir sıkıntım vardı bilgisayarların bazıları çalışmıyordu ya da internete bağlanmıyordu.”

Bunun yanı sıra ortamın genel koşullarına ilişkin görüşler de öğrenciler (Eren, Hakan) tarafından ifade edilmiştir. Bu bağlamda sınıfın havasız olması, sandalye yetersizliği gibi sorunlar bazı öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Eren bu kapsamda “Bilgisayar odasında bir sıkıntım olmadı. Sadece koltuklar, oturaklar yani tekerlekli sandalyeler biraz şeydi sığmıyorduk oraya, havasız bir ortam oluyordu.” şeklinde, Hakan ise görüşme sırasında sadece “Sınıf çok havasız kalıyordu” diyerek bu konudaki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Grup İçi Sorunlar

Kupa ve bisiklet çalışması sonrasında dersin amacı doğrultusunda gruplar oluşturulmuş ve öğrencilerin uygarlıkların teknolojik gelişmelerinin örneklerini modellemeleri istenmiştir. Özellikle bu grup çalışmaları bazı öğrenciler için çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bu bağlamda grup çalışmalarlarıyla ilgili zorluklar da öğretmen adayları tarafından (Hakan, Eren, Naz, Zeynep, Can) dile getirilen sorunlar arasında yer almıştır. Bu sorunlar arasında görev dağılımının yapılamaması, dengesiz iş yükü, iletişim eksikliği ve senkronize olamama yer almıştır. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Can: “Grup üyeleri olarak aramızda iletişim eksiliğinden ve devam problemi sebebiyle senkronize olmadık. Birimiz projesini geliştirirken diğeri yeni başlıyordu.”

Naz: “Grup arkadaşlarımla üç tasarım oluşturduk ikisini ben yaptım. Sunumu da ben hazırladım o yüzden bir görev eşitsizliği vardı.”

Zeynep: “Grup arkadaşlarımla bazıları derse fazla katılmadığı için iletişim kopukluğu oldu ve haberleşemedik. Herkes kendi üstüne düşeni ayrı yaptı.”

Öğretmen Adaylarının 3B Modelleme Sürecinin Kendilerine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Teknolojik Bilgi ve Yeterliliklerine Yönelik Katkılar

Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler ve öğretmen adaylarının günlükleri, 3B modelleme sürecinin öğretmen adaylarının teknolojik bilgilerini, becerilerini artırdığını göstermektedir. Öğretmen adayları 3B modelleme sürecinde Tinkercad gibi uygulamaları kullanmayı ve bunun yanı sıra 3B yazıcılar ve modeller hakkında bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adayları, modern eğitim teknolojileriyle daha rahat bir şekilde nasıl etkileşime girebileceklerini ve bu teknolojileri derslerinde nasıl uygulayabileceklerini anladıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca 3B modelleme süreci, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımındaki yeterliliklerini ve hızlarını artırmıştır. Bu kapsamda özellikle bilgisayar konusundaki el yatkınlığının bu süreçte daha da geliştiği dile getirilmiştir. Öğretmen adaylarının bu bağlamdaki bazı görüşleri şu şekildedir:

Eren: “Teknoloji bilgi ve yeterliliği olarak tabii ki yeni bir şey öğrenmiş olduk Tinkercad. Daha önce hiç kimse eminim, sınıfta bakan ve öğrenen olmamıştır bu tip uygulamayı. Bu bence gayet güzel bir kazanım bizim için.”

Fatma: “Alan bilgisi açısından öğretim derslerimiz için önemli bir yere sahip bence materyal geliştirme derslerinde teknoloji bakımından da bilgisayar yeterliklerim benim çok fazla iyi değildi. Fare kullanımında daha iyi olmamı sağladı.”

Efe: “Bilgisayarı artık daha iyi ve hızlı bir şekilde kullanmama olumlu katkı sağladığını söyleyebilirim.”

Sena: “Hocam bir kere nasıl söylesem teknolojiye bakış açımın değişmesini sağladı. Ben bunu yapamam ben zaten teknolojiyle çok içli dışlı bir insan değilim. Daha çok kâğıdı kalemi versinler, makası versinler, yapıştırıcıyı versinler ben kendim yapayım kafasındayken birden dijital ortamda bir şey hazırlayıp onu tekrar başka bir elektronik aletle çıktısını elimize veriyordu. Bunu kattı yani daha çok ön yargımı kırmış olabilir, o çok iyi.”

Öğretmenlik Meslek Bilgisine Yönelik Katkılar

Öğretmen adayları, 3B modelleme sürecinin öğretmenlik meslek bilgisine yönelik çeşitli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda özellikle 3B modellemenin öğrencilere somut öğrenme deneyimleri sunma imkânı sağladığını, öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyal geliştirme sürecindeki yerini kavradıklarını ve geleneksel öğretim yöntemlerinin dışına çıkarak 3B modellemenin sunduğu yenilikçi pedagojik stratejileri benimsemeye daha yatkın hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının, 3B modellemenin pedagojik potansiyelini keşfettikleri söylenebilir. Öğretmen adayları aynı zamanda, soyut kavramların daha somut bir şekilde öğrencilere aktarılmasında bu teknolojinin ne kadar etkili olabileceğini ve görsel materyallerin öğrencinin anlama ve katılımını artırma sürecini nasıl destekleyebileceğini anlamışlardır. Öğretmen adayları, 3B modelleme ile elde edilebilecek materyallerin öğrencilere daha etkili ve anlamlı bir şekilde bilgi sunulmasına yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, 3B modellemeyi kullanarak öğrencilere sunulacak materyalin kalitesini ve etkisini artırabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Can: “Öğrencilerin günümüz şartlarında ellerinin altında İnternette yararlanıldığı ve artık düz anlatım tekniklerinin pek işe yaramadığını biliyoruz. Bu yüzden İnternette ayrı olarak dokunabilecekleri bir öğretim tekniğini öğrendik.”

Asya: “Sözel olarak ifade edebileceğim derslerimi artık öğrencilerime konuları somutlaştırabileceğimi de öğrendim. Aynı zamanda bunu öğrencilerime kazandırarak onların gelişiminde öncülük etmek gibi bir görev üstlenebilirim.”

Naz: “Soyut olan şeyleri somut olarak ortaya döktük ve bu öğrenciler için ekstra bir dikkat çekici. Onun dışında hatta bu öğrencilere de öğretilir bence. Öğrenciler kendi tasarımlarını yapıp onların çıktısını alıp hem hayal güçlerini zenginleştirirler hem de konuyu daha detaylı bir şekilde öğrenirler. Böyle düşünüyorum.”

Alan Bilgisine Yönelik Katkıları

3B modelleme, öğretmen adaylarının belirli konular ve medeniyetler hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Özellikle tasarım öncesi gerçekleştirilen araştırma süreci, bu konuda derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlamıştır. Ayrıca öğretmen adayları, bu teknoloji sayesinde daha önce zorlandıkları veya soyut buldukları konularda bile alan bilgilerini somutlaştırabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda 3B modelleme, öğretmen adaylarının öğretim materyali olarak kullanabilecekleri konu ve içeriklere daha derinlemesine hâkim olmalarını sağlamıştır. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Eda: “Yaptığımız materyaller daha çok tarihle alakalı, medeniyetlerle alakalı olduğu için tabii bu materyalleri yapabilmemiz için önce araştırma yapmamız gerekiyordu. Bu araştırma sürecinde daha önce bizim konumuz Mısır’lardı mesela. Daha önce Mısır’larla ilgili duymadığım birçok şeyi öğrendim. İşte ilk diş macunu olsun, diş fırçası olsun böyle şeyleri ilk kez öğrendim. Onun dışında eğitim sistemimiz sadece, çoğunlukla ezbere dayalı olduğu için bu materyallerle soyut şeyleri somutlaştırarak daha akılda kalıcı hale getirilebileceğimizi, daha kolay şekilde yapılabileceğini öğrendim. Yani teknolojiyle sağlanabileceğini gördüm.”

Can: “Alan bilgimize yönelik olarak kendi yaptığımız tasarımlarda Çin medeniyeti eserlerini en ince ayrıntılarına kadar öğrendik. Arkadaşlarımızın sunularında ise diğer medeniyetlerin ne tür eserler bıraktığını görsel olarak gördük ve akılda kalır şekilde öğrendik.”

Feride: “Alan bilgime yönelik geçmişte öğrenmekte zorlandığım kısımları üç boyutlu olarak tasarlayabilirim.”

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinde teknoloji, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisine yönelik çeşitli kazanımları olmuştur. Öğretmen adayları bu kazanımlarını öğrenme günlüklerine de yansıtmışlardır. Örneğin, Emine Görsel 4’te yer alan öğrenme günlüğünde kazanımlarını şu şekilde belirtmiştir:

Görsel 4

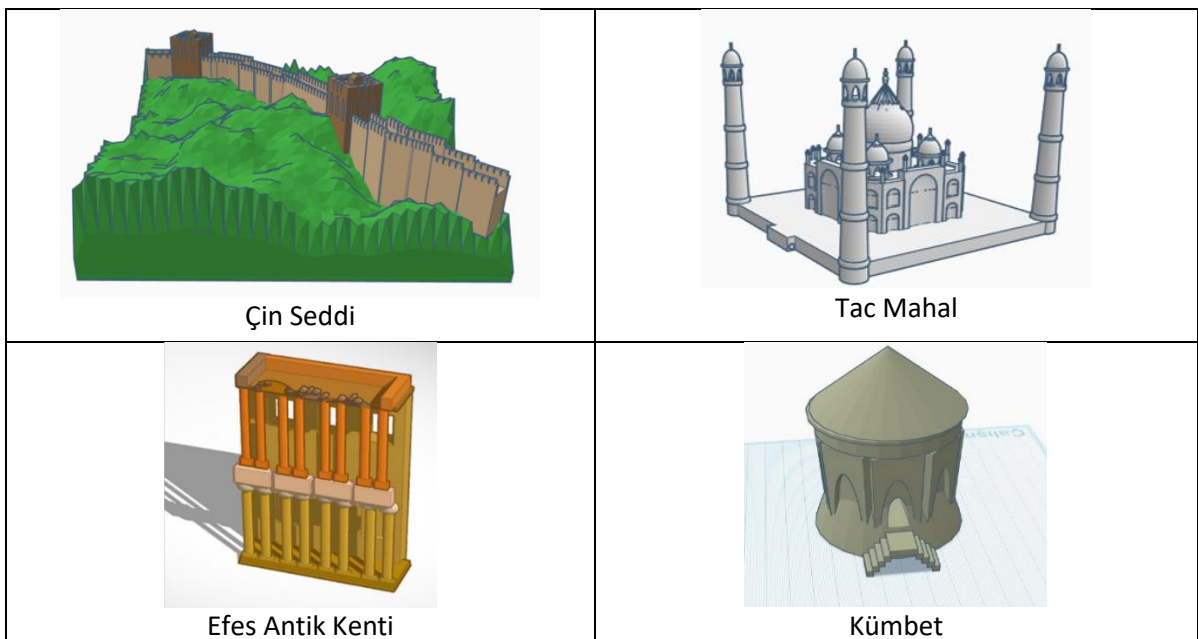
Öğrenci Günlüğü

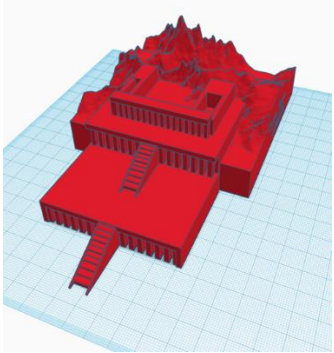
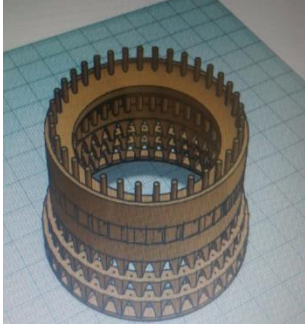
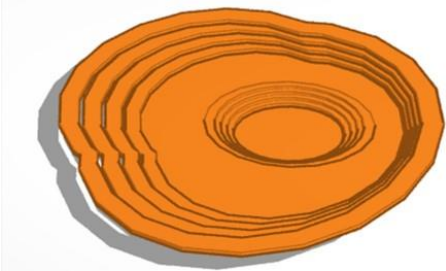
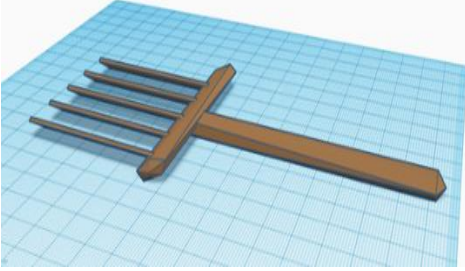
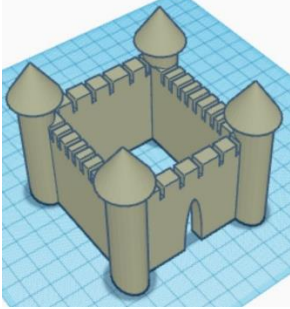
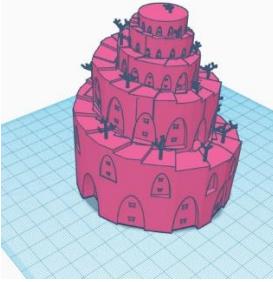
Bu dersimizde ders içeriğinde Tincercad uygulamasında tasarladığımız materyallerin ve uygarlıkların bilgileri hakkında sunumlar yaptık. Sınıf içerisinde hemen hemen herkesin uygulama üzerinde yaptığı tasarımları gördüm; ki bu dersin kazanımının önemi bence bu idi. Arkadaşlarımın tasarladıkları hakkında genel olarak herkes başarılı işler çıkarmıştı. Hatta bazen bazı arkadaşlarımın yaptığı şeylere şaşırmışım, uygulama üzerinde bu kadar becerili olabildiklerinden dolayı. Çeşitli tasarımlar sunuldu. Kaleler, kümbetler, Ziggurat, döneme ait aletler, Çin Seddi aklımda kalan bazıları sadece. Özellikle yeşil zemin üzerine oturtulan Çin Seddi aklımda kalan ve en beğendiklerimin arasındaydı. Kendi grup sunumumuzu yaparken uygarlığım hakkında pek yapı ve kalıntı bulamadığımdan dolayı benim tasarımlarım tahıl kurutma zemini, 0 sayısı, güneş saati ve yine Hint medeniyetine ait mühürdü. Elimden en iyi gelen şekilde hazırlamaya çalıştığım tasarımlarımın sunumunu yaptım. Grup arkadaşlarım ise uzaya gönderilen uydu ve Dünya'da eşsiz olan Taç Mahal tasarımını yaptılar. Benim için zevkli, öğrenmeye açık ve güdüleyici bir dersti. Bu tür uygulamaları öğrenmek farklı ve güzel bir deneyim. Umarım daha fazlasını öğrenme şansını yakalayabiliriz.

Emine'nin öğrenme günlüğünde belirttiği gibi ders kapsamında öğretmen adaylarının modellemelerini yaparken çeşitli araştırmalar gerçekleştirdiklerini ve bu bağlamda da alan bilgilerini artırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu kapsamda gerçekleştirdiği 3B model örneklerine Görsel 5'te yer verilmiştir:

Görsel 5

Öğretmen Adaylarının 3B Modelleme Sürecinde Gerçekleştirdiği Model Örnekleri



 <p>Hatshepsut Tapınağı</p>	 <p>Kolezyum</p>
 <p>İnka Terasları</p>	 <p>Saban</p>
 <p>Orta Çağ Şatosu</p>	 <p>Babil Asma Bahçeleri</p>

Öğretmen Adaylarının 3Boyutlu Modelleme Sürecinin Daha Etkili Bir Biçimde Gerçekleştirilmesine Yönelik Önerileri

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine yönelik önerilerinin önemli bir bölümü sınıf ortamı ve düzenine ilişkindir. Bunun yanı sıra çalışma şekli ve organizasyonu ile eğitim içeriğine ilişkin öneriler de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının bir bölümü ise “Önerim yok” şeklinde yanıt vermiştir.

Sınıf Ortamı ve Düzenine İlişkin Öneriler

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (Hakan, Eda, Ali, Metin, İdil, Efe, Zeynep, Fatma), sınıf ortamına yönelik geri bildirimlerde bulunmuştur. Bu geri bildirimler genel olarak sınıfın fiziksel koşullarına ve ders sırasındaki ortamın kalitesine yönelik olarak gerçekleşmiştir. Özellikle sınıfta yaşanan bilgisayar ve gürültü problemlerine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, ders sırasında keyifli bir atmosferin oluşturulması için müzik eşliğinde çalışma önerisi getirilmiştir. Bu kapsamda ki bazı görüşler şu şekildedir:

Hakan: “Daha az kişilerle ve bilgisayarların kullanılabilirliğinin kontrol edilerek yapılmasını önerebilirim.”

Eda: “Tasarım yaparken hocamız müzik açsaydı sanırım daha keyifli olabilirdi. Bu dahil edilebilir.”

Ali: “Sınıfta bazen çok fazla gürültü oldu. Bu gürültü zaman zaman çalışmalarımızı engelledi. Bu gürültü önlenbilir.”

Çalışma Şekli ve Organizasyonuna İlişkin Öneriler

Öğretmen adaylarından bazıları (Rasim, Feride, Kerim, Onur, Sena) dersin işleyiş şekli ve organizasyonuna yönelik de endişelerini ve önerilerini ortaya koymuşlardır. Özellikle grup çalışmalarının, tüm grup üyelerinin aktif katılımını sağlamadığı belirtilmiş ve bu nedenle bireysel çalışmanın teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu konudaki bazı öneriler şu şekildedir:

Rasim: “Grup üyeleri bence bu tek kişi olsaydı daha iyi olurdu grup yerine çünkü biri yapmıyor diğerini sen yapıyorsun bir şeyler oluyor yani genel olarak söylüyorum. Bence tek olmalıydı grup olmamalıydı, daha iyi olurdu.”

Feride: “Sınıf mevcudunun daha az sayıda tutulması ve herkesin bireysel olarak bir şeyler tasarlaması. Grup ödevlerinde görev bir kişiye kalıyor hem ona zor hem de gruptaki diğer kişiler programı öğrenemiyor.”

Eğitim İçeriğine İlişkin Öneriler

Öğretmen adayları (Can, Sevgi, Asya) eğitim materyali ve içeriği ile ilgili olarak bu tür uygulamalara daha fazla vakit ayrılması, sunulan tasarımların daha yavaş ve detaylı bir şekilde gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının, tasarımlarını üç boyutlu yazıcılarda nasıl basacaklarına dair daha fazla bilgi ve rehberlik istedikleri de alınan geri bildirimler arasında yer almıştır. Bu konudaki bazı öneriler şu şekildedir:

Can: “Bu konuda daha çok ders saati ayrılabilir diye düşünüyorum. Hatta birinci sınıftan başlanmalı. Önce bilgi amaçlı dersler sonra direkt uygulamaya donuk dersler eklenebilir eğitim programımıza.”

Sevgi: “Ayrıca, bilgisayar üzerinden hazırladığımız tasarımları üç boyutlu yazıcılarda çıkarmayı öğrenebiliriz.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yenilikçi eğitim teknolojilerine ve bu alandaki artan ilgiye dayanarak (İçen, 2022) bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 3B modellemeyle ilgili deneyimlerini kapsamlı bir şekilde incelemeyi hedeflemektedir. Novak vd. (2021), özellikle 3B yazdırma alanında yapılacak sonraki araştırmaların, öğrencilerin tasarım becerilerini artırmak ve bu becerileri değerlendirmek için 3 boyutlu nesne tasarımına daha fazla dâhil edilmesinin önemini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırma katılımcıların 3B modelleme süreçlerini detaylı olarak incelemektedir. Öğretmen adaylarının 3 boyutlu modelleme sürecine dair beklentileri incelendiğinde, adayların farklı beklentilerle bu sürece yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının bir bölümü, bu eğitim öncesinde 3B tasarım konusunda belirli beklentilere sahip olduklarını belirtmiştir. Bu beklentiler, öğretmen adaylarının önceden edinilmiş bilgi ve deneyimlerini genişletme, teknolojik yetkinlik kazanma ve yeni şeyler yaratma arzusu etrafında yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra, adaylar bu tür bir eğitimle tasarım ve teknolojik becerilerini geliştirme ve ilerleyen zamanlarda farklı alanlarda kullanma beklentisi içindedirler. Öte yandan, bir diğer öğretmen adayı grubu ise sürece hiçbir beklentiyle başlamadıklarını ifade etmiş ancak sürecin sonunda bazı duygusal ve bilişsel kazanımlar elde ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Charlesworth (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere 3 boyutlu tasarım eğitimi verilmiş ve öğrenciler, eğitimler sırasında grup içinde yaptıkları iki yönlü konuşmalar ve fikir alışverişleri sayesinde farklı kazanımlar elde ederek yeni fikirler geliştirebilmişlerdir. Bu durum, 3 boyutlu modelleme sürecinin içindeki grup dinamiğinin de önemini ortaya koymaktadır.

Bir kısım öğretmen adayı ise sürece başlarken duygusal tepkiler göstermiştir. Bu tepkiler; yeni bir deneyimin getirdiği belirsizlik, becerememe korkusu ve merak gibi duyguları içermekte olup öğretmen adaylarının bu sürece dair hislerini yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının hissetmiş olduğu bu duygular, onların deneyime açık olup olmama durumları ile açıklanabilir. Çalışmanın bu sonucu ile

örtüşür nitelikte deneyime açıklık özelliği yüksek olan bireyler, yeni öğrenmeleri deneyim olarak görüp keyif alma eğilimindeyken deneyime açıklık özelliği düşük olan bireyler ise başka biri tarafından değerlendirilmenin ve kendini ispat etmenin kaygısını taşımaktadır (Özdemir, 2016). Buna ek olarak bilgisayar gibi teknolojik cihazlar, tasarım gibi duyuşal süreçleri de içinde barındıran çalışmalar için gereken duyuşal deneyimi yeteri kadar sağlayamamaktadır. Bunu sağlamak için öğrencilerin grup içi sohbetleri deneyimlemeleri önemli görülmektedir (Charlesworth, 2007).

Öğretmen adaylarının 3 boyutlu modelleme sürecindeki gelişimleri incelendiğinde, başlangıçta yaşanan zorlukların pratikleşmeyle aşıldığı, ders dışı kaynaklardan özellikle YouTube platformundan ek bilgi ediniminin gelişime katkı sağladığı ve öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarını ve becerilerini kullanarak modelleme sürecinde özgün çalışmalar gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının yalnızca ders içeriğiyle sınırlı kalmayıp, farklı kaynaklardan destek alarak ve kendi özgün yaklaşımlarıyla süreç içerisinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. İnternet platformlarının eğitimdeki rolü son yıllarda giderek artmaktadır. Eğitim etkinlikleri hangi kademede ya da hangi alanda yapılıyor olursa olsun yararlanılan temel kaynaklardan biri internet platformlarıdır. Buna benzer sonuçlara alan yazındaki bazı çalışmalarda da ulaşılmıştır. Mou (2020) çalışmasında, öğrencilerin 3 boyutlu tasarım dersindeki deneyimlerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada, 3 boyutlu tasarım sınıfında yer alan öğrenciler yaşadıkları sorunlara çözüm bulabilmek için genellikle Google ya da YouTube platformlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Yıldırım, Zor & Peker (2020) öğrencilerinin özellikle YouTube platformunu bilgi edinme sürecinde kritik bir kaynak olarak kullandıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmen adaylarının 3 boyutlu modelleme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz duyguları bir arada yaşadıkları belirlenmiştir. Olumlu duygular arasında mutluluk, heyecan, başarıma duygusu, gurur duyma ve öz güven yer alırken başlangıçta hissedilen heyecanın tasarım sürecinin sonlarında elde edilen başarılarla bağlı olarak mutluluğa ve gurura dönüştüğü saptanmıştır. Diğer yandan, olumsuz duygular kapsamında; sinirlenme, stres ve korku gibi duyuşal tepkiler vurgulanmıştır. Özellikle teknik zorluklar ve bilinmezlikler, öğretmen adaylarında bu olumsuz duyguların yaşanmasına neden olmuştur. Ancak bu olumsuz duyguların sürecin ilerlemesiyle birlikte azaldığı ve olumlu duygulara dönüşebildiği görülmüştür. Çalışmanın bu sonucuna benzer sonuçlara Kwon (2017) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Kwon (2017) çalışmasında, yaz kampında öğrencilere 3 boyutlu tasarım ve yazdırma eğitimi düzenlemiş ve bu eğitimin öğrencilerin motivasyon ile gerçek yaşam becerilerini artırdığı ve ilgi alanlarını genişlettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, 3 boyutlu modelleme sürecinin eğitimde kullanımının yararlılıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının 3B modelleme sürecinin kendilerine katkıları değerlendirildiğinde teknolojik bilgi ve yeterliliklerine yönelik, öğretmenlik meslek bilgisine yönelik ve alan bilgisine yönelik katkılar ön plana çıkmıştır. 3B modelleme sürecinin öğretmen adaylarının teknolojik bilgi ve becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçla örtüşür nitelikte Trust & Maloy (2017) ABD, Kanada, Kolombiya, Finlandiya ve Sudan'da eğitimin farklı kademelerinde görev yapan eğitimcilerle yapmış oldukları çalışmada, 3B modelleme ve yazdırma süreçlerinin öğrencilere olan katkıları ve 21.yy becerilerinin gelişimini nasıl desteklediğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Benzer şekilde Güteryüz & Dilber (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da 3B yazdırma ve robotik kodlama STEM aktivitelerinin eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, üretkenlik ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

3 boyutlu modelleme ve tasarım çalışmalarının öğrencilerin yaratıcılık, teknoloji okuryazarlığı ve ekip çalışması gibi beceriler açısından gelişimlerine katkı sağladığına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, bu süreçte Tinkercad gibi uygulamaları kullanma ve 3B modellemeyle bilgi edinme fırsatı bulmuşlar ve bu teknolojileri derslerinde nasıl uygulayabileceklerini anlamışlardır. 3B modelleme sürecinin öğretmenlik meslek bilgisine yönelik katkıları olduğu da belirlenmiştir. Adaylar, bu teknolojinin somut öğrenme deneyimleri sunma kapasitesini ve soyut kavramları somutlaştırma potansiyelini fark etmişlerdir. Ayrıca 3B modellemenin, öğretmen adaylarına alan bilgilerine yönelik derinlemesine bilgi sahibi olma fırsatı sunduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle tasarım öncesi araştırma süreci, adayların öğretim

materyali olarak kullanabilecekleri konulara daha derinlemesine hâkim olmalarına yardımcı olmuştur. Modelleme süreci ise bu durumu pekiştirmiştir. Benzer şekilde Kwon (2017) tarafından yapılan çalışmada da bununla örtüşür sonuçlara ulaşılmış ve öğretmen eğitiminde bu konuların dikkate alınması gerekliliği ve öğretmenlerin de 21.yy. öğrencilerini yetiştirme konusunda bu teknolojileri işe koşmalarının yararlarından bahsedilmiştir. Bu araştırmaya benzer biçimde, 3 boyutlu modelleme ve yazdırmanın öğrenme süreci üzerindeki olumlu etkileri birçok çalışmada (Cheng vd, 2020; Hsiao vd., 2019; Huang & Lin, 2017; Novak vd., 2021; Pearson & Dubé, 2022) vurgulanan ortak noktalardan biri olmuştur.

Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının 3 boyutlu modelleme sürecinde karşılaştığı sorunlar kişisel, modelleme uygulamasından kaynaklı, ortam kaynaklı ve grup çalışmalarından kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma yeteneklerinin sınırlı olmasından kaynaklanan zorluklar, stres ve korku gibi olumsuz duygusal kişisel sorunların kaynağını oluşturmuştur. Modelleme uygulaması kaynaklı sorunlarda ise uygulamanın bazı bilgisayarlarda Türkçe olmaması, yavaş çalışması ve çeşitli teknik aksaklıklar yer almıştır. Bir diğer sorun olan ortam ise bilgisayar odasının fiziksel koşulları, bilgisayar sayısının yetersizliği ve bilgisayarlardaki teknik aksaklıklar olarak gerçekleşmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte, Mou (2020) da çalışmasında 3 boyutlu tasarım konusunda yaşanan en büyük sorun başlıklarından birinin araç-gereç kaynaklı ya da uygulama kaynaklı olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca zaman yetersizliği ve problem çözme becerisindeki yetersizliklerin de diğer önemli sorun başlıkları olduğunu ifade etmiştir.

Grup çalışması kaynaklı olarak karşılaşılan sorunlar arasında ise görev dağılımı, iletişim eksikliği ve senkronize olamama gibi zorluklar bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının 3 boyutlu modelleme süreci sırasında hem teknik hem de sosyal kaynaklı çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşür nitelikte alan yazındaki bazı çalışmalarda da benzer tespitler yapılmıştır. Macit & Aslaner (2019) tarafından yapılan çalışmada, iş birlikli öğrenmeye uygun olarak gruplar hâlinde çalışan öğrencilerin görüşlerine göre bu süreçlerde bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Öğrenciler arasında anlaşmazlıkların çıkabilmesi, rekabetin olumsuz sonuçlanabilmesi, grup dağılımının dengesiz olabilme ihtimali, bazı öğrencilerin dışlanabilmesi ve bazı öğrencilerin sorumluluktan kaçabilmeleri karşılaşılan güçlükler arasındadır. Grup çalışmaları doğası gereği farklı karakterlerde ve farklı öğrenme stillerine sahip çok sayıda öğrenciyi bir amaç uğruna bir araya getirmektedir. Ancak kişi sayısının çok olması ya da grupların heterojen olması gibi durumlar bazı güçlükleri de beraberinde getirebilmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda getirilebilecek öneriler ise şunlardır:

- 3B modellemenin öğretmen adaylarına teknoloji, meslek bilgisi ve alan bilgisi bağlamında çeşitli katkıları göz önüne alındığında eğitim fakülteleri bu tür yenilikçi eğitim yaklaşımları ve yöntemleri hakkında öğretmen adaylarını bilgilendirecek ve bu yöntemleri denemeye teşvik edecek eğitimler/dersler düzenlenmeli ve 3B modelleme gibi teknolojik araçlara erişim imkânı sunmalıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının teknolojik yeterliliklerini artırarak gelecekteki derslerinde bu tür teknolojileri etkili bir şekilde kullanmalarına temel oluşturabilecektir. Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarına bu tür yenilikçi teknolojilerin pedagojik potansiyelini nasıl en iyi şekilde kullanabilecekleri konusunda rehberlik etmelidir.
- Öğretmen adaylarına 3B modelleme konusunda farklı kaynak ve platformlardan nasıl yararlanabileceklerine yönelik eğitimler verilmelidir.
- Uygulama sürecinde teknik sorunların yaşanmaması, 3B modelleme eğitimlerinin daha etkili olması için teknolojik altyapı güçlendirilmelidir. Bunun yanı sıra bilgisayar laboratuvarlarının fiziksel koşulları iyileştirilmeli; havalandırma, aydınlatma ve oturma düzeni gibi konularda düzenlemeler yapılmalıdır.
- Bu araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiş ve araştırmada öğretmen adaylarının genel olarak 3 boyutlu modelleme sürecine ilişkin değerlendirmeleri irdelenmiştir. Bunun yanı sıra nicel veya karma çalışmalarla süreç ve öğretmen adayları üzerindeki etkileri daha detaylı olarak

incelenebilir. Araştırmada modelleme uygulaması olarak Tinkercad kullanılmıştır. Farklı modelleme uygulamaları, karşılaştırmalı şekilde ele alınarak incelenebilir. Öğretmen adaylarının 3B modelleme eğitimlerinin ardından mesleki yaşamlarında bu teknolojileri nasıl kullandıklarına dair uzun dönemli izleme çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 26.02.2018

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 19789

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarında iki yazar da eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komisyonu tarafından desteklenen 1804E076 Nolu “Maker Öğretmen Olmak: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Sağladıkları destekten ötürü Anadolu Üniversitesine teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akıncı, A., & Tüzün, H. (2016). Maker hareketi ve yenilikçi eğitim: Bir durum analizi. *İçinde 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı Bildiri Kitabı* (s. 59), 26-29 Nisan, İzmir, Türkiye.
- Anderson, C. (2012). *Makers: The new industrial revolution*. Crown Business.
- Cano, L. M. (2015). *3D printing: A powerful new curriculum tool for your school library*. Bloomsbury Publishing.
- Charlesworth, C. (2007) Student use of virtual and physical modelling in design development—an experiment in 3d design education. *The Design Journal*, 10(1), 35-45. <https://doi.org/10.2752/146069207789318027>
- Cheng, L., Antonenko, P. D., Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., Miller, D., MacFadden, B. J., ... & Ziegler, M. (2020). Exploring the influence of teachers' beliefs and 3D printing integrated STEM instruction on students' STEM motivation. *Computers & Education*, 158, 103983. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103983>
- Cölln, M. C., Kusch, K., Helmert, J. R., Kohler, P., Velichkovsky, B. M., Pannasch, S. (2012). Comparing two types of engineering visualizations: Task-related manipulations matter. *Applied Ergonomics*, 43(1), 48-56. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2011.03.005>
- Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S., & Öztürk, M. (2017). Pre-service computer teachers' tendencies towards the use of mobile technologies: A technology acceptance model perspective. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 20(1), 176-191. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0011>

- Dousay, T. A. (2017). An evolving makerspace for teacher education. *International Journal of Designs for Learning*, 8(1), 69-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1311938.pdf>
- Güteryüz, H., & Dilber, R. (2022). The impact of robotics coding and 3D printing STEM activity on 21st century learner skills of teacher candidates. *International Journal of Engineering Technologies and Management Research*, 9(4), 118. <https://bit.ly/3FxlAWR>
- Halverson, E. R., & Sheridan, K. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-504. <https://www.makersempire.com/wp-content/uploads/2018/02/The-Maker-Movement-in-Education-Halverson-14.pdf>
- Hatch, M. (2014). *The Maker movement manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. McGraw Hill Professional.
- Huang, T.-C. & Lin, C.-Y. (2017). From 3D modeling to 3D printing: Development of a differentiated spatial ability teaching model. *Telematics and Informatics*, 34, 604-613. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.10.005>
- Hsiao, H.-S., Chen, J.-C., Lin, C.-Y., Zhuo, P.-W., & Lin, K.-Y. (2019). Using 3D printing technology with experiential learning strategies to improve preengineering students' comprehension of abstract scientific concepts and hands-on ability. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35, 178-187. <https://doi.org/10.1111/jcal.12319>
- İbiş, A. (2019). *3 boyutlu modelleme ve yazdırmanın 6. sınıf sosyal bilgiler dersine entegrasyon süreci ve bu sürece ilişkin öğrenci görüşleri*. (Tez No. 589633) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İçen, M. (2022). The future of education utilizing artificial intelligence in Turkey. *Humanities & Social Sciences Communications*, 9, 268. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01284-4>
- Kaleci, D., Kıran, H., Dinçer, S. (2012, Şubat). *Açık kaynak kodlu 3d oyun motorları* [Sözlü sunum]. Akademik Bilişim Konferansı '11. Uşak, Türkiye.
- Karaduman, H. (2018). Soyuttan somuta, sanaldan gerçeğe: Öğretmen adaylarının bakış açısıyla üç boyutlu yazıcılar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 273-303. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/372300>
- Karagöz, B., & Çakır, Ç. Ş. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 3 boyutlu yazıcılar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 303-317. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2166730>
- Kwon, H. (2017). Effects of 3D printing and design software on students' interests, motivation, mathematical and technical skills. *Journal of STEM Education*, 18(4), 37-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1163773>
- Macit, E., & Aslaner, R. (2019). Ortaokul matematik derslerinde işbirlikli öğrenmenin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 134-157. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/860632>
- Maloy, R., Trust, T., Kommers, S., Malinowski, A., & Laroche, I. (2017). 3d modeling and printing in history/social studies classrooms: Initial lessons and insights. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(2), 229-249. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143708>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mou, T. Y. (2020). Students' evaluation of their experiences with project-based learning in a 3D design class. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(2), 159-170. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00462-4>

- Murodillayevich, N. F., Eshpulatovich, U. G., & Pardaboyevich, J. O. (2019, November). *Integration of virtual reality and 3D modeling use of environments in education*. [Oral Presentation]. 2019 International Conference on Information Science and Communications Technologies (ICISCT), 1-6.
- Navarro Sada, A., & Maldonado, A. (2007). Research methods in education. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 469-470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00388.4.x>
- Novak, E., Brannon, M., Librea-Carden, M. R., & Haas, A. L. (2021). A systematic review of empirical research on learning with 3D printing technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1455–1478. <https://doi.org/10.1111/jcal.12585NOVAKET AL.1477>
- Özdemir, S. (2016). Öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçları ve kişilik özellikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maueufd/issue/26849/282362>
- Pearson, H.A., Dubé, A.K. (2022). 3D printing as an educational technology: theoretical perspectives, learning outcomes, and recommendations for practice. *Educational Information Technology*, 27, 3037–3064 . <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10733-7>
- Pujol, S., Baldwin, M., Nassiri, J., Kikinis, R., & Shaffer, K. (2016). Using 3D modeling techniques to enhance teaching of difficult anatomical concepts. *Academic Radiology*, 23(4), 507-516. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2015.12.012>
- Trust, T., & Maloy, R. W. (2017). Why 3D print? The 21st-century skills students develop while engaging in 3D printing projects. *Computers in the Schools*, 34(4), 253-266. <https://doi.org/10.1080/07380569.2017.1384684>
- Tuğtekin, U., Kaleci, D. (2011, 2-4 Şubat). 3D modelleme tekniği kullanılarak bilgisayar oyunu tasarımı [Sözlü sunum]. *Akademik Bilişim Konferansı*, 87-92, İnönü Üniversitesi, Malatya. https://ab.org.tr/ab11/kitap/tugtekin_kaleci_AB11.pdf
- Végh, L., & Turcsányi-Szabó, M. (2017). Using a virtual school for teaching and learning the basics of 3D modeling and LSL scripting in Second Life. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 1, p. 571). " Carol I" National Defence University. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-17-084>
- Vernon, T., & Peckham, D. (2002). The benefits of 3D modelling and animation in medical teaching. *Journal of Audiovisual Media in Medicine*, 25(4), 142-148. <https://doi.org/10.1080/0140511021000051117>
- Wang, M., & Bu, S. (2022). Application of 3D modeling technology in teaching. *Curriculum and Teaching Methodology*, 5(14), 59-62. <https://clausiuspress.com/article/5359.html>
- Yıldırım, A. Z., Zor, Z. F., & Peker, İ. (2020). YouTube'da diş implantı ile ilgili videoların incelenmesi: Pilot çalışma. *Acta Odontologica Turcica*, 37, 1-41. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1364793>



Gülşah SEVER¹, Ezgi ÖZOK², Dilara AYAZ TÖRAL³, Begüm SIVRİ ÖZKARADIĞIN⁴

¹Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, gsever@gazi.edu.tr

²Doktora öğr., Gazi Üniversitesi, ozokezgi@gmail.com

³Doktora öğr., Gazi Üniversitesi, ddilarayaz@gmail.com

⁴Doktora öğr., Gazi Üniversitesi, begsivri@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
07.07.2023

Kabul Tarihi/Accepted
26.12.2023

Yayım Tarihi/Published
31.12.2023

Çevrimiçi Forum Yazarlarının Bakış Açısından Türkiye’de Müzik ve Müzik Eğitiminin Görünümü¹

Öz

Bu araştırma müzik eğitime odaklanmış çevrimiçi forum yazarlarının bakış açısından müzik ve müzik eğitiminin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmada veri kaynağı olarak doküman analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda müzik, müzik eğitimi ve müzik dışı konular olmak üzere üç farklı tema ortaya çıkmıştır. Forum yazarlarının görüşleri müzik teması altında müzik yazımları ve kaynak; müzik eğitimi teması altında sınav, eğitim tartışmaları, eğitim plan/program paylaşımı ve deneyim paylaşımı; müzik dışı konularda ise vefat haberleri ve özel gün kutlama başlıkları altında kategorize edilmiştir. Forum yazarlarının yoğunluklu olarak yazılım/nota/kitap/altyapı/ders planı paylaşımları ile müzik eğitim kurumlarının sınavlarına hazırlık amacıyla forumda etkileşime girdikleri belirlenmiştir. Özellikle özengen müzik eğitiminden mesleki müzik eğitime geçiş için önem taşıyan giriş sınavlarının içeriği, hazırlığı ve sonuçlarına ilişkin olarak öğrencileri bilgilendiren platformların oluşturulması ve geliştirilmesi önerilmektedir. Sonraki çalışmalarda forum sitelerinde yer alan metadatalar ile forum yazarlarının görüşlerini karşılaştıracak araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, müzik eğitimi, müzik eğitiminde teknoloji, açık çevrimiçi topluluklar, çevrimiçi forumlar.

Atıf: Sever, G., Özok, E., Ayaz Töral, D. & Sivri Özkaradiğın, B. (2023). Çevrimiçi forum yazarlarının bakış açısından Türkiye’de müzik ve müzik eğitiminin görünümü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 124-143. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.215>

A View of Music and Music Education in Turkey from the Perspective of Online Forum Authors

Abstract

This research aims to examine music and music education from the perspective of online forum writers focused on music education. The research is a case study from qualitative research designs. Since the research is based on forum posts on online forum sites as data sources, document analysis was used as the data collection method. The research is a case study of qualitative research designs. Document analysis was used as the data collection method. As a result of the content analysis, three themes emerged: music, music education, and non-music subjects. The opinions of forum writers are categorized under the theme of music, including music software and resources. Under the theme of music education, topics such as exams, educational discussions, sharing of education plans/programs, and sharing of experiences are categorized. In non-music-related topics, categorization is done under obituaries and special day celebration headings. It was determined that the forum authors interacted intensively in the forum to prepare for the examinations of music education institutions by sharing software/notes/books/infrastructure/lesson plans. It is recommended to establish and enhance platforms that inform students, especially about the content, preparation, and outcomes of entrance exams crucial for transitioning from private music education to professional music education. In future studies, it is recommended to research to compare the metadata on forum sites with the opinions of forum authors.

Keywords: Music, music education, technology in music education, open online communities, online forums.

Citation: Sever, G., Özok, E., Ayaz Töral, D. & Sivri Özkaradiğın, B. (2023). A view of music and music education in Turkey from the perspective of online forum authors. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (44), 124-143. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.215>



Extended Abstract

Introduction

Technology has increased knowledge sharing and learning opportunities of learning through experience in the field of education. In this context, many forums, applications, and online platforms provide information in the field of music and music education. It is also possible to provide personal development in the field of musical hearing, such as learning a new instrument, composition, and note writing through these platforms (Levendoglu, 2004). An online community is defined as a group of individuals who come together permanently or temporarily to interact with a common area of interest or problem through an electronic environment (Salavuo, 2006, p.254). Individuals voluntarily participate in these communities in order to interact with them in areas of interest.

Open Online Communities (OCTs) are groups that have forums, newsletters, and chat rooms and provide internet-based, largely free, and easily accessible sharing. In addition to being able to incorporate many different domains together, AOCs also operate as websites created for a specific topic or domain. As in other fields, there are online forums in the field of music and music education that serve many different purposes, such as note sharing, discussion, trading, private lessons, joint projects, and product production.

It is thought that the "muzikegitimcileri.net" forum site, which is an open environment for the participation of all stakeholders in the field, constitutes an important data source for revealing the perception of music and music education in our country. The perspectives of this online community on music education are important for reasons such as being active for a long time, having a very large stakeholder network, and people being able to express their ideas, opinions, and questions without a corporate identity. In this context, the research aims to understand music education from the perspective of the authors of "muzikegitimcileri.net", an online forum site focused on music education in Turkey. To achieve this goal, answers to the following questions were sought:

1. Which music and music education topics take precedence for online forum authors?
2. How can the priority topics of the forum authors of online forums be classified?
3. Have the forum authors stated which ideas they consider priority issues?

Method

This study used a case study, one of the ethnographic pattern types within the scope of qualitative research. The data on muzikegitimcileri.net, an online platform focused on music education, was examined first-hand based on the authors' statements. Since the data analysis process was carried out with peer coding and supported by the opinions of the external auditor, it is thought that the consensus between the coders was reached, and the research was stable in terms of reliability. The data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. MAXQDA 2020 qualitative analysis program was used for coding and data analysis. The coding and analysis process read and labeled all titles and contents. The analysis was finalized by making relevant evaluations.

Findings

After the content analysis of this study, three main themes emerged: music, music education, and non-music subjects. Under the music theme, it was revealed that forum authors interacted on music software, musicology, and resource sharing. In their study examining the behaviors of virtual communities, Alakurt&Keser (2014) found that virtual community members shared the most information in resource sharing. In this context, the authors of muzikegitimcileri.net share resources

following the behavior patterns of other virtual communities. According to Rheingold (1993) and Waldron (2015), the spirit of “giving gifts” lies at the core of the participatory activities of online open platforms. Sharing information is considered a priority for these platforms and is important for the success of the relevant group and its growth as a community. In this context, it can be said that the authors of muzikegitimcileri.net sharing their compositions and products under the themes of music software and resources contribute greatly to the spirit and growth of the forum.

The theme of music education revealed that the forum authors focused on exams, educational discussions, educational plans/programs, and experience sharing. It is seen that the forum authors need information not only about music but also about the social lives of other people in the forum. Among the authors of the forum, it was determined that there were students, musicians, academicians, and music teachers. Unlike other fields, music and music education stakeholder participation is wider because it is a platform that enables everyone who wants to be interested in music to be associated at different levels. This situation shows that there are representatives for each role in society in terms of creating an open online community.

Discussion and Conclusion

As a result of the research shows that the most prioritized topics for forum writers are exams, music software and sharing resources, plans/programs, and sheet music. Especially under the title of exams, it is seen that the most sharing and discussions are made. According to Uçan (1994), there are three main types of music education: general, amateur, and vocational. Within music education's specific integrity and diversity, general music education is generally preparatory to vocational music education, and vocational music education is preparatory to amateur music education. A more or less clear sequence and progression exists between the related types. No clear demarcation lines are separating general, specialized and vocational music education. Instead, there are areas of intersection and overlap. The forum authors in this study belong to these three main types of music education. In this respect, exams can be characterized as transition points from private music education to vocational music education. Our country has private music classrooms, private lessons, and individuals and institutions that aim to help students during this transition. Situations such as the fact that the institutions that help in this transition have different systems and are paid cause students to seek different information platforms. The role of online music and music education forums is thought to meet this need. It is seen that the forum authors initiated discussions to get information about exam preparation, the selection of exam pieces, and the differences between the exams of different institutions. In this respect, it is thought to support establishing a bridge between the types of music education.

The other most frequently discussed topics among the forum authors include music software and sharing resources, plans/programs, and sheet music. Uçan (1994), in his classification of music theory education, included the items of music-making tools (instruments and equipment), music recording tools, music listening tools, musical equipment, and musical repertoire under the title of musical tools and equipment in the category of knowledge specific to the field of music. In this context, it is seen that forum writers need to obtain tools such as sheet music and software for recording music. Especially with the continuous development of technology, music software has been updated, interfaces have changed, and different features have been added. There is a need for an environment where users' questions can be answered.

It has been observed that there are differentiating statements for different stakeholders from time to time in the forum. The experiences of candidates graduating from different schools in the exam and their perspectives on AGSL graduates have also been among the topics frequently emphasized by the forum authors. In this study, the framework of music education in Turkey was determined through the eyes of online forum authors. In determining this framework, the forum authors' statements were considered. In future research, it is possible to conduct different studies by analyzing numerical data, such as the distribution of the number of users and shares by year.

Giriş

Teknoloji kullanımının çeşitlenmesi ile müzik ve müzik eğitimi alanında bilgi edinmeyi sağlayan birçok forum, uygulama ve çevrimiçi platform bulunmaktadır. Bu platformlar aracılığıyla yeni bir çalgı öğrenmek, müziksel işitme, kompozisyon ve nota yazma gibi mesleki eğitim alanında kişisel gelişimin sağlanması da mümkün olmaktadır (Levendoğlu, 2004). Aynı zamanda karşılıklı etkileşime olanak veren yapılarıyla, birlikte çalışmalar yaparak ürünler ortaya koyan çevrimiçi topluluklar oluşmaktadır. Çevrimiçi topluluk; elektronik bir ortam aracılığı ile ortak bir ilgi alanı ya da sorunla ilgili etkileşim kurabilmek için kalıcı veya geçici olarak bir araya gelen birey grubu olarak tanımlanmaktadır (Salavuo, 2006, s.254). Bu topluluklarda kullanıcılara faaliyet alanı doğrultusunda internet ortamında sohbet, fikir alışverişi, tartışma ortamı, iş birliği, tavsiye verme ve alma fırsatları ile birlikte kullanıcıya dayalı içerik oluşturma imkânı sağlanmaktadır (Cebeci ve Küçükkancaş Esen, 2018).

Açık çevrimiçi topluluklar bünyelerinde forum, bülten ve sohbet odaları bulunduran, internet tabanlı, büyük oranda ücretsiz ve kolay erişilebilir paylaşım olanağı sağlayan gruplardır. Aydın (2015 s. 569)’e göre forumlar bir forum yöneticisinin, üye kabul, konu başlıklarının denetimi gibi forum kurallarından sorumlu olduğu çevrimiçi topluluklardır. Diğer alanlarda olduğu gibi müzik ve müzik eğitimi alanında da nota paylaşımı, tartışma, özel ders vb. gibi birçok farklı amaca hizmet eden çevrimiçi forumlar bulunmaktadır. Salavuo (2006)’ya göre çevrimiçi müzik toplulukları iletişim kurmanın, dinlemenin ve müzik paylaşımının doğal bir yolunu sunmaktadır.

Çevrimiçi müzik toplulukları, müziğin farklı alanları ile ilgilenen her yaşta ve deneyimden kişiyi bir araya getirmektedir. Bu yapıları ile müzik eğitimi için de zengin kaynak sağlamaktadır. Sordo, Serra, Koduri ve Serra (2012) karnatik müzik geleneği üzerine kurulmuş “rasikas.org” sitesindeki forumda yer alan terimler ile kendi oluşturdukları terimler arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında forumlar yoluyla bir müzik türü ile ilgili terimler arasındaki ilişkinin keşfedilebileceğini, bu müzik türünün kökeni ya da müzikal etkisi gibi konularda fikir sahibi olunabileceğini savunmaktadırlar. Millican (2017), müzik eğitimcileri ve orkestra şefleri tartışma forumu “Yellow Board” platformunun yıllık mesleki gelişim oturumlarının içeriğini analiz ederek en çok tartışılan başlıkların müzik repertuarı, istihdam, festival kuralları, topluluk ve bireysel pedagoji, program yönetimi ve çalışma ortamı olduğu belirlemiştir. Waldron (2013) “Banjo Hangout” çevrimiçi müzik topluluğunda forum mesajları, e-postalar, sohbet odası konuşmalarını inceleyerek yaptığı çalışmada çevrimiçi ve çevrimdışı topluluklar arasındaki epistemolojik farklılıkları vurgulamaktadır. Özellikle genel müzik eğitimi anlamak ve yönlendirmek açısından bu çalışmaların faydasına işaret etmektedir.

Müzik ve müzik eğitimi ile ilgili forum platformlarına çok farklı sosyal gruplardan katılımcılar olmaktadır. Örneğin Salavuo (2006)’nın forumlara katılan kişilerin demografik özelliklerini incelediği çalışmada 12-49 yaş arası öğrenciler, müzik öğrencileri, amatör ve profesyonel müzisyenlerin forumda etkin oldukları; profesyonel müzisyenlere oranla amatör müzisyenlerin daha yüksek oranda müzik etkinliklerine katılım gösterdiği tespit edilmiştir. Çevrimiçi platformların birlikte çalışma ortamı sağladığı da görülmektedir. Biasutti (2015) katılımcıların çevrimiçi e-öğrenme ortamının işlevselliği, kaynakları ve süreci hakkındaki genel deneyimlerine ilişkin bakış açılarını analiz etmek amacıyla ortaklaşa yeni bir eser besteledikleri proje üzerinde yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların sanal ortamda kompozisyon görevini başarıyla tamamladıklarını ve üstbilişsel süreçleri kullandıklarını belirlemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak McPhee (2012), Avusturya’da bulunan stüdyo müzik öğretmenlerinin kullandığı bir tartışma forumunu analiz ettiği çalışmada paylaşım yapmaktan çekinen çok sayıda gizli gözlemci olması nedeniyle yeterli tartışma zemininin oluşmadığını ve katılımı arttırmak için çeşitli stratejilerin uygulanmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de de müzik forumları ile ilgili çalışmaların son dönemde önem kazandığı görülmektedir. Cebeci ve Küçükkancaş Esen (2018), arabesk ve Türk sanat müziği dinleyicilerinin sanal topluluklardaki paylaşımlarını inceleyerek, dinleyicilerin bu müzik türleri ile ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Sağır (2020), müzik alanında kullanıcı sayısı ve etkinliğinin yüksek olduğu tespit edilen “forumtr” çevrimiçi topluluğunu ele aldığı çalışmada forum sitelerinin aidiyet, müzikal beğeni

bağlamında çevrimiçi ortamda kurulan toplumsal bağları şekillendirdiğini ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de müzikolojik çalışmaların yanı sıra müzik eğitimi ile ilgili de çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir. Levendoğlu (2004)’e göre interaktif müzik eğitimi programları, müzik eğitiminde çarpıcı değişiklikler sağlayarak bir müzik öğretmeni adayına pek çok bakımdan üstünlük sağlayabilir. Sarıdaş ve Deniz (2018) de öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda paylaşılan bilgi ve içerikleri yoğun bir şekilde kullandıklarını; bu ortamların mesleki anlamda öğretmenlere birçok kazanım sağladığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar müzik türüne, bulunulan ülkeye, forum katılımcılarının mezun olduğu okullar ve müzikle ilişkilene biçimine göre forum yazarlarının eğilimlerinin ve dolayısıyla forum içeriklerinin değiştiğini göstermektedir. Türkiye’de de müzik ve müzik eğitimiyle ilişkilene biçimine göre bakış açısı değişikliği olacağı düşünülmektedir. Ancak alanda yapılan çalışmaların genellikle müzik öğretmen adayları, müzik öğretmenleri, Güzel Sanatlar Lisesi öğretmenleri, müzik akademisyenleri gibi topluluklar üzerinde odaklandığı gözlemlenmektedir. Aydınlı Gürler (2021)’in Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında yazılmış lisansüstü tezleri incelediği meta analiz çalışmasında, lisansüstü tezlerde örneklem ve/veya çalışma grubu olarak azalan sırada olmak üzere lisans öğrencilerinin (f=127), ilköğretim öğrencilerinin (f=68), öğretim elemanlarının (f=63), öğretmenlerin (f=59) kullanıldığını tespit edilmiştir. İlgili çalışmalardan oldukça küçük bir kısmının birden fazla çalışma grubundan veri topladığını belirtilmektedir. Araştırma yöntemlerinin doğası gereği ve araştırmacıların olanakları çerçevesinde çalışmaları farklı örneklem grupları ile sınırlandırmak mümkündür. Ancak diğer yandan da forum sitelerinin konuyla ilgili tüm paydaşların görüşlerini tespit ve analiz edebilmek için araştırmacılara zengin bir veri kaynağı sunduğu görülmektedir. Bir diğer yandan araştırmacı ya da gözlemci etkisi olarak bilinen durum ile deney ya da araştırmaya katılan kişilerin araştırmacının varlığından, davranışlarından etkilenerek yanlı cevaplar vermesi ile gerçeği tam olarak yansıtmayan sonuçların ortaya çıkması mümkündür. Ancak çevrimiçi forum sitelerinde yazarlar gönüllü olarak bir araştırma kaygısı ve denetlemesi olmadan daha doğal bir şekilde düşüncelerini paylaşabilirler. Bu bakımdan da konu alanı ile ilgili olarak daha gerçeğe yakın veri sunabilirler. Bu nedenle alandaki tüm paydaşların katılımına açık bir ortam sağlaması, uzun süreli yayın yapması, çok geniş katılımlı bir paydaş ağı olması, kişilerin kurumsal bir kimlik olmaksızın fikir, görüş ve sorularını özgürce ifade edebilmeleri bakımından çevrimiçi forum sitelerinin ülkemizdeki müzik ve müzik eğitime ilişkin algıyı ortaya çıkarması bakımından önemli bir veri kaynağı oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmacının amacı, müzik eğitimi alanında odaklanmış çevrimiçi forum sitesi yazarlarının bakış açısından Türkiye’deki müzik ve müzik eğitiminin görünümünü belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çevrimiçi forum yazarları için müzik ve müzik eğitimi ile ilgili hangi konular önceliklidir?
2. Çevrimiçi forum yazarlarının öncelikli konuları nasıl sınıflandırılabilir?
3. Çevrimiçi forum yazarları, öncelikli gördükleri konularda hangi fikirleri belirtmişlerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma kapsamındaki etnografik desen türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu durum bir birey, küçük bir grup, bir kuruluş veya ortaklık gibi somut bir varlık olabilir. Daha az somut düzeyde, bir topluluk, bir ilişki, bir karar verme süreci veya belirli bir proje olabilir (Yin, 2009). Bu araştırmada müzik eğitimi üzerine yazı, görüş ve tartışmaların yer aldığı bir çevrimiçi platform olan muzikegitimcileri.net forum sitesi bir durum olarak ele alınmıştır.

Veri Kaynağı

Türkiye’de müzik ve müzik eğitimi ile ilgili olarak farklı çevrimiçi platformlarda yayın yapan forum siteleri bulunmaktadır. Yapılan ön çalışmada “müzik”, “müzik eğitimi”, “forum” anahtar

sözcükleri ile tarama yapılmış ve 43 adet forum sitesine ulaşılmıştır. Bu siteler arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile,

- Müzik ve müzik eğitimi konularını birlikte içeren,
- En az 10 yıldır düzenli yayında olan,
- Üye sayısı 4000 ve üzeri olan,
- Forum yazarlarının müzik eğitiminin akademisyen, müzik öğretmeni, müzik öğrencisi, müzisyen gibi farklı paydaş kitlelerine mensup olduğu,
- Forum içi etkileşimin yüksek olduğu siteler seçilmiştir.

Bu kapsamda “muzikegitimcileri.net” ve “muzikfakültesi.com” ölçütlere uygun siteler olarak belirlenmiştir. Ancak analiz süreci sırasında “muzikfakültesi.com” forum sitesinin yayına kapanması gerekçesiyle “muzikegitimcileri.net” sitesi araştırmada veri kaynağı olarak ele alınmıştır. muzikegitimcileri.net forum sitesi, müzik ve müzik eğitimi ile ilgili olarak soru-cevap, fikir ve kaynak paylaşımı gibi amaçlara yönelik olarak forum yazarlarının görüş bildirdikleri çevrimiçi bir platformdur. 6574 üyesi ile oldukça geniş bir topluluk yapısı sergilemektedir. Forum yazarlarının öğrenci, akademisyen, müzik öğretmeni, amatör müzisyen gibi müzikle farklı derecelerde ilgilenen paydaşlar olduğu görülmektedir. Sitenin ilk yayın tarihi 11 Ocak 2004 olarak belirtilmektedir. Bu tarihten itibaren on dokuz yıldır etkinliğini sürdürmesi ve Türkiye’de müzik eğitiminin öncelikli konularını ortaya koyabilecek bir nitelikte olduğu düşünülmesi nedeniyle araştırma için veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Bu araştırma için muzikegitimcileri.net sitesinden Aralık 2021 ile Temmuz 2022 tarihleri arasında yedi ay süreyle veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çevrimiçi forum sitelerinde yazarlar, görüşlerini yazılı olarak ifade etmektedirler. Bu nedenle araştırmanın veri kaynağı, “muzikegitimcileri.net” platformundaki forum yazılarından oluşmaktadır. Bu yapıyla veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Wach & Ward 2013). Araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi doküman analizi olarak kabul edilmektedir (Seyidoğlu, 2016). Günümüzde, tüm bu veri kaynaklarının yanı sıra çevrim içi kaynaklar da doküman analizinde veri olarak kullanılabilir (Bryman, 2012; Merriam, 2009). Örneğin, internet kanalıyla elektronik ortamda sağlanan belge ve bilgiler araştırmacı için temel bir kaynak durumuna gelmiştir. Elektronik postalar, elektronik posta listeleri, sohbet odaları, bloglar, web siteleri, sosyal medya platformları, elektronik kaynaklar ve diğer etkileşimli teknolojik iletişim araçları bunlara örnek olarak gösterilebilir (Seyidoğlu, 2016). Bu araştırmada müzik eğitimi konusunda odaklanmış çevrimiçi bir platform olan muzikegitimcileri.net sitesindeki veriler, yazarların birinci elden kendi ifadelerine dayanarak incelemeye alınmıştır. Bu bakımdan Bailey (1994)’ün sınıflandırmasına göre birincil doküman sınıfına girmektedir.

Geçerlik Güvenirlik

Nitel araştırmanın doğası gereği geçerlik ve güvenirlik kavramlarına ilişkin birçok tartışma bulunmaktadır (Eisner, 1991; Wolcott, 1994; Angen, 2000, Whittemore, Chase & Mandle, 2001; Richardson & St. Pierre, 2005). Bu araştırmalara göre nitel araştırmada doğruluğu sağlamak için uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi ve sorgulaması, dış denetimler gibi çeşitli geçerlik stratejileri kullanılabilir. Bu araştırma kapsamında geçerlik stratejilerinden uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, akran incelemesi ve sorgulaması ile dış denetim kullanılmıştır. Araştırmanın veri analiz süreci yedi aylık bir süreçte araştırmanın dört yazarının da birlikte katıldığı haftalık toplantılar halinde yapılmıştır. Araştırmaya konu olan platform her gün yeni kullanıcıların katıldığı, tartışmaların içinde yer aldığı sürekli güncellenen bir yapıdadır. Bu nedenle veri toplama için daha uzun süre forum dokümanlarının tekrar incelenmesi gerekli olmuştur. Haftalık toplantılarda forum içinde yeni ve farklı bir tartışma gerçekleşip gerçekleşmediği, bu yeni girdilerin araştırmanın kapsamına alınıp

alınamayacağı belirlenerek sonrasında kodlama işlemleri dört araştırmacı ile birlikte tartışılarak gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar sırasında oluşan fikir ayrılıkları not edilerek tekrar gözden geçirmek için ayrı bir kod altında kümelendirilmiştir. Fikir ayrılıklarında zaman değişkeni kullanılmış ertesi haftaki toplantıya kadar süre tanınarak araştırmacıların düşünmesi ve araştırma yapması için süre tanınmıştır. Sonraki toplantıda konu tekrar ele alınarak uzlaşmaya varılmıştır. Forum yazarlarının güncellemeleri ve araştırmacıların kodlamaları yedi aylık bir süre içinde birbirini tekrarlayarak doygunluk seviyesine ulaştığında kodlama süreci sonlandırılmıştır. Kodlar, dış denetim için müzik eğitimi alanında iki uzman ile paylaşılmıştır. Uzmanlar, araştırma ekibinin oluşturduğu kodlar ile içeriklerin birbirine uyumu konusunda uygun, uygun değil ve öneriler başlıklarıyla görüş bildirmişlerdir. Uzmanlar arası güvenilirlik Miles ve Hubermann (1994)'ün formülü ile %85 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi yaklaşımları için, kabul edilebilir güvenilirliği gösteren evrensel olarak kabul edilmiş bir eşik yoktur, ancak Miles ve Huberman (1994) kodların %95'inde %80 uyum standardını önermektedir. Bu araştırmada hesaplanan %85 uyum, uzmanlar arası güvenliliğin yüksek olduğu göstermektedir. Veri analizi süreci araştırmacıların birlikte kodlamaları ile yapılmış ve dış denetimci görüşleri ile de desteklenmiş olduğundan kodlayıcılar arası görüş birliğine ulaşıldığı ve araştırmanın güvenilirlik bakımından kararlı olduğu düşünülmektedir.

Veri Analizi

Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Forster (1994) doküman analizinin beş aşamada yapılabileceğini belirtmektedir: (1) Dokümanlara ulaşma, (2) dokümanların orijinalliğini kontrol etme, (3) kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma. Literatürdeki bu bilgiden hareketle bu araştırma için ilk aşamada muzikegitimcileri.net forum sitesindeki tüm konu başlıkları ve içerikler dosyalanmıştır (1).

İncelenen forum sitesi çevrimiçi bir platform olması sebebiyle yazarların kişisel e-posta adresleri ile kayıt yaparak kendi seçtikleri kullanıcı adıyla yazılarını yayınlamaları gerekmektedir. Bu nedenle ilgili yazıların, forum yazarlarının özgün ifadelerini belgelediği görülmektedir. Ayrıca yazının yayınlandığı gün ve saat bilgisi de ekranın sağ tarafında yayınlanmaktadır. Bu bakımlardan incelemeye alınan belgelerin özgün ve orijinal olduğu düşünülmektedir (2)

Kodlama ve veri analizi için MAXQDA 2020 nitel analiz programı kullanılmıştır. Kodlama ve analiz sürecinde tüm başlık ve içerikler okunarak etiketleme yapılmıştır. Bu sırada forum yazarlarının farklı başlıkların altında farklı kategorilerde görüşlere de yer verdikleri tespit edildiğinden veri analizinde başlıklar yerine içerikler temel alınmıştır. Doküman analizi yönteminde kullanılan kaynaklar çoğunlukla gazete, kitap, mektup gibi etkileşime kapalı kaynaklardır. Forum sitelerinin doküman olarak incelenmesinde ise araştırmacılar diğer doküman türlerinden farklı olarak forum yazarları ile etkileşime geçebilirler. Ancak bu araştırmada, yazarlar verileri etkilememek adına böyle bir iletişimden kaçınmışlar, sessiz gözlemci rolü ile sadece forum yazarlarının ifadelerini analiz sürecine katmışlardır (3). Veri analizi araştırmacıların birlikte karar verme süreçleri ile gerçekleşmiştir. Veri analiz süreci yedi aylık bir sürece yayılmış, haftalık toplantılarda önceki kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir. Örneğin ilk iki haftayı kapsayan toplantılarda araştırmacılar forum yazarlarının ifadelerini çaldıkları çalgılara ve yaşadıkları şehirlere göre gruplayarak kodlama yapmışlardır. Ancak ilerleyen haftalarda yazar görüşlerinin çalgı ve şehir bağlamında ilerlemediği, çalgılar için nota, metot, çalışma önerisi gibi farklı paylaşımlar altında kodlamanın daha mantıklı olduğuna karar verilmiştir. Beş haftalık toplantının ardından dört haftalık bir ara verilmiş ve kodlama süreci tekrarlanmıştır. Araştırmacı kodlamaları son haline getirildiğinde müzik eğitimi alanında iki uzman değerlendiriciye kodlar ve temalar dış denetim için gönderilmiştir. Uzmanlar, araştırma ekibinin oluşturduğu kodlar ile içeriklerin birbirine uyumu konusunda uygun, uygun değil ve öneriler başlıklarıyla görüş bildirmişlerdir. Örneğin, araştırma ekibi tarafından forum yazarlarının en yoğun görüş bildirdiği sınav ana teması altında sınavlara ilişkin yazarların farklı eleştirilerini içeren eleştiri alt teması tanımlanmıştır. Ancak uzmanlar, bu alt tema altında sadece sınavlar değil eğitim sistemine ilişkin tartışmaların da olduğunu, bu nedenle ilgili

kodların eğitim tartışmaları içinde değerlendirilmesine yönelik görüş bildirmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili değerlendirmeler yapılarak analiz son haline getirilmiştir (4).

Araştırmanın raporlanmasında, kişisel verilerin korunması ve etik ilkeler gereği forum yazarlarına ait isimler kullanılmamıştır. Bunun yerine “bölüm başlığı+ yazar+ numara” formülü ile bir sıralama yapılmıştır. Örneğin MY01 ifadesi müzik başlığındaki alıntı yapılan ilk yazarı ifade etmektedir. Müzik eğitimi için MEY09, müzik dışı konular için de MDY03 sistemi ile kodlama yapılmıştır. Araştırma süresince veri kodlaması içinde 198 yazarın görüşleri yer almıştır. Ancak verilerin raporlaştırılmasında sadece alıntı yapılan yazarların ifadelerine yer verilmiştir (5).

Araştırma Etiği

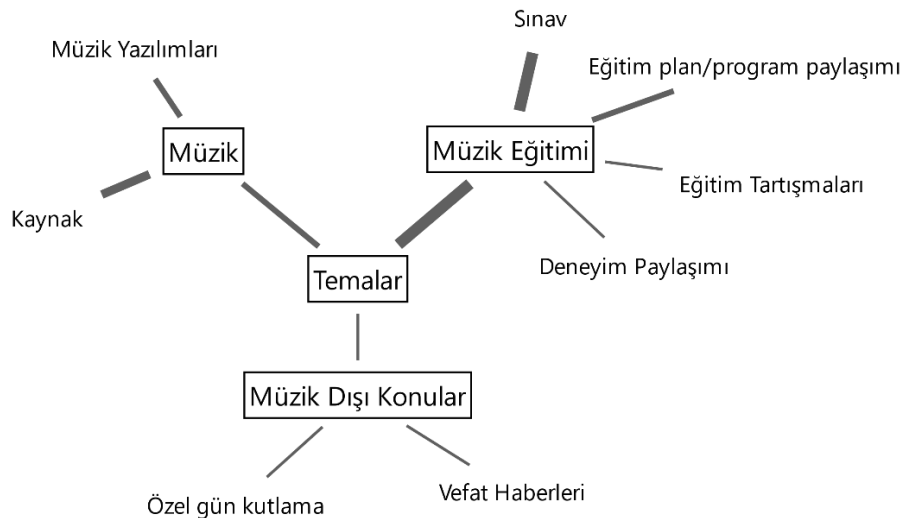
Bu araştırmada, çevrimiçi forum sitesinde halka açık olarak yayınlanan bilgiler veri olarak kullanılmıştır. Akturan (2009) gibi bazı araştırmacılar sanal toplulukları halka açık iletişim kaynakları olarak görürken, diğerleri onları kişisel iletişim kaynakları olarak değerlendirir. Kanada Üçlü Konye Politikası, araştırmacıların internet üzerinden doğrudan etkileşim içermeyen çalışmalarını ve kamuya açık çevrimiçi belgelerin toplanmasını etik inceleme dışında tutar. Çevrimiçi gözlemsel çalışmalar yürüten araştırmacılar için kullanıcı gizliliği, web sitesi gizlilik politikaları ve yasal hususlar önemlidir. Sosyal medya platformları, kullanıcılarına içeriği özel ya da halka açık yapma seçeneği sunar. Eğer içerik halka açıksa, araştırmacılar içeriği kullanmadan önce bilgilendirilmiş onay almalı, doğrudan alıntılarını minimumda tutmalı ve belirli bir gizlilik düzeyini korumalıdır (Eastham, 2011). Araştırmanın yapıldığı forumun kullanım kuralları, üyelerin gizliliğini koruyan çeşitli uygulamalar içermektedir. Bu kurallar, kullanıcıların gizli ya da açık şekilde düşüncelerini paylaşabilecekleri alanları tanımlamaktadır. Araştırmanın raporlanmasında forum yazarlarının isimleri gizli tutulmuş, veri toplama ve analiz süreçleri şeffaf bir şekilde raporlanmıştır. Araştırma, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde yürütülmüş ve etik kurul beyanından muaf tutulmuştur.

Bulgular

Bu kısımda, içerik analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk alt amacı forum yazarlarının öncelikli gördükleri konuların belirlenmesi ve ikinci alt amacı da bu konuların sınıflandırılmasıdır. Analiz sonucunda, araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri doğrultusunda forum yazarlarının öncelikli gördükleri konular Müzik, Müzik Eğitimi ve Müzik dışı konular olmak üzere üç temel tema halinde şekillenmiştir. İlgili tema ve alt temalar Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

Tema ve Alt Temalar



Şekil 1’de görüldüğü gibi Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi doğrultusunda forum yazarlarının öncelikli gördüğü konular müzik, müzik eğitimi ve müzik dışı konular başlıkları ile sınıflandırılmıştır. Bu kısımdan itibaren her başlık altında ayrı ayrı tüm alt problemlerin yanıtlarına sırasıyla yer verilmiştir. Önce forum yazarlarının öncelikli gördüğü konular ve sınıflandırmalara yer verilmiş ardından örnek fikirleri, görüşleri belirtilmiştir.

Müzik

Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi doğrultusunda forum yazarlarının içerik analizine göre müzik teması; müzik yazılımları ve kaynak alt temaları halinde oluşmuştur. Müzik ana temasının alt temaları ve madde yükleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Müzik Ana Temasının Alt Temaları ve Madde Yükleri

Alt Temalar	Kodlar	Madde Yükleri
Müzik Yazılımları	Finale	55
	Cubase	7
	Diğer (Portable Guitar Pro., Adobe Audition, Solfege)	9
Kaynak	Nota Paylaşımı	22
	MIDI-MP3- Video	13
	Metot	9
	Slayt	5
	Beste	3

Müzik Yazılımları

Forum sitesinde müzik yazılımları arasında en çok “Finale” nota yazım programı üzerine tartışma yapıldığı görülmektedir. Finale başlığı altında, Finale yazım kılavuzu, Finale programının içerisinde nota ve sus yazma, çeşitli çalgılar için nota yazma yöntemleri, Finale Türk müziği yazı karakterleri hakkında yardım isteme ve Finale kullanıcılarının uygulama ile ilgili bilgi/soru-cevap paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Başlık altında en çok Finale programının nasıl kullanılacağına ve Türk müziği yazımının nasıl yapılacağına dair soru-cevap yapıldığı tespit edilmiştir. Forumda bahsedilen bir diğer müzik yazılımı olan “Cubase” ile ilgili olarak ders notları paylaşımı, vokal düzenleme ve programın videolu anlatımı gibi konular üzerinde odaklanıldığı görülmüştür. Finale ve Cubase dışında kullanılan diğer müzik yazılımları "Portable Guitar Pro", "Adobe Audition", çeşitli müziksel işitme geliştirme yazılımları ile “Solfege” programı olduğu görülmektedir. Özellikle “Solfege” yazılımı ile ilgili olarak forum yazarlarının uygulama geliştiricisi oldukları göze çarpmaktadır. Müzik yazılımlarına ilişkin forum yazarlarının ifade örnekleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Müzik Yazılımlarına İlişkin Forum Yazarlarının İfadeleri

Müzik yazılımlarına ilişkin forum yazarlarının ifadeleri	
Finale	<p>MY01: “Armoni ödevleri hazırlarken özellikle şifreli baslarda, rakam ve/veya diyaz, bemol, bekar gibi simgeleri aynı notanın altına koymakta büyük güçlük çekiyorum.</p> <p>MY02: “Finale ile Türk musikisi notalarını yazıyorum. Fakat komaları çaldırılmıyor. Komaları çaldırabilmek mümkün mü?”</p> <p>MY03: “Sevgili MY02, Öncelikle Finale programının en son versiyonunu kullanmalısın. Program tasarlayıcıları, batı müziği enstrümanlarına göre tasarladıkları için koma sesler ve Türk müziği sazları ne yazık ki yok. Ancak Cubase vb. programlar ile midileri editleyip üzerine Türk sampleri ekleyebilirsiniz...”</p>

Cubase	MY04: M09 kendi hazırlamış olduğu 54 sayfalık [Cubase] ders notlarını sizlerle paylaşmak üzere sitemize göndermiştir. Paylaşım için kendisine teşekkür ederim. MY05: Ben programı [Cubase] kullanmaya yeni başladım henüz önce cakewalk ve reason kullandım. Sorun şu ki; kayıt yapılan audiolar midiler iyi eş zamanlı ilerlemiyor saniyenin 1/5’i kadar ya da daha kısa uyumsuzluklar oluşuyor. Nasıl çözebilirim. MY06: Cubase 5 kullanıyorum. Aldığım bir kayda neler uygulamalıyım.
Guitar Pro	MY:07 Gitar, bateri, bas gitar vs tablaları oluşturabileceğiniz veya indirdiğiniz tab dosyalarını istediğiniz hızda çalarak çok zor soloları bile rahatça öğrenebileceğiniz bir program.
Adobe Audition	MY08: [Adobe Audition] En yeni, en harika müzik kayıt ve çok formatları, hatta videoyu bile destekleyen bir Profesyonel yazılım...
Solfege	MY09: Bir kulak eğitimi ve teori eğitimi yazılımı olan "SOLFEGE" yazılımını sizlere haber vermek isterim. Bu yazılımın Türkçe ‘ye çevirisini de ben yaptım.

Bu başlık içerisinde, kullanıcıların farklı müzik yazılımlarını nasıl kullanacakları hakkında hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin katıldığı soru-cevap bölümleri olduğu görülmektedir. Bu bakımdan forum sayfasının karşılıklı etkileşime açık bir ortam sağladığı düşünülebilir.

Kaynak

Forum yazarları, birbirleriyle müzikle ilgili çeşitli kaynak paylaşımları yapmışlardır. Forum yazarlarının ifadeleri nota paylaşımı, MIDI-MP3-video, metot, slayt ve beste paylaşımı başlıkları altında toplanmıştır. En çok girdinin nota paylaşımı ve MIDI-MP3-video temaları altında yer aldığı görülmektedir. Slayt ve beste paylaşımı temalarının altında çeşitli müzik türleri, besteci hayat hikâyeleri ve müzik derslerinde kullanılması amacıyla yeni beste yapan eğitimcilerin paylaşımlarına yer verildiği görülmektedir. Bu tür forum sitelerinin kullanıcıların yaptıkları besteleri daha geniş kitlelere duyurabilmek adına faydalı olduğu da görülmektedir. Kaynaklara ilişkin forum yazarlarının ifade örnekleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Kaynaklara ilişkin forum yazarlarının ifadeleri

Kaynaklara ilişkin forum yazarlarının ifadeleri	
Nota Paylaşımı	MY10: Küçük bir ilçede küçük bir orkestra oluşturma fikrimiz var. Piyano, keman ve gitardan oluşan çoksesli eserlere ihtiyacımız var. MY11: Ne tarz müzik yapacağınızı belirtirseniz ben de piyano açısından yardımcı olabilirim. MY12: Elimde kendi düzenlemelerim olan klasik, türkü, tango ya da pop müzik formatında orkestra eserleri bulunmaktadır [...] seslendirmek isterseniz yollayabilirim.
MIDI, Mp3, Video	MY13: Atabarı Midi, ihtiyacı olanlara sunulur. MY14: sözlü ara bölümler kaldırılmış ve tekrar yazılmış onuncu yıl marşı md altyapısıdır. MY15: Dumlupınar marşı 3 kıta (orkestra midi eşliği)
Metot	MY16: Cengiz Kurt tarafından basılan metot kitabı [...] Bağlama düzeni/kısa sap konusunda yazılmış en sistemli ve en ciddi eserdir. MY17: Ali Uçan ve Ömer Can Hocaların çok değerli kaynaklarının dışında yabancı birçok Keman Eğitimi metotları mevcuttur ve yaygın olarak kullanılmaktadır. Benim bildiklerim Suzuki, Seybold, Crickboom, Hansitt, Dancla, Rode, Dont. Bu kitaplarda en çok kullanılan etütlerin seçkin örnekleri zaten Ömer Hoca’nın 1-2-3-4-5 etüt kitaplarında yer almaktadır.
Slayt	MY18: müzik dersine ait müzik bilgilerini içeren ve özellikle ilköğretim 1-5. sınıfların dikkatini çekebilecek müzikli bir slayt çalışmam var. Mozart’ın hayatını ve eserlerini içeren [...] güzel bir sunum...İyi seyirler
Beste	MY19: İ.Ö.O ders kitaplarındaki şarkılardan bıktım diyen müzik öğretmeni arkadaşlar varsa bestelerimden faydalanabilirler.

Metot paylaşımlarının altında kullanıcıların çeşitli çalgı eğitimi sürecinde kullanılan metotlar, yeni çıkan metot duyuruları ile kullanıcı deneyim ve tavsiyeleri bulunmaktadır. Bu yazılara yanıt olarak kullanıcılar tarafından metot önerisi verildiği fakat darbuka ve sol klarnete dair metot ihtiyacı ile ilgili

girdilerin ise yanıtsız kaldığı dikkat çekmektedir. MIDI-MP3-video ile ilgili başlıkların altında ise genellikle marşlar, çocuk şarkıları ve türkülere ait midi kayıtlarının paylaşıldığı görülmektedir. Bu kısımda kayıt paylaşımlarının haricinde kullanıcılar arasında herhangi bir etkileşim olmadığı görülmektedir.

Müzik Eğitimi

İçerik analizinde ortaya çıkan ikinci ana tema müzik eğitimi olmuştur. Bu kısımda müzik eğitimi ile ilgili giriş sınavları, deneyim paylaşımları, duyurular, çalgı, eğitim tartışmaları ve eğitim plan/program paylaşımı başlıklarında odaklandığı görülmüştür. Müzik eğitimi ana temasının alt temaları, kategorileri, kodları ve madde yükleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Müzik Eğitimi Ana Temasının Alt Temaları, Kategorileri, Kodları ve Madde Yükleri

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	Madde Yükleri	
Sınav	Sınava hazırlık	Sınav Repertuvar Seçimi	12	
		Dikte ve Solfej	10	
		Motivasyon	7	
	Sınav süreci ve başvuru	Teknik sorular	42	
		Tarih çakışması	10	
		Baraj puanı	5	
		Sınav sonrası	Sınav Deneyimi	6
	Eğitim tartışmaları	Genel müzik eğitiminde çalgılar	Sınav Puan Hesaplanması	4
			Kazanamayanlar için Teselli	2
			Kazananlar için Burs ve Yatay Geçiş İmkanları	1
-			12	
Eğitim plan/program paylaşımı	MEB düzenlemeleri	-	10	
	GSL yapılanması	-	9	
	-	-	17	
Deneyim paylaşımı	-	-	14	

Tablo 4'te görüldüğü gibi müzik eğitimi teması altında en çok giriş sınavları hakkında tartışmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Giriş sınavlarını eğitim tartışmaları izlemektedir. Eğitim tartışmaları ise genel müzik eğitiminde kullanılan çalgılar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) düzenlemeleri ve Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) ile ilgili konular ekseninde ilerlemiştir. Eğitim plan/program paylaşımı ile deneyim paylaşımı başlıkları altındaki veriler anlamlı alt kodlara ayrılmamıştır. Bu nedenle alt temalar olarak yer verilmiştir.

Sınav

Bu başlık altında yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerin sınav süreçleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Forum yazarlarının ifadeleri sınava hazırlık, sınav süreci ve başvuru, sınav sonrası başlıkları altında toplanmıştır.

Sınava Hazırlık. Bu kategori altında eğitim fakülteleri ve güzel sanatlar fakültelerine bağlı müzik bölümlerinin giriş sınavlarında dikte ve solfej yer alıp almadığı, sınavda söylemek ve çalmak üzere uygun olan eserler, çalınacak ya da söylenecek eserin zorluğunun mu yoksa mükemmel icrasının mı önemli olduğu konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Forum yazarlarının ifadeleri tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Sınava Hazırlık Kategorisi, Kodları ve Forum Yazarlarının İfadeleri

Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Sınava hazırlık	Sınav Repertuar Seçimi	MEY02: “Çok zor bir eseri kafasına gözüne vura vura çalmaktansa daha rahat çalabileceğin seviyene uygun bir eseri akıcı ve en az hatayla çalman daha önemli diye düşünüyorum. MEY03: Aslında her ikisi de önemli ama zor bir parçayla katılıp parçanın herhangi bir yerinde takılmak var. Bir de kolay bir parçayı mükemmel bir şekilde çalmak var. Zor parçada kendini riske atarsın. Kolay parçada da eseri rahatlıkla mükemmel bir şekilde çalarsın ama seçtiğin parçada %75 mükemmel çalman %25 ise parçanın zorluğu olsun derim. MEY03: “(1) Ses rengini, ses aralığını uzman bir ses eğitimcisi ya da opera sanatçısıyla beraber belirle. (2) Parça seçiminde sesine, nefesine vs. hâkim olabildiğin en iyi bildiğin parçaları seç. Bu sınavda amaç senin sesinin kapasitesini tespit etmek ve şimdiye kadarki birikimini görmektir.” MEY03: Seçeceğiniz şan parçasının sizi nefessiz bırakmayacak ölçüde olmasına özellikle dikkat edin. Çünkü sınavda ister istemez heyecanlanıyorsunuz.”
	Dikte ve Solfej	MEY03: Arkadaşlar Sivas’ta dikte var mı? MEY03: Birçok eğitim fakültesi gibi Sivas’ta da dikte var. Farklı tonlarda sorulma ihtimali çok yüksek. Yani Do Majör ve La Minör kısıtlaması kesinlikle yok. Her yıl farklı bir tonda dikte yazıldı. Ona göre hazırlanın arkadaşlar. MEY03: Arkadaşlar Malatya’nın sınavı nasıl dikte ve solfej Sivas’taki gibi ağırlıklı mı?
	Motivasyon	MEY03: Yılmayın arkadaşlar çalışmalara devam edin şimdiden başlayın sınav çok zor değil asıl iş girdikten sonra başlıyor MEY03: Bence emeğin olmadığı yerde umut da olmaz. Sen emek ver umudunu yitirme her şey olur.

Tablo 5’te görüldüğü gibi forum yazarları, sınavda icra etmeyi düşündükleri eserlerin zorluk dereceleri ile ilgili tartışmışlardır. Seçilen parça hangisi olursa olsun rahat ve güzel çalmak konusunda bir uzlaşma oluşmuştur. Forum yazarları, şan parçası olarak seçilecek parça önerileri ve kendilerine göre seçebilecekleri parçaların özellikleri üzerinde de uzun soru-cevap iletişimi gerçekleştirmişlerdir. Forum yazılarının öncelikli olarak eser önerisi üzerine başladığı, sonradan alanda çalışan profesyonellerin yorumlarıyla daha sistematik parça seçimi önerilerine dönüştüğü görülmektedir.

Sınava hazırlık alt teması altında bir diğer önemli kategori de yetenek sınavlarında dikte ve solfej sorusunun olup olmaması üzerinde odaklanmıştır. Her yüksek öğretim kurumu kendi yetenek sınavını bağımsız yaptığından soru tipleri değişim göstermektedir. Bu nedenle forum yazarları başvuru yapmayı düşündükleri kurumların sınavlarının dikte ve solfej sorulma durumuna göre hazırlık yapacaklarını belirterek bu konuda tartışmalar yürütmüşlerdir. Bulgulara göre farklı kurumların yaptığı sınav içeriklerinin değişken olmasının forum yazarlarını dayanışmaya yönlendirdiği söylenebilir. Sınav kılavuzundaki anlaşılmayan ifadelerin netleştirilmesi, sınavlardaki farklı uygulamalar, soru örneklerinin paylaşımı gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Sınav öncesi ve başvuru sürecinde, çoğunlukla sınava girecek adayların birbirleri ile etkileşimde olduğu görülürken sınavda sorulan soru örneklerinin sadece kullanıcılar değil forumdaki akademisyenler tarafından da cevaplandığı görülmüştür.

Bir diğer kategori de motivasyon olarak şekillenmiştir. Öğrenciler sınava hazırlanırken zaman zaman çok emek vermelerine rağmen zorlandıklarını ve başarısız hissettiklerini dile getirmişler ve çalışma motivasyonunu yükseltmek için yazışmalar yapmışlardır.

Sınav Süreci ve Başvuru. Sınav başvurusu ile ilgili olarak teknik sorular, üniversite sınavı baraj puanı ve bu puanın yetenek sınavına etkisi, sınav tarihleri, sınav tarihlerinin çakışması ve çözüm önerileri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Forum yazarlarının sınav süreci ve başvuruya ilişkin ifadeleri tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6

Sınav Süreci ve Başvuru Kategorisi, Kodları ve Forum Yazarlarının İfadeleri

Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Sınav süreci ve başvuru	Teknik sorular	MEY03: Şu sınav takvimine bakarsanız eğer her yere şahsen başvuru yapmak neredeyse imkânsız. Vekalet kesin suretle kabul edilmek zorundadır. MEY03: Üniversitelerin öğrenci işleri bunu bilmek zorundadır bilmiyor ya da hatırlamıyorlar ise tekrar tekrar hatırlatınız.
	Baraj puanı	MEY03: Arkadaşlar barajlar yukarıda görüldüğü gibi geçen seneye oranla bayağı düştü. Şimdi yönetmeliklere göre Müzik Eğitim fak. ve konservatuvarlar da doğal olarak barajları düşürmesi gerekiyor.
	Tarih çakışması	MEY03: Arkadaşlar sizin de bildiğiniz gibi gazi 20 Ağustos 30 Ağustos tarihleri arasında sınavları. Konya'nın ise 21 Ağustos 24 Ağustos tarihlerinde. Eğer Konya'ya ilk gün başvuru yaparsanız sınavınız da 21 22 Ağustos olur. Gazi üniversitesi başvurularını son günlerde yaparsanız sınav tarihlerinde de sonda olursunuz.

Tablo 6'da görüldüğü gibi ilk olarak forum yazarları, sınav başvurusu ile ilgili teknik konular ve başvuru sürecinde farklı kurumların istedikleri belgeler (onaylı fotokopi, şahsen başvuru yapılması, vekâlet verilmesi, banka hesabı vb.) hakkında sorular sormuşlardır. İlk bakışta kurumların ilan sayfalarından edinilebilecek bu bilgilerin foruma konu olması araştırmacıları düşündürmüştür. Ancak yazıların içeriğinde kurumlar arası farklı uygulamaların olması nedeniyle yaşanan bireysel deneyimlerin paylaşıldığı görülmüştür.

Başvuruda farklı kurumların üniversite baraj puanlarının farklı olması da forum yazarlarının en çok soru-cevap yaptığı kısımlar olmuştur. Adaylar mezun oldukları okulları ve girmek istedikleri kurumu belirterek üniversite sınavından aldıkları puanları ile kazanmalarının mümkün olup olmadığını diğer forum yazarlarına sormuşlardır. Yazarların genellikle motive edici bir yaklaşım sergileyerek sınav puanlarının nasıl hesaplandığı ile ilgili istatistiki bilgileri paylaştıkları, kişilerin sınav puanlarına göre hesap yaptıkları, birbirlerinin puanlarına göre kazanıp kazanamayacakları hakkında yorumlar yaptıkları görülmektedir.

Sınav Sonrası. Forum yazarları, sınav sonrası kendi deneyimlerini, sınav puanlarının hesaplanma yöntemlerini, kazanan öğrenciler için burs ve yatay geçiş imkanlarını, kazanamayanlar için ise teselli mesajları paylaşmışlardır. Yazarların sınav sonrası süreçlerle ilgili olarak paylaştıkları ifadelere ilişkin kodlar ve ifadeler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7*Sınav Sonrası Kategorisi, Kodları ve Forum Yazarlarının İfadeleri*

Kategoriler	Kodlar	İfadeler
Sınav sonrası	Sınav Deneyimi	MEY09: "Sınavı çabucak yaptılar. Örneğin çift sesler sorulurken sesler basıldıktan sonra ben henüz sesleri yakalayıp aralığı düşünmeye çalışırken, "na naa" olacaktı denilip diğer soruya geçildi... Sınavların daha sakın bir ortamda ve biraz daha toleranslı olmasını isterim." MEY10: "Bütün sınav toplam 3 dk sürdü."
	Sınav Puan Hesaplanması	MEY09: "Bence bu sene çok ilginç bir sistem oldu seneye üniversite sınavından yüksek alın ve sonuca bakın benim arkadaşım düz lise mezunu 241 puan aldı ve kazandı." MEY09: "Evet, öğretmen olacak birinin sınav puanı dikkate alınmalıdır, doğru... ama sınav puanına bakalım derken neredeyse yeteneksiz adamları, fen mezunlarını da müzik eğitimcisi yapmamak gerekir. Benim sınav puanım gayet iyi ama ilk aşamayı geçecek bilgi ve donanımım olmadığı takdirde, üniversite sınav puanımın bana hiçbir getirisi olmayacaktır." MEY09: Eğitim fakültelerinde verilen derslerin yaklaşık %50si sözel ağırlıklı yani müzikten bağımsız dersler. Dolayısıyla üniversite yeterliliği olmayan birisinin bu derslerde başarı ihtimalinin düşük olacağı aşikardır.

Kazanamayanlar için Teselli	MEY09: Arkadaşlar [...] Puanım düşük farkındayım. Ama yetenek puanımın fulla yakın olacağına inanıyorum. Şansım var mı bir yardımcı olsanız. MEY09: Arkadaşlar bu yılda olmadı çok mutsuzum benim gibi kazanamayanlarla dertleşmek istiyorum...ama hatamı anladım şimdi tekrar kursa başladım diktem kötü olduğu için hep yedeklerde kaldım artık bu dikte problemini kökten halletmeliyiz. MEY09: Arkadaşlar yılmayın. Hep kazandığınızı düşünün hedef kurun. İnanın çalışıp, yeterince hakkını verdiyseniz ne olursa olsun kazanıyorsunuz.
Kazananlar için Burs ve Yatay Geçiş İmkanları	MEY09: Yetenek sınavlarında ilk 10'a giren öğrencilerin geri ödemesiz burs hakkı olduğunu duydum bir doğruluk payı var mı bilenler anlatabilirse sevinirim MEY09: Geçen sene bölüm yatay geçiş için kontenjan açtı mı bilen var mı? Bu sene açar mı? MEY09: Güzel sanatlar fakültesi müzik bilimlerinde okuyan bir öğrencinin başka bir okula yatay geçiş hakkı var mıdır?

Tablo 7’de görüldüğü gibi forum yazarları, sınavda kendilerini en çok etkileyen durumların sınavın çok hızlı geçmesi ve heyecan olduğunu belirtmişlerdir. Kazananlar için burs, yatay geçiş fırsatlarının ve kazanamayanlar için motivasyon ve teselli yazılarının yoğun bir şekilde paylaşıldığı görülmüştür.

Eğitim Tartışmaları

Eğitim tartışmaları başlığı altında genel müzik eğitiminde kullanılan çalgılar, MEB’in yeni yönetmelik ve uygulamalarının müzik dersine etkileri ve AGSL yapılanması ile ilgili konular üzerinde tartışıldığı görülmektedir. Eğitim tartışmalarına ilişkin forum yazarlarının ifadeleri tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Eğitim Tartışmalarına İlişkin Forum Yazarlarının İfadeleri

Eğitim tartışmalarına ilişkin forum yazarlarının ifadeleri	
Genel müzik eğitiminde kullanılan çalgılar	MEY13: [Melodikanın] <i>Kontrolsüz bir ses hacmi var, gürültü kirliliğine sebep olur. Blok flüt gibi klasik temayüllere uygun bir enstrümanla kıyaslanması bile komik.</i> MEY14: <i>Atın fülütleri, çocukların ağız özgürce şarkı söylesin.</i> MEY15: <i>Öğretmen aday öğrencilerime "metalofon" öğretiyorum. Geçen bu süre içinde öğretmen aday öğrencilerimin çalma becerilerinin yanı sıra söyleme ve söyletme etkinlikleri açısından da olumlu gelişmeler yaşadık.</i>
MEB düzenlemeleri	MEY16: <i>Arkadaşlar, [4+4+4 ile ilgili] bilgisi olan varsa paylaşsın. Yeni sistemde Müzik dersleri uygulamasında bir değişiklik var mı? İlk 4’te müzik dersi var mı?</i> MEY17: <i>Beden, Müzik, Resim Eğitimi Dersi diğer derslerden ayrılmalı ve tüm ortaöğretim boyunca haftada en az iki saat zorunlu olarak verilmelidir.</i>
AGSL	MEY18: <i>Yeni hazırlanan [AGSL] öğretim programlarını alanı olan öğretmen arkadaşlarla tartışmak istiyorum.</i> MEY19: <i>AGSL de çalışan piyano öğretmeni arkadaşlar, bu okullarda uygulanan piyano müfredatını nasıl buluyorsunuz?</i> MEY20: <i>[AGSL öğretmen alımında] 5-6 dakikalık bir sınavla kimsenin kapasitesi değerlendirilemez.</i> MEY21: <i>Forumda sürekli olarak eğitimcilerin yaşadığı sorunlardan bahsetmişsiniz. Peki, bu problemlerin öğrenciye yansımaları nasıl oluyor?</i>

Müzik eğitiminde çalgıların kullanımına ilişkin olarak genel müzik eğitiminde melodika, blokflüt, metalofon gibi hangi çalgının eğitiminin verilmesinin uygunluğu zemininde sürmektedir. MEB’in güncellediği uygulamalar çerçevesinde eğitim sistemindeki değişiklikler çeşitli kullanıcılar tarafından

sorgulanmış ancak forum yazarları arasında yeterli bilgi akışı olmaması nedeniyle tartışmanın bağlamdan kopuk bir şekilde ilerlediği görülmüştür. AGSL ile ilgili olarak çalgı programları ve öğretmen alımı ve yeterliği ve sınav komisyonu ile ilgili konuların tartışmaya açıldığı görülmektedir.

Eğitim Plan/ Program Paylaşımı

Bu başlıkta özellikle öğretmenlik yapan forum yazarlarının ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde günlük ve yıllık plan ihtiyaçlarının karşılanması için yaptıkları paylaşımlar bulunmaktadır. Bununla birlikte AGSL özelinde piyano müfredatı ve halk eğitim merkezi bağlama öğretim programına ilişkin başlıklar da açılmıştır. Örneğin, "Yeni Müfredata Göre Proje ve Performans Hakkında" isimli başlıkta her kademeye yönelik farklı proje ve performans konu seçenekleri, örnek performans değerlendirme ölçeği ile puanlama sistemine ilişkin paylaşımları bulunmaktadır.

Deneyim Paylaşımı

Deneyim paylaşımlarının içeriği incelendiğinde kabul görmüş eğitimcilerin ifadelerinden alıntılar, öğretim yöntemleri ve yaklaşımları hakkındaki fikir ve tavsiyeler ile çalışma yöntemi ve eser önerilerinin paylaşıldığı görülmektedir. En çok MEY11 ve MEY12'nin deneyimlerini aktif olarak paylaştığı görülmektedir. MEY11, izlediği keman derslerinden izlenimlerini aktarmıştır:

"Benim en çok dikkatimi çeken, iyi düzeyde piyano da çalıyor oluşu idi. Çünkü her öğrencisine piyanoda eşlikleri kendisi yapıyor ve dersini piyano eşliğinde gerçekleştiriyor. Bu durumun öğrenciye en büyük katkısı entonasyon sağlamada oluyor. Ayrıca çok değişik "ezberleme teknikleri" var."

Bir başka gönderide, buradaki ders dinleme deneyiminin MEY11'in kendi kurumunda da yansımalarını bulduğu görülmektedir.

"Bugün yaylı çalgılar öğrencilerimizin final sınavları vardı. Ve biz onlardan, ilk kez sınavda en az bir yapıtı ezber çalmalarını istedik. [...] Öğrenci ezberlediği esere daha fazla hâkim olabiliyor. Ve eseri daha rahat yorumluyordu." ifadeleri ile önceden gözlemlediği eğitimde iyi örnekleri kendi kurumunda da uyguladığını belirtmiştir. Yazar, keman tekniği ve keman çalmada duruş ve dengenin önemi konularında da paylaşımlar yapmıştır.

Kodaly Enstitüsü'nün yaz kurslarına katıldığını belirten MEY12 de kursun kapanış konserinde seslendirilen Bela Bartok eserleri içindeki Türk müziği ile benzerlikleri tespit etmiş *"Eserin içinde Türk halk müziği duyuluyordu, ayrıca 6/8, 7/8 ve 9/8 varyasyonları vardı."* ifadeleriyle deneyimini aktarmıştır.

Müzik Dışı Konular

Forum yazarlarının sadece müzik ve müzik eğitimi ile ilgili değil, içeriğinde özel gün kutlamaları, besteciler ve forum yazarlarının özel yaşamlarında aldıkları başarılar, evlilik, terfi gibi sosyal konularda da paylaşımlar yaptıkları görülmüştür. Bu kısım her ne kadar ülkemizde müzikle uğraşan kişiler özelinde olsa da içerik bakımından müzik dışı konular olarak etiketlenmiştir. Forumda yer alan bu bölüm yazarlardan MD01'in talebi üzerine açılmıştır. En çok yazının vefat haberleri kapsamında yer aldığı görülmektedir. Özel gün kutlamalar başlığı altında site üyelerinin 10 Kasım, öğretmenler günü, eğitim-öğretim yılı başlangıcı gibi özel gün kutlama mesajları bulunmaktadır. Vefat haberleri başlığı altında müzik eğitimcileri ve besteciler ile ilgili vefat haberlerine yer verildiği görülmektedir. Bu başlık altında Nevit Kodallı, Nurhan Cangal, Cenan Akın gibi müzik eğitimi alanında çalışmaları ile tanınan isimlerin vefat haberleri ve anma yazıları yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de müzik eğitimi alanında odaklanmış çevrimiçi forum sitesi yazarlarının bakış açısından müzik ve müzik eğitimi çerçevesini izlemeyi amaçlayan bu çalışmada yapılan içerik analizi

sonrası forum yazarlarının en çok üzerinde durdukları konuların müzik, müzik eğitimi ve müzik dışı konular olmak üzere üç temel tema halinde ortaya çıktığı görülmüştür. Bu ana temaların ülkemizde müzik eğitimi veren kurumların temel yapısıyla uyum sağladığı görülmektedir. Uçan (1994)’e göre ülkemizde mesleki müzik eğitimi veren kurumlar müzik yoğunluğu eğitim veren konservatuvarlar ve güzel sanatlar fakülteleridir. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar da eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarıdır. Bu bakımdan forum yazarlarının da bu sınıflamaya uygun olarak hareket ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan forum sitesi yazarlarının öncelikli konularının sınıflandırılmasında alt kategoriler ve kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Müzik temasının altında forum yazarlarının müzik yazımları ve kaynak paylaşımları üzerinde etkileşimlerde buldukları ortaya çıkmıştır. Müzik yazımları başlığının altında en sık Finale nota yazım programının kullanımına ilişkin fikir alışverişlerinin yapıldığı ve Türk müziği notasyonunun yazımı ile ilgili etkileşimlere yer verildiği tespit edilmiştir. Müzik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının teknoloji kullanım durumlarının belirlendiği çalışmalarda ağırlıklı olarak ses kayıt ve nota yazım programlarına yer verildiği ve Finale, Cubase, Sibelius ve Garage Band programlarının sık kullanıldığı belirtilmektedir (Dammers, 2012; Yengin, 2014; Gorgoretti, 2019, Baytemir&Delen, 2020). Bu bakımdan forum yazarlarının da sık kullanılan programları takip ettikleri ve soru cevaplar ile gelişim odaklı tartışmalar sürdürdükleri görülmektedir.

Müzik teması altındaki temalardan biri olan kaynak kapsamında ise forum yazarlarının nota, metot, beste, MIDI-MP3-video gibi paylaşımlara yer verdiklerin görülmektedir. Eğitim plan/program paylaşımı başlığı altında da genellikle müzik öğretmeni olan forum yazarlarının günlük/yıllık plan ihtiyaçları ile ilgili soru ve isteklerine yer verildiği görülmektedir. Hazır planların yanı sıra forum yazarlarının bireysel olarak hazırladığı planları da forum yazarlarının kullanımına sundukları tespit edilmiştir. Alakurt ve Keser (2014) sanal toplulukların davranışlarını inceleyen çalışmalarında, sanal topluluk üyelerinin en çok kaynak paylaşımı alanında bilgi alışverişi yaptıklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da forum yazarlarının kaynak paylaşımları yapmalarının diğer sanal toplulukların davranış örüntüsüne uyduğu söylenebilir. Rheingold (1993) ve Waldron (2015)’a göre çevrimiçi açık platformların katılımcı faaliyetlerinin özünde “hediye verme” ruhu yatmaktadır. Bilginin paylaşımı bu platformlar için öncelik olarak kabul edilir ve ilgili grubun başarısı ve bir topluluk olarak büyümesi için büyük önem taşır. Bu bağlamda müzik yazımları ve kaynaklar temaları altında forum yazarlarının da kendi beste ve ürünlerini paylaşmalarının forumun ruhuna ve büyümesine büyük katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda forum yazarları için en öncelikli konuların sınavlar, müzik yazımları ile kaynak, plan/program, nota gibi paylaşımlar olduğu görülmektedir. Özellikle sınav başlığı altında en çok paylaşım ve tartışmanın yapıldığı görülmektedir. Uçan (1994)’e göre genel, özengen ve mesleki olmak üzere müzik eğitiminin üç ana türü vardır. Müzik eğitiminin kendine özgü bütünlüğü ve çeşitliliği içinde, genellikle, genel müzik eğitimi özengen müzik eğitime, özengen müzik eğitimi de mesleki müzik eğitime hazırlayıcı konumdadır. İlgili türler arasında az-çok belirgin bir sıralılık ve aşamalılık vardır. Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi arasında onları birbirinden ayıran kesin sınır çizgileri yoktur. Bunun yerine kesişim ve örtüşüm alanları vardır. Bu araştırma kapsamındaki forum yazarlarının müzik eğitiminin bu üç temel türüne mensup olduğu görülmektedir. Bu bakımdan sınavlar, özellikle özengen müzik eğitiminden mesleki müzik eğitime geçiş noktaları olarak nitelendirilebilir. Ülkemizde özel müzik dershaneleri ve özel dersler ile bu geçiş sırasında öğrencilere yardımcı olmayı hedefleyen kişi ve kurumlar bulunmaktadır. Bu geçişte yardımcı kurumların farklı sistemlere sahip ve ücretli olması gibi durumlar öğrencilerin farklı bilgilendirme platformları aramalarına neden olmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının yetenek giriş sınavlarına başvuruda ön koşul olarak belirlediği puanların eğitim sistemini de etkilediği görülmektedir. Üçer, Yılmaz, Gürer ve Sonsel (2023)’ün ÖSYM’nin müzik öğretmenliği programları için belirlediği ön koşul barajına ilişkin öğretim üyesi görüşlerini inceledikleri çalışmalarında 1999 yılından itibaren günümüze kadar baraj puanlarındaki değişimler ele alınarak bu ön koşulun öğrencinin meslek bilgisi ve genel kültür derslerindeki akademik başarılarını olumlu yönde

etkilediği ancak alan eğitimi dersleri bakımından olumsuz etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ilgili ön koşulunun getirilmesiyle birlikte özel yetenek sınavlarına girebilen alan içi öğrenci sayılarında düşüş yaşanırken alan dışı öğrenci sayılarında artış meydana gelmiştir. Öncesinde, alan lisesi mezunlarına verilen katsayı ek puanlarının bu uygulama ile dezavantajlı konuma düştükleri söylenebilir. Yıllar bazında sınav sistemlerinde yaşanan bu değişimlere karşı çevrimiçi müzik ve müzik eğitimi forumlarının rolünün bu bilgilenme ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğu düşünülmektedir. Nitekim forum yazarlarının sınava hazırlık, sınav parçalarının seçimi, farklı kurumların sınavlarının arasındaki farklara ilişkin bilgi almak amacıyla tartışmalar başlattıkları görülmektedir. Bu yönü ile ilgili forum sitesinin müzik eğitimi türleri arasında bir köprü kurulmasını desteklediği düşünülmektedir.

Forum yazarları arasında en çok tartışılan diğer konular müzik yazılımları ile kaynak, plan/program, nota gibi paylaşımları içermektedir. Uçan (1997), müzik kuramları eğitimi ile ilgili yaptığı sınıflamada müzik alanına özel bilgiler kategorisinde müziksel araç ve gereçler başlığı altında müzik yapma araçları (çalgılar ve donanımlar), müziği kaydetme araçları, müzik dinleme araçları, müziksel gereçler ve müziksel dağarcık maddelerine yer vermiştir. Bu bağlamda forum yazarlarının nota, müziği kaydetme amaçlı yazılımlar gibi araçların teminine ihtiyaç duydukları görülmektedir. Özellikle teknolojinin sürekli gelişimi ile müzik yazılımlarının güncellenmesi, arayüzlerinin değişmesi ve farklı özelliklerinin eklenmesi ile kullanıcıların sorularının yanıtlanabileceği bir ortama ihtiyaç bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, çevrimiçi forum sitesi yazarlarının gözünden Türkiye'deki müzik eğitimindeki öncelikli konular sınavlar, müzik yazılımları ile kaynak, plan/program, nota gibi paylaşımlar olarak ortaya çıkmıştır. Özenen müzik eğitiminden mesleki müzik eğitime bir geçiş noktası olan sınavların öncesi, hazırlığı ve sonuçları üzerinde ilgili öğrencilere yardımcı olabilecek kurumsal çözümlerin geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmıştır. Bunun için üniversitelerin sınav öncesi süreçlere ilişkin öğrencilere bilgi ve deneyim sağlayacak web sitelerinin güçlendirilmesi, bu web siteleri aracılığıyla örnek sınav sorularının paylaşılması, öğrencilerin sorularına yanıt bulacakları forum gibi ortamların geliştirilmesi ve doğru bilgiye birinci elden ulaşmalarının sağlanması için sistemler kurulması önerilmektedir.

Müzik eğitiminin farklı paydaşlarını bir araya getiren forum sitelerinin güncel müziksel araç-gereç ihtiyaçlarını karşılamaları ve etkileşimi sürdürmeleri için üniversiteler, güzel sanatlar liseleri, milli eğitim bakanlığına bağlı kurumlarda çalışan öğretmenler ve öğrencileri bir araya getirmeye yönelik paylaşım günlerinin ve paylaşım platformlarının oluşturulması önerilmektedir.

Bu araştırma çevrimiçi forum yazarları için öncelikli konuları belirlemeye yönelik olarak yazılmıştır. Elbette forum yazarlarının müzik ve müzik eğitimi alanında tartıştıkları her konuyu burada literatür destekli olarak tartışmak mümkün değildir. Bu nedenle sonraki çalışmalarda daha sınırlandırılmış konular kapsamında forum yazarlarının düşüncelerinin analiz edilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma kapsamında forum yazarlarının müzik ve müzik eğitimi için düşünceleri belirlenirken forum yazıları dikkate alınmıştır. İleriki araştırmalarda kullanıcı ve paylaşım sayılarının yıllara göre dağılımı gibi sayısal veriler de analiz edilerek farklı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışma çevrimiçi forum sitelerini konu alan ve doküman incelemesine dayalı bir yöntemle sahip olduğundan etik kurul izninden muaftır.

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın literatür taraması ve veri analizi aşamalarında dört yazar da eşit katkıda bulunmuştur. Araştırmanın raporlanması, dergi sürecindeki düzenlemelerin yapılması aşamasında birinci yazar sorumluluk üstlenmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akturan, U. (2009). A review of cyber ethnographic research: a research technique to analyse virtual consumer communities, *Boğaziçi Journal*, 23(1-2), 1-18. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873603.pdf>
- Alakurt, T. & Keser, H. (2014). Sanal uygulama topluluğu üyelerinin bilgi paylaşma davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1331-1351. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2014.51270>
- Angen, M. J. (2000). Evaluating interpretive inquiry: Reviewing the validity debate and opening dialogue. *Qualitative Health Research*, 10, 378-395. <https://doi.org/10.1177/104973230001000308>
- Aydın, B. O. (2016). Çevrimiçi topluluklarda elektronik ağızdan ağıza iletişimin sosyal belirleyicileri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 563-585. <http://dx.doi.org/10.21563/sutad.187073>
- Aydınlı Gürer, D. (2021). Müzik öğretmenliği alanında yapılan araştırmalar üzerine bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80): 1858-1880
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press
- Baytemir, B. & Delen, H. (2020). Ses Eğitimi Öğretim Elemanlarının Müzik Teknolojileri Araç Gereç ve Yazılımları Kullanım Durumları (İç Anadolu Bölgesi Örneği). *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22), 521-260. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.40465>
- Biasutti, M. (2015). Assessing a collaborative online environment for music composition. *Educational Technology & Society*, 18(3), 49–63. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.49>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press
- Cebeci, G. & Küçükkancabaş Esen, S. (2018). Netnografi yöntemi kullanılarak arabesk ve türk sanat müziği sanal topluluklarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 129-142. <https://doi.org/10.18037/ausbd.550780>
- Dammers, R. J. (2012). Technology-based music classes in high schools in the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (194), 73-90. <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.194.0073>
- Desanctis, G., Fayard A., Roach, M. & Jiang, L. (2003) Learning in online forums. *European Management Journal*, 21(5), 565–577. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(03\)00106-3](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(03)00106-3)
- Eastham, L. A. (2011). Research using blogs for data: Public documents or private musings? *Research in Nursing and Health*, 34(4), 353-361. <https://doi.org/10.1002/nur.20443>
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Macmillan
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (s. 147-166). SAGE

- publication. <https://smpncilebak2011.files.wordpress.com/2011/11/essential-guide-to-qualitative-in-organizational-research.pdf>
- Gorgoretti, B. (2019). The use of technology in music education in North Cyprus, according to student music teachers. *South African Journal of Education*, 39(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n1a1436>
- Levendoglu, O. (2004, Nisan). *Teknoloji destekli çağdaş müzik eğitimi*. [sözlü bildiri] 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. <https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/O-Levendoglu.pdf>
- Lincoln, Y S., Lynham S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage. https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2014/11/gubaelincoln_novo.pdf
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- McPhee, E. A. (2012). Scared to share: Studio teachers and an asynchronous web forum for pedagogical learning. In *Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities: Proceedings of the International Society for Music Education 30th World Conference on Music Education, Thessaloniki, Greece, 15-20 July 2012* (pp. 251-258). <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/PROCEEDINGS%202012.pdf>
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millican, J. S. (2017). Content analysis of an open online forum for band directors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (214): 63-78. <https://doi.org/10.5406/bulcoursmusedu.214.0063>
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*, <http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html>
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage. <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/file/manabeh/manabeh03/writing%20%20a%20method%20of%20inquiry.pdf>
- Sağır, D. (2020). Çevrimiçi ortamda dinleyici etkileşimlerinin netnografik analizi: Forumtr/Müzik örneği. (Tez No. 656729) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Salavuo, M. (2006). Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education*, 23(3), 253-271. <https://doi.org/10.1017/S0265051706007042>
- Sarıdaş, G. & Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/37095/418625>
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Sordo, M., Serrà, J., Koduri, G. K., & Serra, X. (2012). Extracting semantic information from an online carnatic music forum. In *Gouyon F, Herrera P, Martins LG, Müller M. ISMIR 2012: Proceedings of the 13th International Society for Music Information Retrieval Conference; 2012 Oct 8-12;*

Porto, Portugal. Porto: FEUP Edições; 2012. International Society for Music Information Retrieval (ISMIR). https://archives.ismir.net/ismir2012/2012_ISMIR_Proceedings.pdf

- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler- yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi yayınları.
- Üçer, Ö., Yılmaz, G., Gürer, M & Sonsel, Ö.B. (2023). ÖSYM'nin müzik öğretmenliği programlarıyla ilgili ön koşuluna yönelik öğretim elemanı görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 283-297. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1279576>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis
- Waldron, J. (2013). YouTube, fanvids, forums, vlogs, and blogs: Informal music learning in a convergent on-and offline music community. *International Journal of Music Education*, 31(1), 91-105. <https://doi.org/10.1177/0255761411434861>
- Waldron, J. (2015). *Oxford Handbook of Community Music Online Music Communities: Theory, Research, and Practice*. Lee Higgins and Brydie Bartlett, Eds. Oxford University Press.
- Warrell, J., & Jacobsen, M. (2014). Internet research ethics and the policy gap for ethical practice in online research settings. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 22-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028745.pdf>
- Whittemore, R., Chase, S. K. & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11, 522-537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage
- Yengin, A. (2014). Müzik teknolojilerinin örgün müzik eğitiminde kullanılma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Burdur ili örneği (Tez No. 370246) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K (2009). *Case study research: Design and method* (4th Ed.) Sage



Fatıma Betül DEMİR¹, Ülkü ULUKAYA ÖTELEŞ², Kübra ZIRHLI³, Ahmet ŞAHİN⁴

¹Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, bdemir@bartin.edu.tr

²Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, u.ulukaya@alparslan.edu.tr

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, zrhlkubra@gmail.com

⁴Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, ahmetsahinsb@gmail.com

Geliş Tarihi/Received
11.08.2023

Kabul Tarihi/Accepted
12.12.2023

Yayım Tarihi/Published
31.12.2023

Öğretmenlik Meslek Kanunu'na Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi^a

Öz

Bu çalışmada, Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında öğretmenlerin görüşlerinin saptanması amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile araştırma grubu belirlenmiştir. Araştırma 25 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin; meslek kanununun içeriğini yetersiz gördüğü, özellikle kanunun sınav uygulaması, hizmet yılı ve lisansüstü eğitime yönelik maddelerinin düzenlenmesi gerektiği yönünde görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular öğretmenlerin önemli bir kısmının, ilgili kanunla öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasının velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileyebileceği, kariyer basamaklarının 21. yüzyıl öğretmen bilgi ve becerilerini destekleyecek niteliklere sahip olmadığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik meslek kanunu, öğretmen görüşleri, içerik analizi

Atf: Demir, F. B., Ulukaya Öteleş, Ü., Zırhlı, K. & Şahin, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 144-162. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.216>

Examination of Teacher's Opinions on The Teaching Professional Law^b

Abstract

This research aims to determine the opinions of teachers about the Teaching Profession Law. In the research, case study design, one of the qualitative research methods, was used. The research group was determined by criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. The research was conducted with 25 teachers. The data of the study was collected through a semi-structured interview form with open-ended questions prepared by the researchers. The data obtained was subjected to content analysis. The findings obtained from the research show that teachers perceive the content of the vocational law as insufficient, particularly emphasizing the need for regulation in areas such as examination practices, years of service, and postgraduate education. Other findings obtained from the research indicate that the separation of teaching into career stages by the relevant law may impact parents' perspectives on teachers for a significant portion of educators. Furthermore, it is noted that these career stages lack the qualifications to support 21st-century teacher knowledge and skills. Additionally, a considerable number of teachers expressed a negative opinion about the division of teaching into career stages. Other findings obtained from the research are that the separation of teaching into career stages by the relevant law for a significant portion of teachers may affect the parents' perspective on teachers, that the career stages do not have the qualifications to support 21st century teacher knowledge, skills.

Keywords: Teaching profession law, teacher opinions, content analysis

Citation: Demir, F. B., Ulukaya Öteleş, Ü., Zırhlı, K. & Şahin, A. (2023). Examination of teacher's opinions on the teaching professional law. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty* (44), 144-162. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.216>

^aBu çalışma 25-27 Mayıs 2023 tarihleri arasında Balıkesir'de düzenlenen Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulan aynı başlıklı çalışmanın genişletilmiş şeklidir.

^b This study is an expanded version of the study with the same title, which was presented as an oral presentation at the Graduate Teacher Studies Congress held in Balıkesir between 25-27 May 2023.



Extended Abstract

Introduction

The most fundamental element of the education system is undoubtedly the teacher. Teachers have important missions in the process of transferring the norms and value codes of the society to future generations, ensuring social unity and solidarity, and raising qualified citizens. Teachers have been respected and cared people in all societies due to the missions they have undertaken and have been accepted as the guides of the societies. Teaching, which is considered important in the context of the individual and society, is accepted as a profession that requires expertise. The date of the emergence of teaching, which is accepted as a professional profession today, is not known exactly. On the other hand, considering that the desire of human beings to learn and teach started with the history of humanity, it is said to have a very long history. When it is desired to examine the teacher training process and policies in Turkey, it would be appropriate to do this in the context of two periods. These periods are pre-Republican and post-Republican (Akyüz, 2019). In both periods, important studies were carried out on the teacher training process. However, issues such as the appointment of teachers who will start their professional lives, their professional development and career steps are as important as the studies on the teacher training process. Because teachers need motivation resources, in other words, some rights and opportunities that will help them to continue their teaching profession with enthusiasm as much as they receive a good education. The Teaching Profession Law, which was adopted by the General Assembly of the Assembly and entered into force on February 14, 2022, addresses the relevant situation. This study, aimed to determine the opinions of teachers about the Teaching Profession Law. This research was conducted to examine the views of teachers on the Teaching Profession Law. The research sought answers to the following questions:

- 1) What are the opinions of teachers about the adequacy of the content of the Teaching Profession Law?
- 2) What are the teachers' views on how the career steps determined according to the Teaching Profession Law will affect the perspective of parents towards teachers?
- 3) Considering the 21st century of the Candidate/Expert/Head Teacher Training Program, what are the opinions of the teachers in terms of meeting the teacher's knowledge and skills?
- 4) What are the teachers' views on the division of teaching into 3 career steps as candidate teacher, specialist teacher and head teacher?
- 5) What are the teachers' suggestions regarding the Teaching Profession Law?

Method

The case study design, which is a qualitative research method, was used in this study. A case study is a research design in which the researcher collects detailed and in-depth information about a current situation from real life or situations in a certain time, using various information sources (Sönmez & Alacapınar, 2019; Creswell, 2021, p. 99).

Findings

The findings obtained from the research show that a significant part of the teachers participating in the research found the content of the law inadequate. At the same time, teachers' views on whether or not the teaching profession law can affect parents' perspectives on teachers were also examined. It has been gathered under the sub-themes that teachers will affect opinions, partially affect them and not affect them. In particular, it has been determined that the opinions of the teachers

are concentrated in the sub-theme that the relevant law will affect the views of the parents towards the teachers.

Career steps stipulated by the teaching profession law in the 21st century. When the opinions of the teachers about meeting the teacher's knowledge and skills are examined, it is seen that most of the teachers have negative opinions.

In the study, teachers' views on the division of teaching into career steps were also examined. The findings obtained from the research show that the views of teachers on this issue differ. Some of the teachers state that such a distinction causes injustice and discrimination, while a certain portion of them state that it will increase the quality of teaching. Some teachers, on the other hand, emphasize that there should be career steps, but that some arrangements should be made.

In the research, suggestions were asked from the teachers regarding the teaching profession law. Obtained findings indicated that teachers should include more comprehensive regulations regarding salary, personnel and social rights in the relevant law.

Discussion and Conclusion

The general opinion of the teachers about the content of the Vocational Law is that it is dysfunctional. The finding obtained from the study is in line with the findings of the research of Gül & Güngör (2022). As a matter of fact, in the related research, teachers stated that the scope of the relevant law regulation is limited, far from solving teachers' problems and is dysfunctional. This situation can be interpreted as not taking the opinions of the teachers and not analyzing the needs of the teachers fully while preparing the teaching profession law. Teachers have the opinion that the relevant law will affect the views of parents towards teachers. This situation can be associated with the fact that the teaching profession law divides teachers into career stages as specialists and head teachers. In the context of professional seniority and experience, parents may see head teachers as more competent and have the idea that their children should receive their education from head teachers. This situation can create uneasiness for both students and teachers. The finding of the study conducted by Demir (2011) also supports the relevant situation. The career steps stipulated by the teaching profession law of the majority of the teachers are in the 21st century. It is seen that the teacher expressed a negative opinion about meeting the knowledge and skills. This situation can be associated with the fact that the quality and structure of the career steps do not support the teacher competencies envisaged by the 21st century.

In the study, teachers' views on the division of teaching into career steps were also examined. Findings indicate that teachers have different views. Some of the teachers state that such a distinction causes injustice and discrimination, while a certain portion of them state that it will increase the quality of teaching. Some teachers, on the other hand, emphasize that there should be career steps, but some arrangements should be made. The finding obtained from the research is in parallel with the findings of the study of Birel & İş (2022).

In the research, suggestions were asked from the teachers regarding the teaching profession law. Teachers' suggestions are to include more comprehensive regulations on salary, personnel and social rights. At the same time, the teachers made suggestions regarding the fairness of the relevant law, the requirement for years of service, the requirement for graduate education, the conduct of exams and the regulation of their content and career steps.

Giriş

Eğitim sisteminin en temel ögesi şüphesiz öğretmendir. Toplumun norm ve değer kodlarının gelecek kuşaklara aktarılması, toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması ve nitelikli vatandaşların yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlere önemli misyonlar düşmektedir. Bu husus öğretmenlerin tüm toplumlarda saygı duyulan, önemsenen kişiler olmasını ve toplumların kılavuzları olarak kabul edilmelerini sağlamıştır. Birey ve toplum bağlamında önemli görülen öğretmenlik, uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlik tanımlarında da ilgili hususu görmek mümkündür. Nitekim Hacıoğlu & Alkan (1997) öğretmenliği; sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik yönleri olan, alana yönelik uzmanlık bilgisi ve becerisini temel kabul eden hem akademik çalışma hem de mesleki formasyona ihtiyaç duyulan meslek olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim faaliyetlerini ve ilgili faaliyetlere yönelik yönetim görevini devralan ihtisas mesleği olarak açıklanmaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler ise öğrencilere öğretme-öğrenme ortamını en uygun şekilde hazırlayan, eğitsel amaçların gerçekleşmesinde öğrencilere ve onların velilerine rehberlik edecek niteliklere sahip, öğretmenlik ve öğreteceği ilgili alanda uzmanlaşmış kişi olarak tanımlanabilir (Başaran, 1993). Günümüzde profesyonel bir meslek olarak kabul edilen öğretmenliğin ortaya çıkış tarihi ise tam olarak bilinmemektedir. Buna karşın bireylerin öğrenme ve öğretme arzusunun insanlık tarihi ile başladığı düşünülürse uzun bir tarihe sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme süreci ve politikaları incelenmek istenildiğinde iki dönem ele alınabilir. Bu dönemler Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrasıdır (Akyüz, 2019). Cumhuriyet öncesi öğretmen yetiştirme faaliyetleri Ahmet Cevdet Paşa’nın 1848 yılında Darülmüallimin-i Rüşdiyi açmasıyla başlar. Bu kurum, Cumhuriyet öncesi açılan ilk öğretmen okuludur (Binbaşoğlu, 2009). İlk öğretmen okulunun açılmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine yasal bir nitelik kazandırılmıştır. Darülmüallimin-i Rüşdi ile başlayan öğretmen yetiştirme çalışmaları, 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi’nin yayınlanmasıyla farklı bir boyut kazanmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi ile öğretmen yetiştiren okullar ve bunların programlarına yönelik hükümler getirilmiştir. 1870 yılında Darülmüallimat (Kız öğretmen okulu) açılmıştır (Nurdoğan, 2020). Cumhuriyet öncesi dönemde başlayan öğretmen yetiştirme çalışmaları Cumhuriyet döneminde hız kazanmıştır. Bu hususta M. Kemal’in fikir ve çalışmaları önem taşımaktadır. Nitekim M. Kemal halkın eğitilmesi ve Cumhuriyet rejiminin yerleşmesinde öğretmenlere olan güven ve inancını her fırsatta dile getirmiştir. Bu bağlamda da öğretmen yetiştirme çalışmaları için gerekli yasal düzenlemeleri başlatmıştır. İlgili durumun en önemli göstergelerinden biri 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilen 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimler” kanunudur. Bu kanunun ilk hükmünde öğretmenlik “Devletin umumi hizmetlerinde, talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır. 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. hükmünde ise “Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik” ibaresine yer verilmiştir (Karslı, 2005). Bunun yanında öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır. Köy Enstitülerini takiben, mektup ile öğretmen yetiştirme, hızlandırılmış program ile öğretmen yetiştirme ve yedek subay öğretmenler gibi öğretmen ihtiyacını kısa sürede karşılamaya yönelik uygulamalar da benimsenmiştir. 1982 yılında ise Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kurulmuş, öğretmen yetiştiren tüm kurumlar üniversitelerin kontrolüne geçmiş ve öğretmen yetiştirmede belirli bir standart hedeflenmiştir (Akdemir, 2013). Öğretmen yetiştirme yetkisini devralan YÖK, 2007 yılına kadar üç önemli düzenlemeye imza atmıştır. Bu düzenlemeler, sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yükseköğretilerinin eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması, öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla alana ilişkin derslerin Fen-Edebiyat fakültelerinde ve alanın öğretimine yönelik derslerin ise eğitim fakültelerinde verilmesi (formasyon); 2006 yılı itibarıyla eğitim fakültelerinin yapılmasıyla öğretmen adaylarının genel kültür derslerinin artırılmasıdır (Yıldırım & Vural, 2014).

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin Türkiye’de önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası yapılan düzenlemeler de bu yönde yapılan çalışmalardır. Fakat öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin çalışmalar kadar meslek hayatlarına başlayacak öğretmenlerin atanmaları, mesleki gelişimleri ve kariyer basamakları gibi konular da önem

taşımaktadır. Çünkü öğretmenlerin iyi bir eğitim alarak kendilerini geliştirmeleri kadar mesleklerini istekle sürdürmelerini destekleyecek motivasyon kaynaklarına, diğer bir ifade ile bazı hak ve imkânlarla ihtiyacı vardır. Meclis Genel Kurulu tarafından kabul edilen ve 14 Şubat 2022 tarihinde yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu ilgili duruma yöneliktir.

Şekil 1

2022 Öğretmenlik Meslek Kanunuyla Yapılan Düzenlemeler (Öğretmenlik Meslek Kanunu [ÖMK], 2022)



Öğretmenlik Meslek Kanunu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm “amaç ve kapsam” olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda ilgili kanunun amacı; öğretmenlerin göreve başlaması, mesleki gelişimlerini tamamlaması ve kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemek olarak ifade edilmiştir. İkinci bölümde öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğu ve mesleki etik ilkelere uygun olarak sürdürülmesi gerektiğine yer verilmiştir. Aynı zamanda, öğretmen seçiminin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapıldığına ve öğretmen seçiminin yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştiren kurumlarında ve denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim kurumlarında yapıldığı bilgisine yer verilmiştir. İlgili bölüm başlığında aday öğretmenlik de ele alınmıştır. Buna göre aday öğretmenlik süresinin iki yıldan fazla olamayacağı bilgisine yer verilmiştir. Bununla birlikte performans değerlendirmesi ve Adaylık Kaldırma Sınavı’nın (AKS) artık uygulanmayacağı da belirtmektedir. İlgili sınav yerine aday öğretmenlere yönelik “Gelişim Temelli Değerlendirme” modelinin uygulanacağı vurgulanmıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarına da ilgili bölümde yer verilmiştir. Bu basamaklar, uzman ve başöğretmenliklerdir. Bu kapsamda, öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunup mesleki gelişimine yönelik hazırlanan (180 saat) Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı’nı tamamlayan, uzman öğretmenlik için kabul edilen asgari şartlara sahip, kademe ilerlemesinin durdurulmasına yönelik cezası olmayan öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına başvuru yapabileceği hükmü kanunda yer almaktadır. Sınava başvuru yapıp 70 ve üzeri puan alanların başarılı kabul edileceği belirtilmektedir. Uzman öğretmenliğin üstü olarak ifade edilecek başöğretmenlik için şu kriterlere yer verilmiştir: En az on yıl uzman öğretmen olarak çalışan, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmayan, Başöğretmenlik Eğitim Programı’nı tamamlayan (240 saat) ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar başöğretmenlik yazılı sınavına başvurabilir. Sınavda 70 ve üzeri puan alanlar başarılı sayılır. Uzman ve başöğretmenlik kabulünde yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler için ayrı bir maddeye yer verilmiştir. Buna göre yüksek lisans eğitimini tamamlayan öğretmenler uzman öğretmen olmak için belirtilen şartlara gerek duyulmadan, doktora eğitimini tamamlayanlar ise başöğretmenlik için belirtilen şartlara gerek olamadan ilgili unvanlara sahip olur. Üçüncü bölüm, “çeşitli ve son hükümler” olarak belirtilmektedir. Bu başlık altında öğretmenlerin ek göstergelerinin 3600’e çıkarılacağı bilgisine yer verilmiştir. Öğretmenlerin tazminatlarında değişik yapılacağı da ilgili kısımda yer almaktadır. Bu kapsamda uzman öğretmen eğitim öğretimi tazminatının,

yüzde 20'den yüzde 60'a; başöğretmenin ise yüzde 40'tan yüzde 120'ye yükseltileceği bilgisine yer verilmiştir (ÖMK, 2022). 2023 yılında kanunun bazı maddelerinin iptaline yönelik Anayasa Mahkemesine başvuru yapılmıştır. Anayasa Mahkemesi 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bazı maddelerinin iptaline karar vermiştir. Bu maddeler; aday öğretmenlerin atanmasının Adaylık Değerlendirme Komisyonu'na bırakılması, Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'na geçerli bir gerekçesi olmadığı hâlde katılmayanlar ile program sonunda komisyonca yapılan değerlendirmede başarısız sayılanların atanamayacağına yönelik maddelerdir. Aynı zamanda, uzman öğretmenler için "Mesleki gelişim alanlarında uzman öğretmenlik için gerekli olan asgari çalışmaları tamamlamış olma" ibaresi ile başöğretmenler için "Mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmaları tamamlayanlar" ibaresinin iptaline karar verilmiştir (Anadolu Ajansı, 2023).

Çağın getirdiği gelişim ve değişimler, öğretmenlik mesleğinde yapılandırılmaya gidilmesini gerekli kılmıştır. Nitekim Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının Cumhuriyet öncesinde başlamış olduğu ve Cumhuriyet sonrasında hız kazandığı söylenebilir. Çalışmaların ortak gayesinin, nitelikli öğretmen yetiştirme olduğu görülmektedir. Fakat öğretmenlerin atanmaları, mesleki kariyerleri ve özlük haklarına yönelik bağımsız ve detaylı bir kanuna 2022 yılına kadar yer verilmediği görülmektedir. 2022 yılında çıkarılan ve 2023 yılında bazı maddeleri Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla öncesinde, alandaki eksikliğin giderilmeye çalışıldığı ve geleceğin mimarı olan öğretmenlerinin imkânlarının iyileştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Bu bağlamda mevcut araştırma ile öğretmenlerin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle lisansüstü eğitim alan ve farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kanuna ilişkin görüşleri hem kanunun branşları açısından olumlu ve olumsuz yanlarını yorumlamaları hem de alanlarında uzman olan (lisansüstü eğitim alan) öğretmenlerin akademik yönden kanunu değerlendirmeleri önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriğini nasıl değerlendirdiklerini, kariyer basamaklarının velilerin öğretmenlere yönelik bakış açısını nasıl etkileyeceğini, 21. yy. öğretmen becerilerini kanunun karşılama durumunu, öğretmenliğin kariyerin basamaklara ayrılması ve öğretmenlerin bu konuda önerilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada elde edilecek bulguların (öğretmen görüşleri), kanunun geliştirilmesi açısından ilgililere ve bu konuda politika yapıcılara somut gerekçeler oluşturması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara bazı önerilerde bulunularak yeni araştırmalara ışık olabileceği düşünülmektedir. Nihai olarak, yeni çıkarılan ve revize edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmenlerden alınan görüşlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer probleminin çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriğinin yeterliliği hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre belirlenen kariyer basamaklarının, velilerin öğretmenlere bakış açısını nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 3) Aday/Uzman/Başöğretmenlik Eğitim Programı'nın 21. yy. öğretmen bilgi ve becerini karşılama durumu bakımından öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenliğin aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamdaki güncel durumu veya belirli bir zamandaki durumları

kendi koşulları içerisinde çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanarak detaylı ve derinlemesine bilgiler topladığı araştırma desenidir (Sönmez & Alacapınar, 2019; Creswell, 2021, s. 99). Mevcut araştırmada, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik görüşlerinin yorumlanması ve kanuna ilişkin görüşlerinin detaylı bir şekilde tespit edilmesi için durum çalışması desenlerinden tanımlayıcı durum çalışmasından faydalanılmıştır. Tanımlayıcı durum çalışması, okuyuculara bir konu hakkında yorum yapabilmeleri için gerekli verilerin açıkça ortaya koyulmasını sağlamaktadır (Raghisoylu, 2020). Bu araştırmada da Öğretmenlik Meslek Kanunu bir durum olarak nitelendirilerek öğretmenlerin bu duruma ilişkin detaylı olarak görüşlerinin ortaya konulması amaçlandığı için araştırma tanımlayıcı durum çalışması deseni ile tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmacı önceden belirlediği ölçütleri karşılayan örnekleme seçmektedir (Baş & Akturan, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın örnekleminde dikkate alınan ölçüt, kamu okullarında görev yapan ve lisansüstü eğitim görmekte olan öğretmenlerdir. Araştırmaya 25 öğretmen katılım göstermiştir. Tablo 1'de öğretmenlere ait demografik bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Erkek	13	52
Kadın	12	48
Toplam	25	100
Yaş		
22-30 yaş arası	6	24
31-40 yaş arası	15	60
41 yaş ve üzeri	4	16
Toplam	25	100
Kıdem yılı		
1-5 yıl arası	4	16
6-10 yıl arası	8	32
11-15 yıl arası	7	28
16 yıl ve üzeri	6	24
Toplam	25	100
Branş		
Sosyal Bilgiler	4	15
Sınıf	4	15
Matematik	3	12
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	8
Rehberlik	2	8
Türk Dili ve Edebiyatı	2	8
Yabancı Dil	1	4
Muhasebe ve Finansman	1	4
Okul Öncesi	1	4
Ortaöğretim Matematik	1	4
Fen Bilimleri	1	4
Fizik	1	4
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	4
Tarih	1	4
Toplam	25	100

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 13'ü erkek, 12'si kadındır. Öğretmenlerin 6'sı 22-30 yaş arasında, 15'i 21-40 yaş arasında, 4'ü 41 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre

dağılımı incelendiğinde, 4'ünün 1-5 yıl arası, 8'inin 6-10 yıl arası, 7'sinin 11-15 yıl arası ve 6'sının 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel çalışmalar için uygun bir veri toplama aracı olan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının yapılandırılmış tekniklerle hazırlanan ilk bölümünde, katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise açık uçlu sorular yer almaktadır (Çelebi, 2021). Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, branş, öğrenim durumu), ikinci bölümde ise Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu soruların hazırlanması için öncelikle Öğretmenlik Meslek Kanunu ve konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında 10 soru yazılmıştır. Hazırlanan sorularda uzman görüşleri (1 Eğitim Yönetimi Eğitimcisi, 1 Türkçe Eğitimcisi, 1 Uzman Öğretmen) doğrultusunda gerekli düzeltmeler (tekrar eden ve araştırmanın amacına uygun olmayan soruların çıkarılması, dil ve anlatım bakımından düzenlenmesi) yapılmıştır. Formun anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu, asıl araştırmaya katılmayan 2 öğretmen ile test edilmiştir. Ardından form tekrar oluşturulmuş, nihai formda 5 soruya yer verilmiştir (Örnek soru: Öğretmenliğin aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?).

Veri Analizi

Araştırmanın verileri, hazırlanan veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Form öğretmenlerle paylaşılmadan önce araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Veriler 2023 yılında toplanmıştır.

Araştırma bağlamında ulaşılan verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde, toplanan verilerin her detayı derinlemesine incelenir ve kodlamalar yapılarak önceden belirli olmayan temalar oluşturulur (Sözer & Aydın, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2021). İlk aşamada soruları uygun ve tam dolduran öğretmenlerin formları analiz edilmiştir. İçerik analizi ile her soruya ait katılımcı görüşleri temalara ayrılmış ve o temaya ait olan görüşler kodlamalar yapılarak gösterilmiştir. Sınıflandırılan verilerin frekans değerleri hesaplanarak tablolarda verilmiştir. Araştırmada öğretmen görüşleri, öğretmenlerin branşına ve form inceleme sırasına göre kodlanarak sunulmuştur. Örneğin, katılımcılardan 1. sıradaki sosyal bilgiler öğretmeni için Sosyal Bilgiler-1 kodlaması, katılımcılardan 3. sıradaki matematik öğretmeni Matematik Öğretmeni-3 şeklindedir. Birden fazla temaya yerleştirilmesi gereken öğretmen görüşlerinin olması nedeniyle, görüş sayısı araştırmaya katılan öğretmen sayısından fazladır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliliğini veya inandırıcılığını sağlamaya yönelik elde edilen bulguların gerçekliğe, birbiri ile tutarlı olmasına ve verilerin nesnel bir şekilde toplanarak yorumlanmasına dikkat edilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar, elde ettiği sonuçları birbiriyle karşılaştırarak kavramsallaştırmıştır. Konuya yönelik farklı bakış açıları çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Nitekim yürürlüğe yeni giren Öğretmenlik Meslek Kanunu hakkında farklı branştan öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Örneğin, Öğretmenlik Meslek Kanunu'na göre velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileme durumuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin kariyer basamaklarının velilerin öğretmen arasında ayırım yapacağını belirtirken, fizik öğretmenleri böylesi bir durumun söz konusu olmayacağını belirtmiştir. Ayrıca, uzman incelemesine başvurularak süreç eleştirel bir gözle ele alınmıştır. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme sorusunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından farklı zaman ve mekânlarda çözümlenmiştir. Örneğin, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun içeriğinin yeterliliği hakkındaki görüşleri tüm araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar,

veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içerisinde bulunması gerekçesiyle bireysel olarak yaptıkları analizleri karşılaştırarak öğretmen görüşlerini tema, kategori ve kodlara ayırırken, öğretmenlerin ifadelerinde geçen “hizmet yılı süresi, sınav içeriği” gibi anahtar kelime gruplarını esas almışlardır. Dış geçerliği veya aktarılabirlik açısından araştırma süreci, elde edilen verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmada hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma amacı temel alındığından amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacılar tarafından önceden belirlenen ölçütler (kamu okullarında görev yapan ve lisansüstü eğitim gören öğretmen) doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre çalışma grubu seçilmiştir. İç güvenilirlik veya tutarlılık için veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz aşamalarında tutarlılık gözetilmiştir. Tutarlılık stratejisi kapsamında, veri toplama araçları hazırlanırken yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak sorulara ve elde edilen verilere ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş ve veriler toplanırken araştırmacılar tarafından katılımcılara benzer şekilde bilgi verilmiştir. Dış güvenilirlik veya teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla elde edilen sonuçlar, verilerle sürekli olarak kontrol edilerek okuyucuya açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar öğretmenlerin yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2021; Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021). Elde edilen sonuçların uygunluğunu, geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmış ve Miles & Huberman’ın (1994) nitel veri analizlerinde kullanılması önerilen güvenilirlik formülü “[Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]” ile güvenilirlik %96 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, veri analizlerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Görüş birliği sağlanan (%96) veriler doğrudan değerlendirmeye alınmış olup görüş birliği sağlanamayan (%4) veriler de araştırmacılar tarafından ortak görüş sağlanarak değerlendirilmiştir. Örneğin, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun içeriğinin yeterliliğine ilişkin soruya cevap veren “Matematik Öğretmeni-1”in “... Meslekte 10 yılını dolduran öğretmenlere, sınav yolu ile bu hakkın verilmesi sistemin ilk bakışta göze çarpan aksak yönleridir. Bunun dışında lisansüstü eğitimi teşvik etmesi ise faydalı bir yöntemdir.” görüşü birden fazla kategoride ele alınmasını gerektirmektedir. Görüşte birden fazla hususa değinildiğinden bu ifade araştırmacılar tarafından farklı zaman ve mekânda tekrar incelenmiş, sonrasında bir araya gelinerek yapılan tartışmalar sonucunda çoğunluğun kararı esas alınmıştır. Görüş birliği sağlanamayan verilerin analizinde de bu yol takip edilmiştir.

Araştırma Etiği

Mevcut araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkeler gözetilmiştir. Araştırma süresince, çalışma grubuna veri toplama öncesinde bilgi verilmiş ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Ayrıca mevcut araştırma süresince Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde hareket edilmiştir. Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi çerçevesinde çalışma yürütülmüştür. İlgili araştırmada, veri toplama sürecini başlatmadan Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan etik izni alınmıştır (12.07.2023/2023-SBB-0421).

Bulgular

Bu bölümde, veri toplama aracından elde edilen veriler tablolarda sunularak yorumlanmış ve öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun (ÖMK) içeriğinin yeterliliği hakkında görüşleriniz nedir? Açıklayınız.” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun İçeriğinin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Kariyer basamakları	Hizmet yılı süresi	Hizmet yılı süresinin uygunluğu	3
		Hizmet yılı süresinin azaltılması	3
		Hizmet yılı süresinin artırılması	1
	Lisansüstü eğitimi	Düzenlenmesi gereken kısımlar olduğu	6
		Lisansüstü eğitimin gereksiz olduğu	3
		Lisansüstü eğitimin gerekli olduğu	2
		Sınavın yapılmaması	8
	Sınav içeriği	Sınavın kolay olması	4
		Sınavın zorlayıcı olması	2
	Kanunun İçeriği	Eksik ve sorunlu olması	İşlevsiz olması
Uygulamada yetersiz olması			2
Amaca uygun olmaması			1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK)'nin içeriğine ilişkin görüşleri kariyer basamakları ve kanunun içeriği temaları altında, hizmet yılı süresi, lisansüstü eğitimi, sınav içeriği, eksik ve sorunlu olması kategorilerinde toplanmıştır. Öğretmenler en fazla sınav içeriği kategorisinde görüş belirtmektedir. Bu kategoride öğretmenler genellikle sınavın olmaması (f:8) yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca en fazla görüş belirtilen bir diğer kategori, lisansüstü eğitimidir. Öğretmenler, kanunda yer alan lisansüstü eğitimle ilgili hususların düzenlenmesi gereken kısımlarının olduğunu (f:6) belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden oluşturulan diğer kategoriler ise hizmet yılı süresi ve genel olarak kanunun içeriği hakkındaki görüşlerin yer aldığı temalardır. Hizmet yılı süresi ile ilgili olarak öğretmenler genellikle bu sürenin uygunluğu (f:3) ve azaltılması (f:3) yönünde görüş belirtmiş, kanunun içeriğini ise işlevsiz bulduklarını (f:3) ifade etmişlerdir. Bu soru altındaki görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin ÖMK'nin içeriğine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumsuz yönde olduğu görülmektedir.

ÖMK'nin içeriği hakkındaki öğretmen görüşlerinden, hizmet yılı süresine ilişkin (f:7) görüş belirten Sosyal Bilgiler Öğretmeni-4: "Hizmet yılı uzmanlık için 8, başöğretmenlik için 15 yıl olmalı. Sınav yerine tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi almalılar." Matematik Öğretmeni-1 ise "İçerik olarak iyi bir uygulama olmasına rağmen uygulanış olarak aksaklıklara yol açmaktadır. Meslekte 10 yılını dolduran öğretmenlere, 'sınav' yolu ile bu hakkın verilmesi, sistemin ilk bakışta göze çarpan aksak yönüdür. Bunun dışında lisansüstü eğitimi teşvik etmesi ise faydalı bir yöntemdir." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler lisansüstü eğitiminin olması gerektiğini vurgularken, onların hizmet yılına ilişkin farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu görüşlerin hizmet yılı kategorisinde yer almasını sebebi, ÖMK ile başöğretmenlik ve uzman öğretmenlik için hizmet yılı süresinin getirilmesi ve ilgili görüşlerde de buna yer verilmesidir. Lisansüstü eğitim kategorisine ilişkin (f: 19) Yabancı Dil Öğretmeni-1 "Adaletsiz ve gereksiz bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Tezli-tezsiz yüksek lisansın dahi ayrımının olmaması, yaş şartlarını karşılamayan öğretmenlere hak ettikleri hakların tanınmaması gibi uygulamada pek çok hata barındıran bir kanun." Matematik Öğretmeni-2 ise "Öğretmenlik mesleği zaten uzmanlık isteyen bir meslektir. Her birimiz alanımızda lisans derecesi alıp atanmaktayız. Bu sebeple uzman kelimesini yanlış buluyorum. Küçük çaplı da olsa bir iyileştirme (gösterge ve ek zam) tabii ki olumlu bir gelişme fakat yeterli değil. Öğretmenlere performans dayalı bir sistem getirilmeli ama bu gerçekten öğretmenin kendini alanında geliştirmesi ve güncel tutması ile ilgili olmalıdır." şeklinde görüş belirtmiştir. Veri seti incelendiğinde, öğretmenlerin tez türüne (tez/tezsiz) ilişkin ayrım olması gerektiğini, lisansüstü eğitimi mesleki yönden önemli ve faydalı gördükleri anlaşılmaktadır.

Hâlbuki öğretmenler lisansüstü eğitim alıyor olmalarına rağmen lisansüstü eğitime yönelik farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin ilgili görüşlerinin lisansüstü eğitim kategorisinde yer almasına yol açmıştır. Sınav içeriğine ilişkin olarak (f:6) Sınıf Öğretmeni-2 “Ben sınava girmedim. Öğretmenlik mesleğinde böyle bir sınavın haksızlık olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle sınavın olmaması gerektiğini vurgularken Rehberlik Öğretmeni-1 “Doğru bir karar. Çünkü çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin ayrışması lazım. Ancak sınavın formalite yapılmaması gerekiyor. Formalite yapılacaksa sınav olmasın.” görüşüyle ayrı düşüncede olduğu görülmektedir. Son olarak kanunun eksik ve sorunlu olmasına ilişkin (f:6) oluşturulan kategoride Okul Öncesi Öğretmeni-1 “*Öğretmenlerin sınıflandırılmasını pek doğru bulmuyorum. Amaca hizmet eden bir kanun değil.*” ve Fizik Öğretmeni-1 “*Öğretmenlik zaten bir uzmanlık alanı. Uzmanın, uzmanı olacağını düşünmüyorum.*” şeklinde ifadelerde bulunarak kanunun işlevsiz olduğuna ve amaca hizmet etmediğine dikkat çekmektedirler. ÖMK kapsamında sınava yer verilmesi ve yapılan sınavın öğretmenler tarafından kolay olduğunun belirtilmesi gereği görüşler sınav kategorisinde toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “*Öğretmenlik Meslek Kanunu’na göre belirlenen kariyer basamaklarının, velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileyeceğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerinden sağlanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlik Meslek Kanunu’na Göre Belirlenen Kariyer Basamaklarının Velilerin Öğretmenlere Bakış Açısını Etkileme Durumuna Göre Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
		Etkili olacağı	13
		Öğretmenin unvanı	4
	Etkileyeceğine yönelik görüşler	Öğretmenlerin branşı	4
Velilerin		Sürece dayalı	2
bakış açısı	Kısmen etkileyeceğine yönelik görüşler	Okulun yerleşim yeri	2
		İçeriğin aynı olması	2
	Etkilemeyeceğine yönelik görüşler	Okul seviyesi	1

Tablo 3 incelendiğinde, ÖMK’nin velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileme durumuna göre öğretmen görüşleri velilerin bakış açısı temasında 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden en fazla görüş, ÖMK’nin velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileyeceği yönündedir. Öğretmenlerin 13’ü etkili olacağı yönünde görüş belirtmiştir. 2 öğretmen okulun yerleşim yerine göre kısmen etkileyeceğini belirtmiş ve 3 öğretmen ise etkilemeyeceğine yönelik görüş belirtmiştir. Genel olarak öğretmenlerin görüşleri, ÖMK’ye göre belirlenen kariyer basamaklarının velilerin öğretmene bakış açısını etkileyeceği yönündedir.

ÖMK’nin velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileme durumuna göre öğretmen görüşlerinden etkinleneceğine yönelik görüşler (f:21) kategorisinde Yabancı Dil Öğretmeni-1 “Evet, özellikle sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri açısından bunun velilerin öğretmen seçimi yapmaya kadar gidecekleri bir süreç olacağı kanısındayım.”, Türk Dili Edebiyatı Öğretmeni-1 ise “Düşünüyorum. Toplumumuz unvanları önemser. Veliler uzman ve başöğretmenlere yönelecektir”, Rehberlik Öğretmeni-1 “Velilerin bakış açısını etkileyeceği kesin. Ücretli ve kadrolu ayrımı bile yapıyor veliler”, Matematik Öğretmeni-1 “Kesinlikle düşünüyorum. Bir zaman sonra veliler öğretmen seçmeye çalışacaktır.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinin nedeni mevcut süreçte velilerin öğretmenlik branşlarına göre seçim yaptığı gerekçesiyle kariyer basamaklarına göre de bir ayırımın yapılmasının söz konusu olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasının velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileyeceğine ilişkin görüşleri

kesinlik ifade etmemekle birlikte etkileyebileceğini belirtmektedir. Öğretmenler ilgili durumun şartlar dâhilinde değişiklik de gösterebileceğini göz önünde bulundurarak görüşlerini belirtirken kesin ifadeler kullanmayı tercih etmemişlerdir. Bu husus, ilgili görüşlerin kısmen etkileyeceği kategorisinde değerlendirilmesine neden olmuştur. Nitekim kısmen etkileyeceğine yönelik (f: 4) kategorisinde Sınıf Öğretmeni-2 “Olabilir, köylerde pek fark etmiyor.” şekilde görüş belirtirken, yine aynı branştaki öğretmen Sınıf Öğretmeni-1 “Düşünebiliyor tabii. Velilerin öğretmenler hakkında söz sahibi olmaları veya yorum yapmalarını da yanlış buluyorum. İşin uzmanı olmayan kişilerin, yeterlilik konusunda sadece etikete dayalı yorum yapmaları yapıcı değil.” şeklinde ifade ederken farklı branştaki Matematik Öğretmeni-1 ise “Tüm okullar adına genelleme yapmasak bile, mutlaka merkezi ve özellikle ilkököl seviyesinde olan okullarda öğrencileri okula ve sınıflara kaydederken veliler arasında ve öğretmenler arasında ayrışmaya yol açarak etik dışı konuları gündeme getirecektir. Bu da okul ve kurum iklimine olumsuz yansıtacaktır.” şeklinde görüş belirtmektedir. Belirtilen görüşlerden hareketle, okulların il, ilçe ve köyde bulunma durumlarının veli profilinin öğretmene yaklaşımını etkileyeceği söz konusu olduğu söylenebilir. İfadeler incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin kesinlik içermediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde ise özellikle il merkezleri ve köyler arasında farklılıklar olabileceği, köylerde imkânların kısıtlı olmasının velilerin böylesi bir ayırım içine girmesini engelleyebileceği fakat il merkezlerinde okul sayısı ve öğretmen sayılarının yeterli durumda olmasının ayırma yol açabileceğini göstermektedir. Son olarak, ÖMK’nin velilerin öğretmenlere bakış açısını etkilemeyeceğine ilişkin (f:3) oluşturulan kategoride Matematik Öğretmeni-2 “Üst basamaklarda etkileyeceğini düşünmüyorum.”, Fizik Öğretmeni-1 ise “Kanun içeriğinin aynı olması gereği tüm öğretmenleri aynı şekilde etkileyecek ve herkes aynı unvana sahip olacaktır. Bu durum herhangi bir ayırma sebep olmayacaktır.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bu öğretmenlerin kariyer basamaklarının velilere yönelik bakış açılarını etkilemeyeceğine ilişkin ifadeler belirttikleri için bu kategori altında değerlendirilmiştir. ÖMK’de belirtilen kariyer basamaklarının nihayetinde herkesi aynı seviyeye getireceği söz konusu olduğu için velilerin bu konu hakkında bir algı oluşturmayacağı çıkarımı yapılabilir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “*Aday/Uzman/Başöğretmenlik Eğitim Programı’nın 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumunu nasıl değerlendirirsiniz?*” sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Kariyer Basamakları Eğitim Programının 21. yy. Öğretmen Bilgi ve Becerilerini Karşılama Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
	Yetersiz olması	İçeriğin yetersizliği	15
		Uygulamanın yetersizliği	5
21. yy. bilgi ve becerilerini karşılama durumu	Yeterli olması	İçeriğin yeterliliği	2
		Farklılaştırılmış ve kapsayıcı	1
		Geliştirilebilir olması	Hizmet içi eğitim verilmelidir

Tablo 4 incelendiğinde, kariyer basamakları eğitim programının öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumu hakkında öğretmenlerin görüşlerinin genellikle programın yetersiz olduğu görülmektedir. Kariyer basamakları eğitim programının 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumuna ilişkin kategoriler; yetersiz olması (f:20), yeterli olması (f:3) ve geliştirilebilir olması (f:3) kategorileridir. Genel olarak öğretmenler kariyer basamakları eğitim programının 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumu hakkında olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Kariyer basamakları eğitim programının 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumunda yetersiz olmasına yönelik görüşler (f: 20) kategorisinde Matematik Öğretmeni-3 “Eğitim programı, 21. yy. öğretmen bilgi becerilerini karşılamada çok yetersizdir.”, Matematik Öğretmeni-1 “Eğitim programı başlık olarak hepsi faydalı bilgiler gibi görünse de maalesef uygulama olarak slaytların okunduğu ve çoğu öğretmenin videoları tamamlamak zorunda olduğu için maruz kaldığı bir uygulamaya dönüşmüştür. İçeriğin ve eğitimi veren kişilerin aktarım yönteminde değişiklikler şarttır.”, Tarih Öğretmeni-1 ise “Eğitim programı daha pratiğe dönük olabilirdi.” şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kariyer basamakları eğitim programının 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama duruma yönelik görüşlerinin önemli bir kısmının “yetersiz” kategorisinde yer almasının temel nedeni öğretmenlerin Kariyer Basamakları Eğitim Programı’nı hem teorik hem de pratik manada yetersiz olduğunu düşünmeleri ile ilişkilendirilebilir. Belirtilen görüşlerden hareketle verilen eğitimlerin 21. yy. öğretmen becerilerini (eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, yaratıcılık, liderlik gibi) geliştirmede zayıf olduğu görülmektedir. Kariyer basamaklarının 21. yy. öğretmen becerilerini karşıladığına yönelik görüşler (f:3) kategorisinde Sınıf Öğretmeni-2 “Yeni bilgiler kazandırdı. Farklılaştırılmış ve kapsayıcı eğitime dikkat çektiği için iyiydi.”, Muhasebe ve Finansman Öğretmeni-1 “Olumlu değerlendiriyorum.” şeklindeki görüşleriyle çeşitli becerilerin kazanımını sağladığını savunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden aday/uzman/başöğretmenlik eğitim programının kapsayıcı içeriği ve farklı eğitim türlerini içermesi gereği 21. yy. becerilerine yönelik olduğu çıkarımı yapılmış ve görüşler “yeterli” kategorisinde ele alınmıştır. 21. yy. becerilerinin geliştirilebilmesine yönelik görüşler (f:2) kategorisinde Fen Bilimleri Öğretmeni-1 “Sınava girip soruları okumakta zorlanan yılların idarecisi hocalarımızın varlığını bilip bu soruyu olumlu yanıtlamam çok da mümkün değil. Bu beceriler öğretmen adaylarına lisans düzeyinde verilmeli. Mezuniyet sonrası hizmet içi eğitimler ile geliştirilmelidir.” ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni-2 “Özellikle tecrübenin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle teoriden çok pratiğe eğilim olmalıdır.” şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Veri seti incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri genel olarak kariyer basamakları eğitim programının 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumu temasında yetersiz kategorisinde yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Öğretmenliğin aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen şeklinde ayrılmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenliğin Kariyer Basamaklarına Ayrılmasına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
		Kariyer basamaklarına ayrılmalı	6
	Olumlu/ Geliştirilebilir	Unvan kazandırması	4
		Kaliteyi artırdığı	3
Kariyer basamakları		Kariyer basamaklarına ayrılmamalı	7
		Adaletsiz ve ayrıştırmacı olması	4
	Olumsuz	Sınıflandırmaya yol açması	3
		Kariyer basamağının çeşitlendirilmesi	1
		Branşa uygun lisansüstü eğitimin yapılması	1

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin öğretmen görüşleri “olumlu/geliştirilebilir” ve “olumsuz” kategorilerinde toplanmıştır. Bu kategorilere göre yapılan kodlamalar incelendiğinde, öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasının uygun olmadığına yönelik (f: 16) görüşlere yer verilmekteyken, uygun olduğuna yönelik görüşler de (f: 13) mevcuttur. Öğretmen görüşleri genel olarak öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin olumlu ve geliştirilmesi yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik olumlu görüşler (f: 13) kategorisinde yer alan Tarih Öğretmeni-2 “Nasıl ki akademide belli şartlara göre Araştırma görevlisi, Dr. öğretim üyesi, Doçent ve Profesör gibi basamaklar varsa bizde de olmalı.” görüşünde bulunarak bir ayırım olması gerektiğini desteklerken Sınıf Öğretmeni-1 ise “Yerinde bir karar bence. Amaç öğretmenliği ayırtırmak değil kaliteyi artırmak.” şeklinde görüş belirterek oluşturulan basamaklarla öğretmenlerin donanımlı olacağını düşünmektedir. Tarih Öğretmeni-1 ise “Öğretmenleri kendilerini geliştirmeye yönlendirdiği için olumlu buluyorum.” görüşü ile öğretmenlerin etkin ve nitelikli olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin kaliteyi artırması ve akademik gelişimi desteklemesine yönelik olumlu görüşler belirttikleri için olumlu/geliştirilebilir kategorisinde görüşler ele alınmıştır. Olumsuz görüşler (f: 16) kategorisinde görüş belirten Matematik Öğretmeni-1 “Öğretmen önüne herhangi bir sıfat gelerek ayırmamalıdır. Daha yeni mezun olmuş öğretmenden başlayarak; öğretmen adayı, ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen, kadrolu öğretmen gibi ayrımlarla mücadele edilirken bunların yanına bir de uzman, başöğretmen gibi yeni sıfatların eklenmesi öğretmenler arasında ayrıma ve motivasyon kaybına yol açmaktadır.” ve Okul Öncesi Öğretmeni-1 “Sınıflandırmayı doğru bulmuyorum.” görüşleriyle sınıflandırmanın yapılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni-1 ise “Yetersiz olduğunu düşünüyorum eğitimle alakalı olarak daha fazla basamak olabilir. Kıdem yılı, aldığı sertifikalar, idarecilik vb. durumlar da daha fazla basamak oluşturulmasını sağlayabilir.” ve Yabancı Dil Öğretmeni-1 “Öğretmenlik kariyer basamaklarının sınavla değil yalnızca akademik çalışmalarla ve mesleki yeterlilikle ilerlemesi gereken bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Yüksek lisans veya doktora yapmamış bir öğretmenin sözde bir sınava girerek bunu tamamlamış öğretmenlerle aynı haklara kavuşmasını haksız buluyorum.” ifadelerinde bulunarak kariyer basamaklarının belirlenmesinde farklı hususların dikkate alınmasını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin kariyer basamaklarını ayırtıcı, adaletsiz ve sınıflayıcı biçimde belirttikleri ifadeler göz önünde bulundurularak olumsuz kategoride yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlik Meslek Kanunu’na Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
	İçerik	Adil olmalı	3
		Değiştirilmesi gerektiği	2
		Geliştirilebilir	2
	Hizmet yılı şartı	Hizmet yılı kaldırılmalı	2
		Hizmet yılı düzenlenmeli	2
Öneriler	Öğretmen hakları	Maaş- Özlük- Sosyal haklar	8
		Kariyer basamakları	Güncellenmeli
	Öğretmenlere yönelik	Kanun hakkında bilgilendirilmeli	1
	Lisansüstü eğitim	Lisansüstü eğitimin gerekliliği	3
Branşa uygun lisansüstü eğitim yapılabilir		1	
Sınava yönelik	Sınav kaldırılmalı	3	
	Sınavı usulü değiştirilmeli	1	

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖMK'ye yönelik önerilerinin 7 kategori altında toplanmaktadır. Görüşler incelendiğinde, en fazla önerinin yer aldığı kategorinin “öğretmen hakları” kategorisi altında (f:8) olduğu ve bu hakların maaş, özlük ve sosyal haklar hakkında olduğu görülmektedir. En fazla görüşün olduğu diğer kategori ise, “kanunun içeriğine yönelik önerilerin” bulunduğu kategoridir. Bu kategoride öğretmenler kanunun adil olmasına (f:3) ilişkin öneriler sunmuşlardır. Öğretmenlerin hizmet yılı şartına yönelik, lisansüstü eğitim şartına yönelik, sınava yönelik ve kariyer basamaklarına ilişkin önerilerde buldukları da görülmektedir.

Öğretmenler ÖMK'ye yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Yabancı Dil Öğretmeni-1 “Öğretmenlerin eğitim düzeyleri, mesleki başarıları ve alan yeterlilikleri göz önüne alınarak daha adil ve kapsayıcı bir değerlendirme süreci gerektiren bir kanun olmalı. Kıdem yılı dolan tüm öğretmenlere aynı haklar tanınmamalı. Adil ve tarafsız bir değerlendirme neticesinde öğretmenler bu unvanları alabilmeli.” ifadesiyle eğitim düzeyi, mesleki başarıları dikkat edilmesi, kapsayıcı olması, ÖMK'nin içeriği hakkında düzenleme yapılmasını önermesi gereği içerik kategorisinde ele alınırken, hizmet yılının kaldırılması ve düzenlenmesini öneren öğretmenlerin görüşleri hizmet yılı şartı kategorisinde ele alınmıştır. Bu kategoride öneride bulunan Tarih Öğretmeni-1 “Kademe atlamak için on yıl beklemek çok fazla, yüksek lisans veya doktorasını yapana unvan verilmeli.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin sahip olduğu çeşitli haklara (maaş- özlük- sosyal haklar) ilişkin öneriler öğretmen haklarına yönelik kategoride değerlendirilmiştir. Fizik Öğretmeni-1 “Tüm öğretmenlerin eşit olmasını düşünüyorum. Maaşların ve özlük haklarının iyileştirilmesi gerekir. Öğretmenlik mesleğinin insanlar gözünde tekrar değer kazanması gerekir. Basitleştirildi.” önerisinde bulunmaktadır. Aday/uzman/başöğretmenlik olarak sınıflandırılan kariyer basamaklarının güncellenmesi gerektiğine yönelik öneri belirten Matematik öğretmeni-3 “Öğretmenlik Meslek Kanunu mesleki gelişimi destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmelidir. Kariyer basamakları ve bu basamaklar arasında nasıl geçiş olacağı revize edilmelidir.” ve Matematik Öğretmeni-2 “Basamak şartları güncellenmeli, öğretmen yaşıyla değil bilgisi ile basamak almalı. Kendini güncel tutan öğretmen maddi açıdan da motive edilmeli.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitimin gerekliliği ve bransa uygun lisansüstü eğitime öğretmenler tarafından vurgu yapılması, lisansüstü eğitim kategorisinin oluşturulmasını sağlamıştır. Bu kategoriye yönelik olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni-4 “Bence alanında tezli yüksek lisans ve doktora yapmanın daha iyi olacağını düşünüyorum.” şeklinde öneride bulunmaktadır. Sınavın kaldırılması ve sınav usulünün değiştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda sınava yönelik kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriye yönelik olarak Sosyal Bilgiler Öğretmeni-2 “Sınavsız ve tecrübeye dayalı olmalı. Ayrıca daha anlamlı bir karşılığı da olmalıdır.” önerisini sunmaktadır. Öğretmenler, ÖMK hakkında çeşitli hususlara yönelik düzenlemelerin yapılması ve ayırıştırma olmadan adaletin sağlanmasına ilişkin önerilerde bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Öğretmenlik Meslek Kanunu'na (ÖMK) ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, kanunun içeriğinin yeterliği, kanunun öngördüğü kariyer basamaklarının velilerin öğretmenlere bakış açılarını etkileme durumu, Aday/Uzman/Başöğretmenlik Eğitim Programı'nın 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumu, öğretmenliğin aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere kariyer basamaklarına ayrılmasına yönelik öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda Öğretmenlik Meslek Kanu'na ilişkin öğretmenlerin önerileri alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmının kanunun içeriğini yetersiz bulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri, kariyer basamakları ve kanunun içeriği kategorileri altında, hizmet yılı süresi, lisansüstü eğitimi, sınav içeriği, eksik ve sorunlu olması kategorileri altında toplanmıştır. Bu bağlamda öğretmenler özellikle sınav içeriği kategorisine yönelik olumsuz görüş belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitime ilişkin maddelerin düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Hizmet yılı süresine yönelik öğretmen görüşleri ise dengeli bir dağılım göstermiş, öğretmenlerin bir kısmı hizmet süresinin uygun olduğunu bir kısmı ise hizmet yılı

süresinin kısaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kanunun içeriği hakkında öğretmenlerin genel görüşleri ise işlevsiz olduğu yönündedir. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuç, Gül & Güngör'ün (2022) araştırmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yapılan araştırmada öğretmenler ÖMK'nin düzenlemesi gerektiği, kapsamının sınırlı olduğu, öğretmenlerin sorunlarını çözmekten uzak ve işlevsiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum ÖMK hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının tam olarak analiz edilmemesi yönünde şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, ÖMK'nin velilerin öğretmenlere bakış açılarını etkileyip etkileyemeyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri de incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri; velilerinin öğretmenlere bakış açısını etkileyeceği, kısmen etkileyeceği ve etkilemeyeceği kategorileri altında toplanmıştır. Özellikle kanunun velilerin öğretmenlere yönelik görüşlerini etkileyeceği kategorisinde öğretmen görüşlerinin yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum ÖMK'nin öğretmenleri uzman ve başöğretmen şeklinde kariyer basamaklarına ayırmasıyla ilişkilendirilebilir. Veliler, mesleki kıdem ve tecrübe bağlamında başöğretmenleri daha yeterli görüp çocuklarının eğitimlerini başöğretmenlerden alması yönünde fikre sahip olabilir. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler için huzursuzluk yaratabilir. Demir (2011) tarafından yürütülen çalışmanın sonucu da bu durumu destekler niteliktedir. Çalışmada, velilerin çocuklarının uzman veya başöğretmen tarafından eğitim almalarını istemelerinin öğretmenlerin mesleki şevklerini kırabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, ÖMK'nin velilerin öğretmenlere bakış açısını etkileyeceği yönündeki öğretmen görüşlerinin yerinde olduğu söylenebilir.

ÖMK'nin öngördüğü kariyer basamaklarının, 21. yy. öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu durum, kariyer basamaklarının nitelik ve yapısının 21. yy'nin öngördüğü öğretmen yeterliliklerini desteklememesiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim uzman ya da başöğretmen olma; mesleki kıdem süresi, yazılı sınavda başarılı olma ya da lisansüstü eğitimini tamamlamayı gerektirmektedir. Bu durum öğretmenin kendini geliştirmesini destekler nitelikte değildir. Diğer bir ifade ile sınavda başarılı olup belirtilen süre şartını tamamlayan biri başöğretmen olarak kabul edilmekte, sonrasında onun görev ve sorumluluklarına ilişkin bir düzenlemeye ya da çalışmaya yer verilmemektedir. ABD ve diğer Avrupa Birliği ülkelerinde de öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılmaktadır. Fakat öğretmenin görev ve sorumlulukları açıkça ortaya koyulmakta ve kendini geliştirmesine imkân tanıyan hizmet içi eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir. Aynı zamanda, kariyerinde değişme olan öğretmenin diğer öğretmenlere nazaran ek sorumlulukları olmaktadır (Altan & Özmuş, 2022). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖMK'de yer alan kariyer basamaklarının 21. yy öğretmen bilgi ve becerilerini karşılama durumunu yetersiz görmesi olağan olarak nitelendirilebilir.

Araştırmada öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri de incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu husustaki görüşlerinin farklılık gösterdiği yönündedir. Öğretmenlerin bir kısmı, böyle bir ayırımın öğretmenlerin kalitesini artıracak ve kariyer basamaklarının olması gerektiğini belirtirken bazı öğretmenler ise adaletsizliğe ve ayrıştırmaya yol açtığını, bazı düzenlemelerin yapılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuç Birel & İş'in (2022) çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada da öğretmenler, öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılması yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. Nitekim öğretmenlerin bazıları kariyer basamaklarının olmasına ilişkin olumlu görüşe sahipken bazıları böylesi bir ayırımın olmaması yönünde fikir beyan etmişlerdir. Olumsuz fikir beyan eden öğretmenler özellikle başöğretmenlik için belirlenen sürenin uzunluğuna ve öğretmenlik kariyer basamaklarında ilerlemenin sınava değil liyakate dayalı olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin özellikle başöğretmenlik süresinin uzunluğuna yönelik görüşleri kamuoyu ve eğitim sendikalarında da karşılık bulmuştur. Bu bağlamda özellikle eğitim sendikalarının yaptığı çalışmalar ve görüşmeler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı ÖMK'de düzenleme yapılacağını ve başöğretmenliğin süresinin 5 yıla indirileceğini açıklamıştır (MEBhaber, 2023).

Öğretmenlerin ÖMK'ye yönelik önerileri incelendiğinde; maaş, özlük ve sosyal haklara yönelik düzenlemelere daha kapsamlı yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Nitekim öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, bölgesel ödeneklerin geliştirilmesi, eğitim ve sanat faaliyetlerinin düzenlemesi ve öğretmenlerin emeklilik sonrası rahat bir yaşam sürdürebilmesine yönelik çalışmaların öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracığı söylenebilir (Göker & Gündüz, 2017). Ayrıca öğretmenler; ilgili kanunun adil olması, hizmet yılı ve lisansüstü eğitim şartları, sınavların yapılması, sınav içeriğinin ve kariyer basamaklarının düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin kanuna yönelik önerileri göz önünde bulundurulduğunda, kanunun hızlı olarak hazırlandığı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Canatan Doğan (2022), Birel & İş (2022), Elagöz & Elagöz (2023) ve Genç & Balyer (2023) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda öğretmenler ÖMK'ye yönelik belirtilen önerileri sıralamışlardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin atamaları, mesleki gelişimleri ve kariyer basamaklarına ilişkin hazırlanan ÖMK'nin öğretmenlerin görüş ve isteklerini tam manasıyla yansıtmadığı söylenebilir. Öğretmenler ÖMK'nin içeriğini yetersiz görmekte, özellikle sınav uygulaması, hizmet yılı ve lisansüstü eğitime yönelik maddelerin düzenlenmesini istemektedir. Aynı zamanda, öğretmenliğin kariyer basamaklarına ayrılmasının beraberinde birtakım sorunlara yol açacağını ve kariyer basamaklarının 21. yy öğretmen bilgi ve becerilerini destekleyecek niteliklere de sahip olmadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda kanunun tekrar düzenlenmesi durumunda öğretmenler tarafından belirtilen hususların dikkate alınması önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarını artırmak için maaş ve özlük haklarında düzenlemeler yapılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik Değerlendirme Kurulu: Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 12.07.2023

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2023-SBB-0421

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın tüm aşamalarına yazarlar eşit katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

Anadolu Ajansı. (2023, 13 Temmuz). AYM'den Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun bazı maddelerine iptal <https://www.ntv.com.tr/turkiye/son-dakika-haberi-aymden-ogretmenlik-meslek-kanununun-bazimaddelerine-iptal,J7AdlGdPckC3spprsp37zQ> adresinden 18 Temmuz 2023 tarihinde alınmıştır.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12). 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. (32. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://dergipark.org.tr/pub/akef/issue/68985/1092267>

- Genç, Y., & Balyer, A. (2023) öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 18(1), 97-121. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Gül Yayınevi.
- Binbaşoğlu, C. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Canatan Doğan, N. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi (Orijinal eserin basım tarihi 2007).
- Çelebi, M. (2021). "Nitel araştırmada veri analizi yöntemleri", *Nitel araştırma yöntemleri*, (1. Baskı) içinde (142-163), Pegem Akademi.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/22683/242220>
- Elagöz, Z., & Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547. <http://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/213/110>
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36137/405976>
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/213>
- Hacıoğlu, F., & Alkan C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları: Öğretim teknolojisi*. Alkım Yayınevi.
- İş, A., & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84), 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Karslı, D. M. (2005) *Öğretmenlik mesleğine giriş: Alternatif yaklaşım*. Pegem A Yayıncılık.
- MEBhaber. (2023, 8 Nisan). Öğretmen süresi. <https://www.mebhocam.com/meb-haber/bakan-ozerden-sevindiren-aciklama-uzman-ogretmenlik-suresi-dusurulecek-3172h> adresinden 2 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from "case study research in education."*. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel. (Orijinal eserin basım tarihi 1998).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli eğitimi temel kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Nurdoğan Demirkıran, A. M. (2020). Modernleşme ve Tanzimat Dönemi eğitim. M. Gündüz (Ed.). *Türk eğitim tarihi* (ss. 57-86) içinde. İdeal Kültür Yayıncılık.

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019), *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci. B. Oral & A. Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 249-281) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

Taghisoylu, R. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: Durum çalışması. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(33), 1161-1167. <https://doi.org/10.31576/smryj.556>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/646296>