

APJEC

ACADEMIC PLATFORM
JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

Volume 7

Issue 1

Year 2024

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi

Editör

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
İstanbul Ticaret Üniversitesi
hparlar@ticaret.edu.tr

Editör Yardımcısı

Dr. Muhammed ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
wizard_teacher@hotmail.com

Alan Editörleri

Eğitim Bilimleri
Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Karabük Üniversitesi
cansoyramazan@gmail.com

Yabancı Diller

Dr. Öğr. Üyesi M. Emin TÜRKOĞLU
Afyon Kocatepe Üniversitesi
eminturkoglu@gmail.com

Mizanpaj Editörü

Sena KART
Marmara Üniversitesi
senanur_kart@hotmail.com

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Zafer TOPAK
Karabük Üniversitesi

Teknik Destek

İsmail ANAR
ismailanar@gmail.com

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sütçü İmam Üniversitesi
Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya FİDAN
İstanbul Ticaret Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan CANSOY
Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Academic Platform Journal of Education and Change

Editor

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
Istanbul Commerce University
hparlar@ticaret.edu.tr

Assistant Editor

Dr. Muhammed ÇELİK
Ministry of National Education
wizard_teacher@hotmail.com

Fields Editors

Educational Sciences
Assoc. Prof. Ramazan CANSOY
Karabuk University
cansoyramazan@gmail.com

Foreign Languages

Assistant Prof. M. Emin TÜRKOĞLU
Afyon Kocatepe University
eminturkoglu@gmail.com

Layout Editor

Sena KART
Marmara University
senanur_kart@hotmail.com

Turkish Language Editor

Assist. Prof. Zafer TOPAK
Karabuk University

Technical Support

İsmail ANAR
ismailanar@gmail.com

Members of Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet KAYA
Sutcu Imam University
Prof. Dr. Celil KİRAZ
Uludağ University
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Halil EKŞİ
Marmara University
Prof. Dr. Mesut AKDERE
Purdue University
Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara University
Prof. Dr. Necip ŞİMŞEK
Istanbul Commerce University
Prof. Dr. Yahya FİDAN
Istanbul Commerce University
Assoc. Prof. Ramazan CANSOY
Karabuk University
Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL
Istanbul Sabahattin Zaim University



ACADEMIC
PLATFORM

Contact

info@apjec.com
apjecjournal@gmail.com



ACADEMIC PLATFORM JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

Editörden

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi'nin Kıymetli Okurları;

Haziran 2024 sayımızla yeniden sizlerle buluşmanın heyecanını yaşıyoruz. Bu sayımızda, eğitim ve değişim alanındaki yenilikçi çalışmalarını kapsayan 5 makaleyi siz değerli okurlarımızla paylaşmaktan gurur duyuyoruz.

Eğitim ve Değişim Derneği ile Akademik Platform Derneği'nin katkılarıyla sürekli gelişen dergimiz, değerli bilim insanlarının seçkin araştırmaları ile bilim dünyasına ışık tutmaya devam ediyor. Bu süreçte emeği geçen tüm editörlerimize, özverili çalışmalarını bizlerle paylaşan yazarlarımıza, hakemlik sürecine titiz çalışmalarını ile katkıda bulunan değerli akademisyenlere ve derginin hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Siz değerli okuyucularımıza da bize gösterdiğiniz ilgi ve destek için teşekkür ederiz.

Haziran 2024 sayımızın, eğitim bilimi alanında yeni bakış açıları ve yenilikçi düşünceler getirmesini temenni ediyoruz. Bir sonraki sayımızda yeniden buluşmayı diliyoruz.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
APJEC Dergisi Editörü



ACADEMIC PLATFORM JOURNAL OF EDUCATION AND CHANGE

From the Editor

Dear Esteemed Readers of the Academic Platform Journal of Education and Change,

We are excited to once again meet you with our June 2024 issue. We take pride in sharing with you 5 articles encompassing innovative studies in the field of education and change.

With the contributions of the Education and Change Association and the Academic Platform Association, our journal continues to shed light on the scientific community with distinguished research by esteemed scholars. I extend my heartfelt thanks to all our editors who have dedicated their efforts, our authors who have shared their diligent work with us, the valuable academicians who have contributed meticulously to the peer-review process, and all colleagues involved in the preparation of this journal. We also thank our esteemed readers for your continued interest and support.

We hope that our June 2024 issue will bring new perspectives and innovative ideas to the field of educational sciences. We look forward to meeting you again in our next issue.

Best regards,

Prof. Dr. Hanifi PARLAR
APJEC Journal Editor



13. SAYI HAKEMLERİ / Reviewers of the 13th Issue

- Doç. Dr. Durmuş ÜMMET / Marmara Üniversitesi
- Doç. Dr. Gülçin GÜVEN / Marmara Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM / Siirt Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Lütfü ÇAKIR / İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Emin TÜRKOĞLU / Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Dr. Öğr. Üyesi Polat ERDOĞAN / İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Öğr. Gör. Meral HALİSDEMİR / İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA / İzmir Demokrasi Üniversitesi
- Dr. Hüseyin ASLAN / Milli Eğitim Bakanlığı
- Dr. Yusuf AKYIL / Milli Eğitim Bakanlığı

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

14.09.2023

Kabul Tarihi

23.01.2024

Anahtar Kelimeler

Bağlam Analizi,
İngilizce Programı,
Yüksek Öğretim

Yüksek Öğretimde Bir İngilizce Hazırlık Okulu Programının Bağlam Analizi: Bir Durum Çalışması

*Fikri GEÇKİNLİ

ÖZ

İngilizce eğitimi ve bu eğitimin verildiği ortam, doğası gereği dinamik bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, bir İngilizce öğretim programının bu dinamizme uyum sağlayabilmesi gerekir. Bu da bir İngilizce programının içinde yer aldığı ortamın düzenli olarak analiz edilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma, böyle bir bağlamı temsil eden bir yükseköğretim İngilizce hazırlık okulunun müfredatının bağlamsal analizini yapmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Stufflebeam'in (1971) CIPP (bağlam, girdi, süreç ve ürün) modeline dayalı program değerlendirme yaklaşımı uygulanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmanın evrenini, araştırmanın yapıldığı dönemde İngilizce hazırlık programına kayıtlı 672 öğrenci oluşturmuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin yükseköğretim İngilizce hazırlık okulu bağlamına ilişkin görüşleri, araştırmacı tarafından ilgili literatüre dayalı olarak geliştirilen bir anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce hazırlık okulu programı bağlamından genel olarak memnun olmalarına rağmen iyileştirilmesini istedikleri bazı konuların olduğunu gösterdi. Dolayısıyla araştırmanın sonuçları, yükseköğretimde İngilizce hazırlık müfredatının iyileştirilmesine yönelik bazı çıkarımlar tespit etti.

Atıf: Geçkinli, F. (2024). Context analysis of an english preparatory school program in higher education: a case study. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(1), 1-24. DOI: 10.55150/apjec.1360220

Article Information

Article Type

Research Article

Received

14.09.2023

Accepted

23.01.2024

Key Words

Context Analysis,

English Program,

Higher Education

Context Analysis of an English Preparatory School Program in Higher Education: A Case Study

*Fikri GEÇKİNLİ

ABSTRACT

English education and the environment in which this education is given have a dynamic structure by nature. Therefore, an English teaching program must be able to adapt to this dynamism. This reveals the need to regularly analyze the environment in which an English program operates. Therefore, this research aimed to conduct a contextual analysis of the curriculum of a higher education English preparatory school that represents such a context. For this purpose, a program evaluation approach based on Stufflebeam's (1971) CIPP (context, input, process and product) model was applied. The population of this research, which was conducted using the appropriate sampling method, consisted of 672 students enrolled in the English preparatory program at the time the research was conducted. The views of students learning English as a foreign language regarding the higher education English preparatory school context were examined using a survey and semi-structured interviews developed by the researcher based on relevant literature. The findings of the research showed that although the students were generally satisfied with the context of the English preparatory school program, there were some issues they would like to see improved. Therefore, the results of the study identified some implications for improving the English preparatory curriculum in higher education.

1. INTRODUCTION

Değerlerin toplu Preparatory school is a paradigm used in universities (Macaro, 2018) in which English language instruction is offered for one year to students whose majors are taught in English (Aizawa et al., 2020; Richards & Pun, 2021). As a result, the preparation year is required for students whose majors are taught in English in Turkish universities unless they provide confirmation of language competency by submitting a passing score from exams stipulated by the program. These courses are essential for giving students the language skills they need to succeed in school and in their careers. However, these applications come with certain difficulties. The challenges found in Turkish English preparation programs include outdated curriculum (Kırkgöz, 2017), a lack of resources (Akdoğan, 2010; Akkuş, 2009; Sevinç, 2006), and inadequate teaching techniques (Özbay & Kayaoğlu 2015). Furthermore, a seamless transfer and integration of language skills into academic fields is hampered by the preparation program and undergraduate programs' lack of congruence (Uysal, 2012; Uztosun, 2018).

To ensure the efficacy and improvement of tertiary level English preparatory school programs, program evaluation is essential (Scriven, 1991). Insights from evaluation help educators and administrators identify program strengths and limitations so that they may plan wisely for program improvements. Scriven states that in order to ascertain a program's influence on student learning outcomes, data must be systematically collected and analyzed. Additionally, evaluation aids in spotting potential improvement areas, determining the applicability of programs, and making evidence-based adjustments (Patton, 2018). The English preparatory school may make sure that its curriculum and teaching strategies match the needs of the students and support efficient language development by reviewing the program.

Understanding the contextual elements that affect the efficacy of a tertiary level English preparatory school program requires applying the context analysis component of Stufflebeam's (1971) program evaluation model (CIPP). Examining the program's environment's distinctive features, such as its students, teachers, resources, and sociocultural elements, is known as context analysis (Stufflebeam, 2001). Understanding the context can help you better understand the unique requirements, difficulties, and possibilities present in the program's environment. This information is necessary to ensure the program's relevance and efficacy as well as to customize it to match the varied learning demands of the pupils. Understanding

external elements that could affect program execution and outcomes is another benefit of context analysis (Shinkfield & Stufflebeam, 2003). By taking the context into account, educators may choose effective teaching methodologies, curriculum designs, and resource allocation.

Context analysis is important for comprehending English preparatory school programs in Turkish higher education, according to several research. These studies (Kirkgöz, 2017; Soruç, 2012; Tekin, 2015; Alici, 2004) emphasize the significance of elements including students' levels of language ability, educational backgrounds, motives, cultural norms, attitudes toward English, and perceived relevance of the program. For planning and executing English preparation programs that are in line with students' requirements and the local educational dynamics, it is essential to comprehend the local context and how it affects program efficacy.

It is essential to examine the setting of an English preparatory school program at the tertiary level from the students' point of view since it sheds light on their requirements, expectations, and difficulties (Svinicki & McKeachie, 2014). A student-centered approach makes it easier to customize educational experiences to suit each individual student's needs. Teachers may create a welcoming and interesting learning environment that fosters student achievement by taking into account the prior knowledge, language skills, cultural backgrounds, and motivations of their students (Schunk, 2012). By analyzing the situation, one may also find potential obstacles or constraints that students may experience, allowing for more focused assistance and interventions (Tomlinson, 2014).

In the context of the English preparatory school where the study was conducted, four levels of language proficiency (A1, A2, B1, and B2) out of six levels of language competency of the CEFR provide the basis for the school curriculum. Students take a placement exam at the beginning of each school year before being assigned to classes. Because each level has a two-month time limit, students can graduate from prep school in eight months unless they fail any of the specified levels. If they fail, students must attend summer school to make up for any of the four levels that were missed. Every class has a mentor teacher assigned to it, and students are given the opportunity to seek advice from them at any time they are experiencing difficulties in their studies. Level coordinators are also in responsible of adhering to the program's schedule and curriculum compliance. Every classroom has a computer that is linked to a sound system and projector. There is internet access available both wired and wirelessly throughout the school facility. There is a limit of 20 students each class. Six skill courses (Reading & Writing and Listenin & Speaking) and eighteen

main courses make up the twenty-six classes that students are required to attend each week. Seventy out of a hundred is the pass mark. The school website plays a crucial role in the curriculum since it hosts all of the test results, weekly attendance reports, and announcements.

Considering the ongoing need for monitoring and evaluation, this study aims to perform a context analysis of an English Preparatory School Program in higher education in Istanbul, utilizing Stufflebeam's (1971) CIPP model. Consequently, the research aims to respond to the following research questions:

1. What are the students' perspectives on the overall quality of instruction in the English preparatory school program?
2. What do the students think about the following elements of the English preparatory program:
 - a. Teachers and administrators
 - b. Skills in learning English
 - c. Exams
 - d. Books
 - e. Website

2. METHODOLOGY

Daniel L. Stufflebeam's (1971) CIPP (Context, Input, Process, Product) model, which serves as the foundation for this research, is an assessment framework meant to lead complete evaluations of programs and projects. The model is made up of four interconnected parts. The first of them, Context, which is the major emphasis of this particular study, entails knowing the program's surroundings, goals, and stakeholders. Input focuses on resources, plans, and methods that are available. The process comprises the actual implementation and execution of the program, as well as an examination of the techniques and activities used. Finally, the Product assesses the program's performance and effectiveness by evaluating the results and implications. By carefully analyzing each component, the CIPP model provides a comprehensive approach to program assessment, assisting in informed decision making and continual development.

2.1. Research Design

This study employed a mixed method research design, which is essential for obtaining comprehensive insights by combining quantitative and qualitative methods (Creswell & Plano Clark, 2017). By utilizing approaches such as questionnaires and statistical analysis for quantitative data, and interviews or observations for qualitative data, researchers gain a deeper understanding of complex phenomena. This integration of methods strengthens the study's validity, reliability, and credibility, laying a solid groundwork for drawing conclusions and making informed decisions (Creswell, 2014). Furthermore, a mixed research design enables triangulation, which involves validating findings through multiple sources and increasing the overall rigor of the study (Tashakkori & Teddlie, 2003). By incorporating diverse data sources and research methods, researchers can comprehensively address research questions and establish a robust foundation for evidence-based practices.

2.2. Participants

Students attending an English preparatory school at a foundation university in İstanbul formed the population for this research. The researcher used convenience sampling technique to select the participants for the study. Rahi (2017) defines convenience sampling as the practice of collecting data from a study population that is easily accessible to the researcher. Students who participated in the research were asked to provide information on the variables module (A1, A2, B1, B2), department, and gender (Table 1). The data in the study were obtained from 672 students studying at a university English preparatory school in İstanbul in the spring semester of the 2022-2023 academic year. Table 1 presents data on the participants.

Table 1. Demographic Information about the Students

	N	%
Male	310	46
Female	362	54
Total	672	100
Social Sciences	186	28
Natural & Applied Sciences	486	72
Total	672	100
Module A2	99	15
Module B1	192	29
Module B2	381	57
Total	672	100

According to the data presented in Table 1, there were 310 male students, accounting for 46% of the total, and 362 female students, representing 54%. The students' departments were categorized into two academic fields: Social Sciences with 186 students, comprising 28% of the total, and Natural and Applied Sciences with 486 students, accounting for 72%. Regarding the modules, the distribution of students at the time of the research was as follows: 99 students at Level A2, 192 students at Level B1, and 381 students at Level B2.

2.3. Data Collection

The data for this study were collected using a questionnaire and semi-structured interviews. The questionnaire was developed by the researcher, drawing inspiration from Tunç's (2010) study and relevant literature. It was divided into two parts, the first of which included three questions to learn more about the students' department, gender, and present English proficiency level (A1, A2, B1, and B2). Twenty questions made up the second half of the questionnaire, which was intended to find out how the students felt about different elements of their preparatory school education, such as the standard of instruction, the faculty, their expertise in carrying out their duties, the tests, the books, and the school website. A pilot research with 30 students was carried out before the major data collection to ensure the validity and reliability of the questionnaire. This preliminary investigation aided in detecting and addressing any possible issues in measuring the objectives of the study. Using the coefficient alpha to test the internal consistency of the questionnaire items, a value of 0.70 was obtained, suggesting an acceptable internal consistency. The semi-structured interview questions were created using expert feedback and the results of a pilot research involving five students. The themes addressed in these interview questions were identical to those in the questionnaire, albeit the sequence and precise phrasing of the questions were not rigorously adhered to. In-depth and newly-emerging data were collected through interviews in order to get insights that were not possible to obtain from the questionnaire. Five students from each English proficiency level (module) were chosen at random to participate in the interviews. To avoid any confusion, each interview lasted around 15 minutes and was done in the pupils' mother tongue, Turkish.

2.4. Data Analysis

The data gathered from the questionnaire was examined using the SPSS statistical software suite. In the results section, the results were given using a 5-Point Likert Scale in percentiles. In the discussion section, terms such as "all," "almost all," "half," "less

than half," and "none" were employed to facilitate the interpretation of the questionnaire results. Regarding the qualitative data, the researcher employed an analytical approach to identify prominent patterns in the data, as recommended by Jorgensen (1989). These patterns were derived from the students' comments and categorized based on the interview questions. The researcher further organized the data by assigning relevant titles to facilitate subsequent evaluation and ensure comprehensibility.

2.5. Research Ethics

Necessary ethical rules such as impartiality and objective approach were followed before, throughout and during the conclusion of the research. The purpose of the research was clearly explained to the participants before data collection. Care was taken in transcribing the information obtained during the interviews. They were informed that the names of institutions and individuals would not be mentioned in any way and that data regarding the participants would not be used for other than scientific purposes. Additionally, an application was made for an ethics committee certificate and the necessary document was obtained from the university administration.

3. FINDINGS

In this research, the context of a higher education English preparatory school program was analyzed. This analysis was made according to Stufflebeam's (1971) CIPP program evaluation model. To this end, the quantitative and qualitative outcomes of the research were merged and summarized into six major areas. First of all, within the scope of the first research question, the results of the overall views of the students on the (1) educational quality in the preparatory school were included. Then, within the scope of the second research question, the results of the preparatory school students' opinions on the following elements were presented: (2) students' perception of the preparatory school staff, (3) English language skills, (4) preparatory school examinations, (5) instructional materials utilized in the preparatory school, and (6) the preparatory school's website.

3.1. Educational Quality in the English Preparatory School

"Firstly, the initial question in the research was, "What are the students' perspectives on the overall quality of instruction in the English preparatory school program?" An attempt was made to address this question, and the relevant findings were recorded in Table 2.

Table 2. The Quality of Education in Preparatory School

	Very bad	Bad	Average	Good	Very good
1. How would you rate the quality of education in the prep school?	2,2 %	2,1 %	24,9 %	53,7%	17,0%

Based on the responses, approximately 70.7% of the students expressed contentment with the quality of education at the prep school, indicating that the majority of students believe they are receiving a satisfactory level of education. Conversely, when combining the percentages of students who rated the quality as "very bad" and "bad," a total of 4.3% expressed dissatisfaction with the education they are receiving.

Similarly, the initial interview question aimed to ascertain students' perspectives on the quality of education in the English preparatory school based on the Common European Framework of Reference (CEFR) model. The majority of students expressed contentment with their preparatory school education. To illustrate this one student said, *"By dividing education into smaller pieces, this system provides ease of learning."* Another student stated, *"With this system, students with similar levels of English proficiency can get together in one class, which is increasing the overall quality of education."* However, some students expressed their concerns about the application of CEFR system. One student explained, *"This system is resulting in an exam-oriented education. Passing the exams becomes a priority."* Another student commented, *"The content of the courses cannot be planned well. Hence, higher levels get harder."*

3.2. Students' Perceptions of the Preparatory School Staff

The second subdimension of the second research question analyzed the students' perspectives regarding the staff members in the English preparatory school. The findings have been recorded and presented in Table 3.

Table 3. Students' Perceptions of the Preparatory School Staff

	Terrible	Poor	Average	Good	Very good
2. How satisfied are you with your mentor's assistance when you encounter a problem?	3,3 %	6,5 %	17,5 %	42,7 %	30,0 %
3. How effectively do level coordinators keep students informed about the current situation?	2,2 %	11,6 %	25,6 %	40,7 %	19,9 %

4. How well-informed are you when you report an issue to the administration?	1,6 %	8,2 %	27,8 %	46,3 %	16,2 %
	Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
5. I can easily contact the level coordinators.	3,1 %	7,2 %	24,0 %	43,3 %	22,5 %
6. I can easily reach the prep school principal and the vice principal.	4,8 %	9,7 %	39,3 %	33,5 %	12,6 %
	None	Very rare	Sometimes	Often	Always
7. How frequently do you ask teachers questions outside of class?	9,4 %	24,2 %	47,5 %	13,5 %	5,4 %

According to the responses obtained, a majority of students (72.7%) expressed satisfaction with the assistance provided by their assigned mentors, who are appointed by the administration for their classes. A smaller percentage (17.5%) considered the mentorship to be average, while a minority (9.8%) regarded it as unsatisfactory. Table 2 presents the corresponding percentages pertaining to this aspect. In terms of the overall situation in the preparatory school, a significant portion of students (60.6%) perceived the information received from the level coordinators as satisfactory. Another segment (25.6%) considered it to be average, whereas a small percentage (13.8%) expressed dissatisfaction. Although the dissatisfaction rate regarding the communication between level coordinators and students is low, it still warrants further investigation to identify potential breakdowns in information flow. Regarding the students' awareness of available support from the administration, a considerable majority (62.5%) believed they were adequately informed, while a significant portion (27.8%) remained undecided. However, a minority (9.8%) felt that they were not adequately informed. When asked about the ease of accessing level coordinators, a majority (65.8%) of students responded positively, while a substantial portion (24%) were unsure. However, a small percentage (10.3%) found it difficult to reach the level coordinators. When it came to contacting the principal or vice principal of the preparatory school, a significant percentage (46.1%) considered it easy, and another portion (39.3%) rated the level of contact as average. Conversely, a minority (14.5%) found it challenging to establish contact with the principal. The final item inquired the frequency with which students

ask questions to their teachers outside the classroom. In response, the group of students who indicated "sometimes" (47.5%) outnumbered both the highest percentage group (18.9%) and the subgroup (33.6%).

The interview question that examined the students' opinion of the prep school staff revealed that most of the students expressed that they were satisfied with the teachers. To demonstrate this, one student responded, *"Teachers are good at bilateral relations with the students and this has a positive impact on our success."* Another student commented, *"They make the necessary effort required to teach us."* However, a small number of students had opposite opinions. One student said, *"Novice teachers reduce our level of success."* Another student stated, *"Some of the teachers have classroom management problems and they are not fair with their assessments."* As for the level coordinators and the administrators, more than half of the students think that they do their job well. To represent it, one student suggested, *"They solve our problems and do the information transfer well."* Another student responded, *"We can reach them easily at any time of the day."* Nevertheless, some of them rejected and said, *"It is not easy to reach them and they discriminate. They do not really pay attention to our problems."* Another student complained, *"They are not tolerant enough of us."*

3.3. Students' English Language Learning Skills

The third subdimension of the second research question analyzed the students' perspectives regarding English language skills. The findings have been recorded and presented in Table 4.

Table 4. Students' English Language Skills

	Reading	Listening	Writing	Speaking	Grammar
8. Which skill do you find most challenging?	6,4 %	31,3 %	20,5 %	30,0 %	11,7 %
9. Which skill receives the least emphasis in the prep school?	15,8 %	23,1 %	12,9 %	42,5 %	5,8 %

When the students were queried about the most challenging skill in the preparatory school, Listening (31.3%) and Speaking (30.0%) were identified as the most difficult skills, respectively. They were closely followed by Writing (20.5%) and Reading (6.4%). Grammar (11.7%) was considered the least difficult skill. Table 4 displays the corresponding percentages for this aspect. Furthermore, the students were asked to identify the skill that received the least emphasis in the preparatory school. In response, Speaking (42.5%) emerged as the skill perceived to be given the least emphasis. This was followed by Listening (23.1%), Reading (15.8%), Writing (12.9%), and

Grammar (5.8%).

To the interview question investigating how successful the students find themselves in skills in learning English they expressed that listening and speaking skills are considered to be almost equally difficult skills by the majority of the students. One student predicted, *"They are not good at listening skill since the topics are boring and include too much technical vocabulary."* Another student stated, *"We can develop our speaking skills only if speaking Turkish during the classes is strictly forbidden."* Few students expressed their concerns regarding reading and writing skills. One student said, *"Reading and writing are the kind of skills that I can develop on my own."* Another student commented, *"I consider myself successful in reading and writing although sometimes I cannot do well in tests."*

3.4. English Preparatory School Examinations

The fourth subdimension of the second research question analyzed the students' perspectives regarding preparatory school examinations. The findings have been recorded and presented in Table 5.

Table 5. English Preparatory School Examinations

	Strongly disagree	Disagree	Undecided	Agree	Strongly agree
10. The tests accurately reflect the content covered in the courses.	1,2 %	3,9 %	12,3 %	55,9 %	26,7 %
11. Mid-term exams contribute to my learning process.	1,9 %	5,4 %	21,3 %	49,1 %	22,2 %
	Very easy	Easy	Average	Difficult	Very difficult
12. How would you rate the difficulty level of the exams administered?	0,5 %	3,8 %	48,8 %	39,1 %	7,7 %

When students were asked about the extent to which the tests in the prep school reflect the course content, 82.6% of the students, combining the "strongly agree" and "agree" categories, believe that the exams accurately reflect the course material. Conversely, a small percentage of students (5.1%) hold contrary views. Additionally, the students were asked if mid-term exams enhance their understanding of the course content. In response to this question, 71.3% of the students in the "agree" and "strongly agree" categories affirmed that mid-term exams indeed help them learn better. However, 7.3% expressed disagreement, indicating that they do not perceive mid-term exams as beneficial for their learning. These results are presented in Table

4 below. Furthermore, the students were questioned about the difficulty level of the prep school exams, with 46.8% perceiving them as difficult and 4.3% considering them as easy.

Regarding the interview results on the exams conducted in the preparatory school, it was found that approximately two-thirds of the students believe that the exams accurately reflect the course content and contribute to their learning. To illustrate, one student responded, *"Exams make us study harder; accordingly, we learn better."* As for the difficulty level of the exams, almost half of the students think exams are difficult. One student commented, *"There are too many exams and their level of difficulty is not consistent."* Another student responded, *"Reading passages are too difficult and sound quality of listening during the exams is not good enough."*

3.5. Instructional Materials Utilized in the English Preparatory School

The fifth subdimension of the second research question examined the students' viewpoints on the instructional materials used in the preparatory school. The findings obtained have been documented and are displayed in Table 6.

Table 6. Books Used in the English Preparatory School

	Terrible	Poor	Undecided	Good	Very good
13. Fundamentals of English Grammar	2,4 %	6,3 %	26,6 %	45,6 %	19,1 %
14. Speak Out	7,0 %	12,1 %	16,0 %	41,7 %	23,1 %
15. Focus on Writing	7,9 %	14,8 %	21,6 %	40,4 %	15,3 %

Firstly, the students' opinions regarding the book "Fundamentals of English Grammar" were investigated. In response to this question, 64.7% of the students expressed satisfaction with the book, while 8.7% expressed dissatisfaction. Secondly, the students were asked about their preference for the book "Speak Out". Among the respondents, 64.8% indicated satisfaction with the book, whereas 19.1% expressed dissatisfaction. Lastly, the students were asked for their thoughts on the book "Focus on Writing". In their responses, 55.7% of the students, belonging to the top two categories, stated that they liked the book. Conversely, when combining the two negative categories, 22.7% of the students expressed that they did not find the book to be good.

The fifth question in the interview aimed to collect information about the effectiveness of the books (Fundamentals of English Grammar, Speak Out, and Focus on Writing) used in the English program at the prep school. The findings revealed that a majority of the students agreed that these books enhance their learning

experience. To demonstrate, one student explained, "Textbooks are especially effective in teaching vocabulary." Another student stated, "I believe the efficiency of the textbooks only if they are productively used by the teachers." However, almost one-third of the students think the textbooks do not facilitate their learning. In this regard, one student said, "The textbooks used in the prep school program are way above our level." Another student stated, "The content of these textbooks do not fit in our culture; therefore, teachers should not be dependent on the textbooks. They are just a waste of time."

3.6. English Preparatory School Website

The final subdimension of the second research question focused on the students' perspectives on the preparatory school website. The findings have been recorded and are presented in Table 7.

Table 7. English Preparatory school website

	Too late	Late	Normal	Fast	Very fast
16. Recording attendance and participation grades on the website is ...	26,2 %	32,2 %	30,7 %	9,2 %	1,7 %
	Not helpful at all	Not helpful	Undecided	Helpful	Very helpful
17. The prep school website is ...	4,7 %	24,8 %	1,1 %	58,6 %	10,7 %
	None	Very rare	Sometimes	Often	Always
18. How often do you utilize the prep school website?	3,3 %	12,2 %	41,1 %	33,6 %	9,8 %
	Updates	Activities	Exam results	Announcements	Materials
19. What do you primarily use the prep school website for?	1,6 %	11,2 %	14,4 %	46,7 %	26,2 %
	Other	Student work	Students' opinions	Announcements	Materials
20. Which of the following should be prioritized on the prep school website?	0,0 %	16,8 %	17,0 %	26,0 %	40,2 %

When students were asked about their opinions on the timing of entering attendance and participation grades into the prep school website, 10.9% of the students, combining the top two categories, considered the timing to be suitable. In contrast, 58.4% of the students expressed dissatisfaction with the speed of entering attendance and grades into the website. Regarding the usefulness of the prep school website, 69.3% of the students believed that it was helpful, while 29.5% expressed the opinion that it was not helpful. In terms of frequency of website usage, 9.8% of the students reported using it "always," 33.6% answered "often," and 41.1% responded with "sometimes." These results indicate a relatively high rate of website engagement. When asked about the purposes for which they use the prep school website, the majority of students (46.7%) selected "announcements," followed by "materials" with 26.2%. Conversely, a small number of students (1.6%) chose "updates" as their preferred option. Regarding the features that should be included in the prep school website, 40.2% of the students prioritized "materials" as the most important, followed by "announcements" with 26.0%. "Students' work" received the least preference, with only 16.8% of the students selecting it.

The sixth question in the interview aimed to gather the students' opinions regarding the prep school website. Overall, the majority of students find the prep school website to be useful. Additionally, students primarily utilize the prep school website for two main purposes: accessing announcements and accessing educational materials. In this respect, one student suggested, *"I use the website mostly for announcements. Materials come in the second place."* Another student said, *"I find really useful sample materials to prepare for the exams; therefore, I often use it to study."* Nevertheless, almost two-third of the students complained, *"Examination results are announced late on the website."* However, nearly one-third of the students perceive the website as being of little value and do not frequently utilize it. Accordingly, one student commented, *"The design of the website is not attractive at all; I just use it to keep track of the academic calendar."* Another student said, *"I just follow what is going on in my module. Other than that I do not feel an urge to use the website. I do not think it is good enough."*

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The aim of the study was to investigate the effectiveness of the English preparatory school program from students' point of view using the context component of the CIPP evaluation model developed by Stufflebeam (1971). In this regard, findings were discussed below.

Consistent with research by Unal et al. (2017), Tekin (2015), and Coşkun (2013), two-thirds of the pupils expressed overall satisfaction with the CEFR-based education provided by the prep school. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was designed by the Council of Europe as a foundation for the development of language curricula, exams, textbooks, and other resources throughout Europe (Council of Europe, 1998; 2001). The CEFR levels A1, A2, B1, B2, C1, and C2 are used to classify foreign language competency. Listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing are the five language skill areas that are verbally described for each level in the form of can-do statements by North (2000). However, some students expressed some problems in relation to the implementation of this system. Disruptions, such as students not being placed at the appropriate level from the start or progressing to the next level without being ready, weaken the CEFR system's operation. They also put forward that in case of quality impairment in any of the CEFR levels (A1, A2, B1, and B2) it creates a knock-on effect on the next level. As a result, teachers and program designers are expected to demonstrate due diligence for each level in terms of ensuring that students achieve the language competence standards of each level before progressing to the next level. Another issue raised by the students during the interviews is that when the books are not suitable for the specified level, this creates a gap between the levels. This raises the need for a proper selection of the textbooks in accordance with the CEFR system to improve the quality of the content of the levels.

With regard to students' opinions of the prep school staff, the majority of the students delivered a favorable opinion. Essentially, the communication approach is based on an effective interaction between teachers and students. Therefore, this interaction influences teachers' teaching motivation (Mottet et al., 2004) and students' learning motivation (Ellis, 2004; Zabitgil Gülseren et al., 2016). However, when it comes to the administrators, more than one-third of the students expressed the level of availability as average. Administrators tend to become less accessible since they hand over some of their responsibilities to the level coordinators. This could be the reason that the students are resorting to level coordinators whenever they feel the need. Then again, the students indicated that they received more help from their teachers and mentor teachers rather than level coordinators when they encounter a problem. Evidence suggests that when students love their teachers and have a sense of school belonging, this has a positive impact on the teaching and learning climate (Aksoy, 2017). It is understood that, with troubleshooting and consulting, the administration expects students to follow a hierarchy, which is ordered as teachers,

level coordinators and administrators. Finally, students generally seem satisfied with the current level of communication although they may be a little confused with the method.

As for the skills in learning English, the data revealed that speaking and listening were the least emphasized ones. These results provided parallel evidence with the study carried out by Tunç (2010) and Al-Darwish (2006) who found that speaking and listening were two skills the students felt themselves most inadequate. Students stated that proper attention is not given to speaking skill until the final stages of their education process. Many second-language or foreign-language learners consider the development of their spoken English abilities to be crucial, leading them to assess their language learning progress and the efficacy of their English course based on their perceived improvement in spoken proficiency (Richards, 2008). Accordingly, Richards suggests that despite the limited proficiency level of the learners, speaking skill should be initiated to be improved at the first stages of their learning process. The students interviewed expressed an additional reason for their inability to improve their speaking skills, attributing it to the lack of classes with native English teachers, suggesting that Turkish teachers may not prioritize speaking skills in their instruction. Consequently, students perceive foreign teachers as essential for developing their speaking abilities, aligning with the long-standing belief that native speakers are superior instructors, particularly in speaking and listening skills. Nevertheless, the literature also acknowledges the strengths of non-native teachers, such as their ability to empathize with students and shared cultural backgrounds (Lucie & Enric, 2008). Listening was identified as a slightly more challenging skill than speaking, and students attributed this difficulty to the poor audio quality during tests. Wong (2005) suggests that prioritizing the communicative significance of listening materials is justifiable due to the absence of alternative listening methods and the accompanying technology. Consequently, the literature emphasizes the importance of focusing on the communicative aspect of listening rather than solely on sound quality for effective listening. Students did not raise any concerns regarding their reading and writing skills; however, Mede (2012) identified significant findings in her study that suggest a need for evaluation and redesign of the reading and writing syllabi.

Regarding the examinations, students believe that the exam content accurately reflects the class material and aids their learning process, suggesting that the administered tests meet the criteria of validity in assessment. Additionally, nearly two-third of the students reported that exams contribute to their learning

improvement. These findings align with Tunç's (2009) research, which also demonstrated the positive impact of exams on students' learning. In the interviews, students further explained that exams facilitate knowledge retention by breaking down topics into smaller segments, allowing them to review and reinforce their understanding. Nevertheless, a group of students expressed their belief that the exams administered in the preparatory school were challenging, noting that as they progressed to higher levels, they encountered increasingly difficult tests. During the interviews, they voiced their dissatisfaction with the quality of education at certain levels. Consequently, inadequate education in previous levels is likely to have an impact on their performance in subsequent modules. Addressing this issue could involve considering the individual skills and knowledge of each student and tailoring instruction based on their current foundation, which has been suggested as a potential solution to this problem (Harris, 1996).

Regarding the textbooks used in the preparatory school, a majority of the students expressed contentment with the books, namely "Fundamentals of English Grammar," "Speak Out," and "Focus on Writing." This conclusion is consistent with the findings of a research done at a public university's English preparatory program by Ünal et al. (2017), which found that both teachers and students were happy with the materials. During interviews, students emphasized the usefulness of the books, particularly for acquiring new vocabulary and facilitating their learning progress. Kayapinar (2009) affirms that textbooks offer convenience to both teachers and students, serving as pre-designed syllabi with well-planned content selection. Some students voiced their dissatisfaction with how their teachers were using books, while others expressed their desire for additional activities beyond their textbooks. According to Harmer (2007), students may initially have motivation, but the real challenge lies in maintaining that motivation. Hence, these results suggest that students anticipate their teachers to strike a balance by skillfully integrating textbooks into their lessons and providing additional resources that match the appropriate level of challenge for the students (Erdoğan & Gürol, 2016).

In relation to the website of the preparatory school, the primary usage by students is to keep up with announcements and access study materials for exam preparation. A majority of students find the school website helpful as it enables communication with the school and provides sample materials for exam studying. Although most students are satisfied with the website, they expressed a desire for faster display of test results. Conversely, a small number of students interviewed reported a lack of interesting content on the website and unappealing design.

Hesketh & Selwyn's (1999) research revealed that the majority of school websites primarily offer basic information about the school and news for students and parents, along with occasional examples of student work. Consequently, improvements to school websites are necessary in terms of design and content to better align with the current needs and perspectives of students.

The study suggests several improvements to enhance the quality of the program in various areas such as education, prep school staff, skills, exams, textbooks, and the prep school website. One recommendation is to carefully select textbooks aligned with the CEFR system and improve the quality of education at each level. The study also found that a few students expressed dissatisfaction with novice teachers and their classroom management skills. In response, providing in-service training for novice teachers to enhance their teaching abilities was proposed as a solution. Research indicates that novice teachers who receive guidance training can become significantly more effective after two years. Speaking and listening skills were found to be the least emphasized, with students identifying insufficient attention to these skills and the absence of classes with native speakers as the main reasons. Literature suggests that incorporating native teachers and speaking classes at beginner levels can facilitate students' development in these areas. Listening comprehension difficulty in exams was attributed to anxiety, and reducing anxiety during listening tests could help students improve their listening skills. Students also raised concerns about the number of exams and technical issues such as audio quality. Establishing a testing office to address technical problems and optimize exam frequency was proposed as a solution. In terms of textbook selection, a few students expressed concerns about the level appropriateness and cultural relevance. The study acknowledges that textbook selection often depends on personal preferences rather than pedagogical considerations. To bridge the gap, teachers could act as mediators and select textbooks that align with students' level and local culture. Regarding the prep school website, students complained about the lack of engaging content and support for their classes. Considering the increasing use of technology in education, the study suggests developing the website based on students' needs. Research indicates that young people have a unique relationship with technology, distinct from that of their parents and teachers (Green & Hannon, 2007).

In conclusion, this study assessed the English language teaching program at a university prep school using the CIPP (Context, Input, Process, and Product) model by Stufflebeam (1971). The focus of the study was primarily on the context element of

the model. The findings indicated that while students were generally satisfied with the program, certain revisions were recommended to enhance its development. These revisions included more careful selection of books, greater emphasis on speaking and listening skills, improvement of education quality at each level, and enhancements to the prep school website. This research, along with other studies, emphasized the value of routine program reviews since, in higher education, depending only on word-of-mouth recommendations may lack a professional touch. Conducting professional program evaluations can provide valuable feedback and help identify students' needs. It is acknowledged that mistakes are inevitable in understanding students' needs, and program evaluations can serve as a useful reference. However, it is important to note that findings from one context may not be universally applicable or provide all-encompassing solutions.

Despite successfully evaluating the prep school language program from the students' perspective, this study has certain limitations. One major limitation is the reliance on questionnaires and interviews as the sole sources of data, primarily due to time constraints and heavy workload. To enhance the study's reliability, incorporating additional data sources such as observations and written documents like achievement tests would be beneficial. Furthermore, the findings of this study are confined to the specific university context in which the research was conducted. To establish broader generalizability, it would be valuable to replicate the study in similar contexts.

In terms of future research suggestions, the current study only gathered data from students and did not include instructors or administrators. To conduct a more comprehensive investigation, future researchers could focus on a comparative analysis involving students, instructors, and administrators. This approach would provide a broader perspective on the topic. Additionally, another study could evaluate the quality of university prep school education from the viewpoint of department instructors. Since English language teaching in prep school is a crucial component of departmental training, understanding the instructors' opinions on the quality of prep school education is essential. Therefore, conducting research to explore department instructors' perceptions of prep school education would be valuable.

REFERENCES

- Aizawa, I., Rose, H., Thompson, G., & Curle, S. (2020). Beyond the threshold: Exploring English language proficiency, linguistic challenges, and academic language skills of Japanese students in an English medium instruction programme. *Language Teaching Research*, 1– 25. <https://doi.org/10.1177/1362168820965510>
- Aksoy, M. (2017). *Investigation of the relationship between secondary school students' school burnout and school belonging in terms of various variables* (Master's thesis, İstanbul University). Unpublished.
- Akdoğan, S. (2010). *Teachers and instructors' views about the problems experienced in foreign language teaching in Turkey and foreign language schools as a proposal* (Unpublished doctoral dissertation). Firat University. <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/handle/11508/16573>
- Akkuş, O. (2009). *Problems in English learning and teaching in Turkey. Sample of Sivas* (Unpublished doctoral thesis). Sivas Cumhuriyet University. Thesis No. 239712. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Al-Darwish, S. (2006). *An investigation of teachers' perceptions of the English language curriculum in Kuwaiti elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of Denver, USA.
- Alici, S. S. (2004). *The opinions of Yıldız Technical University, foreign languages department English preparatory school students on the quality of education they are provided with* (Master's thesis). Yıldız Technical University, İstanbul.
- Coşkun, A. (2013). English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Common Reference Levels*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (1998). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Erdoğan, P., & Güler, G. (2017). Needs Analysis in Program Development. *International*

Journal of Humanities and Social Science Invention, 6(8), 62–66.

- Erdoğ an, P., & Gürol, M. (2016). The Evaluation of Health Education Program (HEP) of 9th Graders. *Journal of Education and Practice*, 7(33), 124–133. ISSN: ISSN-2222-1735
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525–551). Blackwell.
- Green, H., & Hannon, C. (2007). *Their space: Education for a digital generation*. Demos.
- Rahi, S. (2017). Research design and methods: A systematic review of research paradigms, sampling issues and instruments development. *International Journal of Economics & Management Sciences*, 6(2), 1–5.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hesketh, B., & Selwyn, N. (1999). School-level influences on student use of ICT: A literature review. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 299–315.
- Harris, M. (1996). Integrating individual and institutional needs in a teacher-training program: The case for listening. *ELT Journal*, 50(2), 129–139.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kirkgöz, Y. (2017). English Education Policy in Turkey. In R. Kirkpatrick (Ed.), *English Language Education Policy in Middle East and North Africa* (pp. 235–256). Springer International Publishing.
- Kayapınar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 68–78.
- Lucie, E., & Enric, L. (2008). 'We don't have contact with other cultures!': A critical review of the native/non-native dichotomy. *Language and Intercultural Communication*, 8(2), 88–106.
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction*. Oxford University Press.
- Mede, E. (2012). Students' attitudes towards the reading and writing syllabi: A survey study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 176–198.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., & Medlock, L. L. (2004). Integrated teaching: A model for effective learning. *Communication Teacher*, 18(2), 81–84.
- North, B. (2000). The development of a common framework scale of language

- proficiency. In J. W. Oller Jr. (Ed.), *Methods that matter: Integrating mixed methods for more effective social science research* (pp. 205-223). Hampton Press.
- Özbay, A., & Kayaoğlu, M. (2015). EFL teacher's reflections towards the use of computerized corpora as a teaching tool in their classrooms. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 85-104. <https://doi.org/10.14812/cufej.2015.005>
- Patton, M. Q. (2018). Utilization-focused evaluation. In S. Mathison (Ed.), *Encyclopedia of evaluation* (pp. 1-7). Wiley.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- Svinicki, M. D., & McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14th ed.). Cengage Learning.
- Soruç, A. (2012). The role of needs analysis in language program renewal process. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(1), 36-47.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Sevinç, K. Ü. (2006). The analysis of teachers' views regarding the difficulties in teaching English as a foreign language in Turkish primary schools (Unpublished doctoral thesis). Thesis No. 204343. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In J. C. Bellamy (Ed.), *Evaluation and measurement: Volume 3* (pp. 1-53). Praeger.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 2001(89), 7-98.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 4(2), 19-28.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. *Journal of International Social Research*, 8(36), 718-733.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all*

learners (2nd ed.). ASCD.

Tunç, F. (2010). Evaluation of an ELT Program at a Public University Using CIPP Model. *Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.*

Tunç, Y. (2009). An evaluation of the English language teaching program at Atılım University based on stakeholders' perceptions: A case study (Unpublished master's thesis). *Middle East Technical University, Ankara.*

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research.* Sage.

Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspectives. *Professional Development in Education, 44(4), 557-569.*

Uysal, H. H. (2012). Evaluation of an in-service training program for primary-school language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education, 37(7), 14-29.*

Ünal, S., İrfan, S., & Gürol, M. (2017). Evaluation of the English language teaching curriculum. In *Küreselleşen dünyada eğitim, Demirel, Ö. & Dinçer, S. (ed.), Ankara: PegemYayıncılık.*

Wong, L. L. R. (2005). Developing a pedagogical framework for listening to authentic texts. *ELT Journal, 59(3), 228-235.*

Zabitgil Gülseren, Ö., Erten, E., & Erdoğan, P. (2016). The Perceptions of Language Teachers, Students and Parents on the Characteristics of Effective Primary School Language Teachers. In *Current Advances in Education* (pp. 713-727). St. Kliment Ohridski University Press.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi

20.12.2023

Kabul Tarihi

12.03.2024

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim,

Fen Bilimleri Eğitimi

COVID-19 Pandemisi

COVID-19 Salgın Hastalığı Sürecinde, Uzaktan ve Yüz Yüze Sürdürülen Fen Bilimleri Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri

* Özgür HÜSEYİNBAŞ, ** Zekeriya YERLİKAYA

ÖZ

Uzaktan eğitim, son yıllarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli gündem maddelerinden birisi olmuştur. Türkiye’de, COVID-19 pandemisi sürecinde ve 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası uzaktan eğitim uygulanmıştır. Yüz yüze eğitim imkânlarından yararlanamayan büyük bir kitlenin, uzaktan eğitim sayesinde gerekli eğitimi buldukları yerde almalarını imkân sağlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim çalışmalarını yürüten Fen Bilimleri öğretmenlerinin, uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımının olgubilim (fenomenoloji) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma, COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan 15 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Veriler öğretmenlerle internet ortamında yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, "Covid-19 Pandemisi Sürecinde, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri" formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları çok düşüktür ve öğretmenlerin büyük bir kısmı hizmet içi eğitim almak istemektedir. Yüz yüze eğitim dönemleri ile karşılaştırıldığında, uzaktan eğitim dönemlerinde kullanılan yöntem ve teknikler ile öğretmenlerin kullandığı ders materyallerinin farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili uzaktan eğitime göre bir çözüm üretilmesi gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin pandemiden sonra da uzaktan eğitim uygulamalarını örgün eğitimi destekleyici bir araç olarak kullanmak istemeleri dikkat çeken diğer bulgulardandır.

Atf: Hüseyinbaş, Ö. ve Yerlikaya, Z. (2024). COVID-19 salgın hastalığı sürecinde, uzaktan ve yüz yüze sürdürülen fen bilimleri eğitimi hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(1), 25-58. DOI: 10.55150/apjec.1407148

*Uzman Öğretmen, Kastamonu Üniversitesi-Eğitim Fakültesi, ohuseyinbas@ogr.kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1873-8463

**Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, zyerlikaya@kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3659-2100.

Article Information

Article Type

Research Article

Received

20.12.2023

Accepted

12.03.2024

Key Words

Distance Learning

Science Education

COVID-19 Pandemic

Teacher Perspectives on Science Education Conducted Remotely and Face-to-Face During the COVID-19 Pandemic

****Özgür HÜSEYİNBAŞ, ** Zekeriya YERLİKAYA**

ABSTRACT

Recent years have seen distance learning emerge as one of the most significant agenda items in educational activities. In Turkey, distance learning was implemented during the COVID-19 pandemic and following the earthquakes centered in Kahramanmaraş on February 6, 2023. This mode of education has enabled a large population unable to benefit from face-to-face education to receive the necessary education from their locations. The purpose of this study is to reveal the views and suggestions of science teachers who conducted distance learning during the COVID-19 pandemic regarding the distance education process. The research was conducted using the qualitative research approach, specifically the phenomenological design. The study involved 15 science teachers who participated in educational activities during the COVID-19 pandemic. Data were collected through interviews conducted online with teachers. As a data collection tool, the "Views of Science Teachers on the Distance Learning Process during the COVID-19 Pandemic" form was utilized. According to the findings of the research, the situation of teachers receiving in-service training related to distance learning is very low, and a majority of them wish to receive such training. It was found that the methods and techniques used during the distance education periods, as well as the teaching materials utilized by teachers, differed from those used during face-to-face education periods. Moreover, teachers expressed the need for a solution regarding assessment and evaluation processes in distance learning. Another notable finding is that teachers wish to continue using distance learning as a tool to support formal education even after the pandemic.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi hakkında yapılan araştırmalarda sağlık ile ilgili yaşanan birçok krize rastlanmaktadır. Bu sağlık krizlerinin en sonuncusu 2019 yılının sonlarına doğru Çin'in Wuhan şehrinde başlayan küresel salgındır (WHO, 2020a; WHO, 2020b). COVID-19 adı verilen bu hastalık çok hızlı bir yayılım göstererek neredeyse dört ay gibi kısa bir sürede tüm dünyayı etkileyen bir salgın haline gelmiştir. Türkiye'de ilk kez 2020 yılının mart ayı içerisinde görülen hastalık tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hızlı bir yayılım göstermiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020).

COVID-19 pandemisi, başta sağlık açısından çok büyük sorunlara sebep olmasının yanı sıra, ekonomik, kültürel, sosyal ve eğitsel açıdan da birçok soruna sebep olmuştur (Birleşmiş Milletler, 2020). Birleşmiş Milletler (2020) tüm Dünya'daki öğrencilerin, %91 oranında eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara verilmesinden dolayı bu süreçten olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Bu etkilerden en önemlisi de öğrencilerin eğitim gördüğü okul ortamlarından uzak kalarak, evlerinde eğitim öğretim süreçlerine katılmaya çalışmaları olmuştur (Koçoğlu, vd., 2020). Dünyada birçok ülke eğitim açısından sorunları en aza indirebilmek için birçok adım atmış ve çözüm önerileri sunmuştur. Türkiye'de pandeminin ilk günlerinden itibaren özellikle eğitim ile ilgili sorunların en aza indirilebilmesi için birçok adım atılmıştır. Bu adımlardan en önemlileri Eğitim Bilişim Ağı (EBA) altyapısını güçlendirilmesi, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği yapılarak eğitim kanalları kurulması ve bu alt yapılar kullanılarak tüm sınıf kademelerinde hızlı bir sağlık bde uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmasıdır (Özer, 2020).

Uzaktan eğitim, eğitim faaliyetlerinde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla, çeşitli teknolojik iletişim araçlarını kullanan ve sabit bir fiziksel ortama ihtiyaç duymayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır. (Gelişli, 2015). Uzaktan eğitim uzun zamandır eğitim faaliyetlerinde kullanılmakla beraber özellikle COVID-19 pandemisi ve 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli depremler sonrası eğitimin her alanında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitimin en önemli amacı, eğitim süreçlerinden pandemi, afetler vb nedenlerle uzak kalan büyük bir kitlenin, gerekli eğitimi buldukları yerde almalarını sağlamaktır. Tüm sınıf kademelerinde zorunlu geçiş yapılan uzaktan eğitimin olumlu yönleri olmakla beraber birçok sınırlılığı da söz konusudur (Altıparmak, vd., 2011; Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitimin olumlu özelliklerinden birincisi, zaman ve mekân sınırlaması olmamasından dolayı eğitim öğretim faaliyetlerinin teknolojik alt yapının imkân

verdiği her türlü ortamda yapılmasına olanak tanımasıdır. Ayrıca uzaktan eğitim, eğitim maliyeti düşürerek daha az maliyetle çok daha fazla öğrenciye ulaşma imkânı sunar. Uzaktan eğitimin diğer bir avantajı, öğrenciye ders esnasında veya ders sonrasında geribildirim daha detaylı ve hızlı verilebilmesidir (Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına bakılacak olunursa, eğitim-öğretim ortamları için vazgeçilmez bir bileşen olan yüz yüze etkileşimin (göz teması) uzaktan eğitimde sağlanamaması en önemli sınırlılık olarak ifade edilebilir. Bir diğer sınırlılık ise, eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında ortaya çıkabilecek sorunlara yönelik tedbir alınmaması veya geç tedbir alınabilmesidir. Dijital ortamın getirdiği iletişim sorunları, alt yapı sorunlarının giderilememesi gibi bazı sorunlarda sınırlılık olarak dikkat çekmektedir (Dinçer, 2006).

Uzaktan eğitim süreci çok yeni olmasına rağmen eğitim-öğretim faaliyetleri açısından yaşanan olumlu ve olumsuz durumları ortaya koymak için birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Örneğin, Burke ve Dempsey (2020) tarafından İrlanda'da yürütülen bir çalışmada, uzaktan eğitimde sürecinde öğretmenlerin Fen Bilimleri derslerinde teknolojik araçları kullanma konusunda görüşleri araştırılmıştır. Yapılan çalışmada araştırmacılar, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, bu süreçte teknolojik ürünleri istenilen düzeyde kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Avcı ve Akdeniz (2021) yaptıkları çalışmada, farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde işledikleri derslere yönelik görüş ve düşüncelerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmada sonuç olarak uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak teknolojik alt yapı ve internet gibi alanlarda sorunlar yaşadıklarını ve bu durumda eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin ilk başladığı dönemlerde öğretmenler ve velilerin sürece uyum sağlamada önemli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020), yaptıkları çalışmanın örneklemini Gaziantep ilinde bulunan devlet okulunda öğrenim gören 80 öğrenci, 80 veli ve devlet okullarında görev yapmakta olan 80 öğretmen seçerek belirlemişlerdir. Yürüttükleri çalışmada yer alan katılımcılar uzaktan eğitimin yararlı yönlerinin olmasının yanı sıra, sağlanan teknik alt yapının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, bilgisayar, internet gibi dijital alt yapıdaki yetersizliklerin ve bunları kullanmada yaşanan sorunların eğitim faaliyetlerinin olumsuz etkilenmesine sebep olduğunu söylemişlerdir. Araştırmanın neticesinde, uzaktan eğitim sürecinde sosyoekonomik durumdan ve yaşanan bölgeden kaynaklanan fırsat ve imkân eşitsizliğinin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Koçoğlu ve Tekdal (2020), farklı disiplinlerden 50 öğretmenin

katılımı ile yaptıkları araştırmada öğretmenler, uzaktan eğitim konusunda yeterince eğitim almadıklarını ve uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Öneri olarak ise öğretmenler, derslerin yüz yüze yapılmasının, teknolojik destek sağlanmasının, müfredatın iyileştirilmesinin, eğitim bileşenleri arasında iletişimin iyileştirilmesinin ve öğrenci motivasyonunu artıracak etkinliklerin tasarlanmasının gerektiğini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinin, eğitim paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velileri farklı açılardan ve farklı oranlarda etkilediği yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Eğitim paydaşlarından biri olan öğretmenler, tartışmasız eğitim süreçlerinin kaliteli yürütülmesinde önemli rol üstlenmektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenin rolünün çok daha fazla önem kazandığı görülmektedir. Derslerin en iyi şekilde yürütülmesinden sorumlu öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde uygulanan kısıtlamalar, alt yapı sorunları, öğrencilerde uzaktan eğitime karşı oluşan umursamazlık durumları ve sağlık kaygıları gibi birçok sorunlarda baş etmek zorunda kalmışlardır (Alptekin ve Türkmen, 2023). Uzaktan eğitim sürecinde bu ve bunun gibi birçok olumlu ve olumsuz durumun bilimsel çalışmalarla ortaya koyulması gelecek adına planlanacak eğitim politikalarında yol gösterici olacaktır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Her dersin kendine özgü dinamikleri olduğundan, gelecekte uzaktan eğitim sürecine yönelik yapılacak olan araştırmaların ders bazlı araştırılması daha etkin sonuçlara ulaşılması açısından önem arz etmektedir.

Bu kapsamda yapılan çalışmanın temel amacı, yüz yüze ve COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim çalışmalarını yürüten Fen Bilimleri öğretmenlerinin, uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç kapsamında araştırmada dokuz adet alt problemin cevabı aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimde hizmet içi eğitim süreçlerine yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Fen Bilimleri öğretmenlerinin, pandemi öncesi yüz yüze eğitimde ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde ders sürelerinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesine yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Fen Bilimleri öğretmenlerinin, pandemi öncesi yüz yüze eğitimde ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde tercih ettikleri eğitim materyallerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

5. Uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri dersi laboratuvar çalışmalarına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri dersi ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
7. Pandemi sürecinde okulların kısa süreliğine açılıp kapanmasına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
8. Pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde uzaktan eğitim bileşenlerinin kullanımına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
9. Gelecekte, COVID-19 gibi bir krizin daha yaşanması durumunda Fen Bilimleri eğitimine yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen olgubilim (fenomenoloji) deseni ile 2021-2022 eğitim öğretim güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel yaklaşımın tercih edilmesinin nedeni, bu yaklaşımda araştırmaya katkı sunan kişilerin görüşleri ve bireysel deneyimlerinin büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Olgubilim, bireylerin yaşadığı öznel deneyim ve fikirlere odaklanan bir yöntemdir (Jasper, 1994). Olgubilim deseni yaşanan herhangi bir olay veya olgu hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgi edinmek için kullanılmaktadır. Olgubilim etkili, duygusal ve genellikle yoğun insan deneyimlerini araştırmak için kullanılabilir (Merriam, 2018; Baker, vd., 1992). Bu kapsamda yapılan çalışmada olgubilim deseninin tercih edilmesinin nedeni; COVID-19 pandemisi boyunca Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları duygu, düşünce ve deneyimlerini tüm yönleriyle ortaya koymaktır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Nitel çalışmalarda örneklem büyüklüğünün tespitinde çalışmanın konusu, kapsamı, tasarımı göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırma için gerekli olan katılımcı ve yapılacak görüşmelerin sayısı çalışmanın amacına göre belirlenmektedir (Morse, 2000). Olgubilim deseninde amaç araştırılan olgunun tüm yönleriyle ortaya koyulabilmesidir. Bu kapsamda araştırmaya katılacak olan kişilerin araştırılan olguyla ilgili deneyimlerinin olması önemlidir. Olgubilim deseninde doğru örneklemin belirlenmesi amaca ulaşmada kolaylık sağlayacaktır (Baker, vd., 1992). Olgubilim

desenini kullanan araştırmalarda katılımcı sayısı 10 ile 15 kişi arasında değişmektedir (Starks ve Trinidad, 2007). Nitel araştırmalarda veri doğunluğuna ulaşıldığı anda araştırmanın veri toplama aşaması tamamlanır (Kerlinger ve Lee, 1999).

Yapılan alışma, COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim-ğretim faaliyetlerine katılan on beş Fen Bilimleri ğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken öğretmenlerin köy, ile merkezi ve il merkezi gibi farklı bölgelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Bölgelerin her birinden 5 ğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler 1, 2, 3.....14, 15 şeklinde kodlanarak, öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan ğretmenlerin Demografik Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	alıştığı Bölge	Eğitim Durumu	Eğitim Teknolojilerine Yatkinlığı	Kıdem Yılı
1	Kadın	ile Merkezi	Lisans	Orta	0-10 Yıl
2	Kadın	ile Merkezi	Lisans	Orta	0-10 Yıl
3	Erkek	ile Merkezi	Lisans	Yüksek	0-10 Yıl
4	Erkek	il Merkezi	Yüksek Lisans	Yüksek	0-10 Yıl
5	Erkek	il Merkezi	Lisans	Orta	10 Yıl zeri
6	Erkek	ile Merkezi	Yüksek Lisans	Yüksek	0-10 Yıl
7	Erkek	Köy	Yüksek Lisans	Orta	0-10 Yıl
8	Kadın	il Merkezi	Lisans	Orta	10 Yıl zeri
9	Kadın	Köy	Lisans	Düşük	0-10 Yıl
10	Kadın	Köy	Yüksek Lisans	Orta	0-10 Yıl
11	Kadın	Köy	Lisans	Yüksek	0-10 Yıl
12	Erkek	ile Merkezi	Lisans	Orta	10 Yıl zeri
13	Erkek	il Merkezi	Yüksek Lisans	Orta	10 Yıl zeri
14	Erkek	il Merkezi	Yüksek Lisans	Yüksek	10 Yıl zeri
15	Kadın	Köy	Yüksek Lisans	Orta	0-10 Yıl

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si kadın, 8'i erkektir. Katılımcıların 5'i köy, 5'i ile merkezi ve 5'i ise il merkezinde öğretmenlik yapmaktadırlar. Eğitim durumları açısından katılımcıların 7'si yüksek lisans, 8'i lisans mezunudur. Eğitim teknolojilerine yatkinlıklarını (EBA, zoom, interaktif uygulamalar vb)

katılımcıların 9'u orta, 5'i yüksek ve 1'i ise düşük olarak ifade etmişlerdir. Kıdem yılı açısından katılımcıların 10'u 0-10 yıl eğitim tecrübesine sahipken, 5'i ise 10 yıl üzeri eğitim tecrübesine sahiptir.

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Olgubilim deseninde, insanların yaşadığı ve deneyimlerinden araştırmanın konusuna göre veriler elde edilmektedir. Bundan dolayı araştırmacılar çalışmalarında, insanların sözel, görsel ve yazınsal ifadelerinden yararlanırlar. Bu ifadelerin ortaya çıkarılmasında gözlem, görüşme ve yazılı metin incelemesi gibi teknikler kullanılmaktadır (Baker vd., 1992). Olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmalarda, olguların daha açık bir şekilde açığa çıkarılması için veriler genellikle görüşme yoluyla toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme (mülakat), araştırılan konu hakkında katılımcılara genellikle sözlü ve yüz yüze olarak soruların sorulduğu bir yöntemdir (Kaptan, 1991).

2.3.1. Görüşme Formunun Geliştirilmesi

Görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların betimsel özelliklerine ilişkin bilgileri açıklamaları istenen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin sorulduğu sorular yer almaktadır.

Form geliştirilmeden önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra alanda çalışan Fen Bilimleri öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılarak sorulabilecek sorulara yönelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Alanında uzman üç araştırmacı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Fen Bilimleri öğretmeninden görüşler alınarak 10 sorudan oluşan forma ilk şekli verilmiştir. Formun geliştirilmesi aşamasında pilot çalışma olarak köy, ilçe merkezi ve il merkezinde görev yapan üç Fen Bilimleri öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonrasında elde edilen bulgular ışığında bazı soruların formdan çıkarılmasına bazı sorularında ayrı sorular şeklinde sorulmasına uzman görüşleri ile karar verilmiştir. Sonuçta, 12 sorudan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan bazı sorular şunlardır;

- Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Eğitim aldıysanız aldığınız bu eğitimi yeterli buldunuz mu nasıl değerlendirirsiniz? Almadıysanız almak ister miydiniz?

- Uzaktan eğitim öncesinde işlediğiniz dersleri yöntem-teknik, öğrenci-öğretmen iletişimi vb. açılardan kısaca anlatır mısınız?
- Laboratuvar/atölye çalışmaları el becerisi gerektiren bir süreç. Uzaktan eğitim döneminde, öğrencilere bu becerilere yönelik kazanımların yeteri kadar kazandırılabilirliğini düşünüyor musunuz? “Evet” ise nasıl? “Hayır” ise bu kazanımlar nasıl kazandırılabilir?
- Uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri derslerinde ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir?
- Gelecekte COVID-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda Fen Bilimleri eğitiminde daha iyi sonuçlar için şu andakinden farklı neler yapılabilir?

2.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim güz dönemi sonunda araştırmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenleri ile internet ortamında bir görüşme programı yardımıyla toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi aşamasında öncelikle elde edilen veriler yazılı metne çevrilmiştir. Daha sonra veriler içerik analizine tabi tutularak sorulara verilen cevaplara göre belirli temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Elde edilen temalar soruların özelliklerine göre alt temalara ayrılmıştır. Çalışmanın son aşamasında kodlamaları yapılarak elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan önem arz eden kısımlar alıntılar şeklinde çalışmaya eklenmiştir (Kerlinger ve Lee, 1999).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bir araştırmada elde edilen sonuçların inandırıcılığı, bilimsel çalışmaların en önemli kriterlerinden biri olarak kabul edilir. Geçerlik ve güvenirlik bu açıdan araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüttür. Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda inandırıcılığın (trustworthiness) önemine dikkat çekmiş ve bazı kriterler belirlemiştir (Houser, 2015; Merriam, 2018) Guba ve Lincoln'un (1982) inandırıcılık için belirledikleri dört temel başlık şu şekildedir; inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik. Bir araştırmada bulguların doğruluğunu ifade etmek için bu dört temel başlıktan bir ya da daha fazlasının detaylı bir şekilde okuyuculara sunulması gerekmektedir (Creswell, 2003).

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için yapılan çalışmalar şu şekilde özetlenebilir;

1. Öncelikle araştırmmanın her aşamasında varsayımlardan uzak, açık ve şeffaf bir anlayışla elde edilen veriler yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu şeffaflığın ortaya koyulabilmesi için öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak çalışmaya eklenmiştir.
2. Görüşmeler öğretmenlerin istekleri üzerine belirlenen saatlerde ve samimi bir ortamda yapılmıştır.
3. Formun kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için alanında uzman üç araştırmacı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Fen Bilimleri öğretmeninden görüşler alınmıştır.
4. Verilerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığının teyit edilebilmesi için verilerin döküm işlemi yapıldıktan sonra katılımcılara formlar tekrar gönderilmiş ve katılımcılardan teyit alınmıştır.
5. Yapılan çalışmanın, diğer araştırmacılar tarafından tekrar yapılmak istenmesi durumu için çalışma ile ilgili prosedür tüm detayları ile yazılmıştır.
6. Elde edilen veriler içinden yansız atama yöntemi ile üç öğretmenin formu seçilerek, verilerinden elde edilen bulgular ve ham dökümler yeniden kodlama yapılması için alan uzmanına gönderilmiştir. Uzman bağımsız olarak, üç farklı döküm için kendi kodlamalarını yapmıştır. Araştırmacının oluşturduğu temalar ve yaptığı kodlamalar ile alan uzmanının oluşturduğu ve yapmış olduğu kodlamalar arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Yapılan kodlamalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları hesaplanarak araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) $Güvenirlik = \frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüşbirliği} + \text{görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az %80 olması beklenir. Araştırmada kodlayıcılar arasında %85 görüş birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

2.6. Araştırmada Etik

Araştırmmanın hem veri toplama hem de veri analiz aşamalarında etik kurallar çerçevesinde hareket edilmiştir. Çalışma ile ilgili etik kurul izni, Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'dan 7.09.2021 tarihinde 34 numaralı karar ile alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşme onam formu imzalatılarak gerekli izinler alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada elde edilen bulgular, nitel araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak 9 ana başlık altında sunulmuştur.

3.1. Uzaktan Eğitim Sürecinde Hizmet İçi Eğitim Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, "Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili bir hizmet içi eğitim aldınız mı? Eğitim aldıysanız aldığınız bu eğitimi yeterli buldunuz mu nasıl değerlendirirsiniz? Almadıysanız almak ister miydiniz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde, katılımcıların 11'i uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili hiçbir eğitim almadığını ifade ederken 4'ü eğitim aldığını ifade etmiştir. Eğitim alan, dört katılımcının ifadeleri detaylı incelendiğinde, üç katılımcının bu eğitimleri bireysel çabaları ile aldıkları, bir katılımcının ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği eğitime katıldığı görülmüştür. Katılımcıların 13'ü amaca hizmet eden hizmet içi eğitim almak isterdim derken, 2'si uzaktan eğitim sürecinde hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri eğitiminde hizmet içi eğitimlere yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

"İlçe genelinde bir çalışma yapıldı. Genel bir çalışma ona katıldım. Çok kapsamlı olduğunu söyleyemeyeceğim. Uzaktan eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesini konu alan kapsamlı bir hizmet içi eğitim almak isterdim." (Ö1)

"Başlangıçta Zoom programını nasıl kullanacağız? EBA'dan nasıl yararlanabiliriz gibi birçok problemle karşılaştık. Şu anda bile hani geç değil hala uzaktan eğitim ders tasarımları ile ilgili eğitimler olabilir." (Ö2)

"Hizmet içi eğitim almak isterdim ama dediğim gibi yani slayttan okur gibi işte tekrarlanan değil de biraz daha amacıma hizmet edebilecek eğitimler olabilir. Uzaktan eğitime yönelik ihtiyaçları karşılayabilecek bir hizmet içi eğitim almak isterdim." (Ö7)

3.2. Pandemi Öncesi Yüz Yüze Eğitimde ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, "Uzaktan eğitim öncesinde işlediğiniz dersleri yöntem-teknik, öğrenci-öğretmen iletişimi vb açılardan kısaca anlatır mısınız?" ve "Bu süreç çok zor ve ani gelişen bir süreç hepimiz için. Bundan dolayı Fen Bilimleri eğitiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitim sürecinde değiştiğini düşünüyor musunuz?" soruları sorulmuştur.

Bu probleme yönelik elde edilen bulgular pandemi öncesi ve pandemi sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler olarak iki ana kategoriye ayrılmıştır. Öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere iki alt kategori belirlenmiştir. Alt kategorilere yönelik kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Tercih Edilen Yöntem ve Tekniklere Yönelik Bulgular

Ana Kategori (Tema)	Alt Kategori	Kodlar (f)
Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen yöntem teknikler	Öğretmen merkezli yöntemler	Sunum yöntemi (7) Soru-cevap (7) Video-animasyon izletme (6)
	Öğrenci merkezli yöntemler	Deneysel laboratuvar çalışmaları (12) Yaparak yaşayarak öğrenme (10) Sınıf içi etkinlikler (5) Okul dışı etkinlikler (3) Maket-model yapımı (3) Buluş yöntemi (3) Ev proje ödevi (3) Eğitsel oyunlar (2) Sorgulama yöntemi (2) Akran öğretimi (1) Grup çalışması (1) 5E yöntemi (1) Gözlem (1)
Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde tercih edilen yöntem teknikler	Öğretmen merkezli yöntemler	Video-animasyon izletme (12) Sunum yöntemi (9) Soru-cevap (4)
	Öğrenci merkezli yöntemler	Ev proje ödevleri (5) Maket- model hazırlama (1) Sanal bilgi yarışmaları (1) Sorgulama yöntemi (1) Buluş yöntemi (1) Beyin fırtınası (1) Slayt hazırlama (1) Hikâye yazma (1) Resim çizme (1)

Tablo 2’de elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, “Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen yöntem teknikler” ana teması “öğrenci merkezli yaklaşımlar” alt kategorisinde sunum yöntemi (7), soru-cevap (7) ve video-animasyon izletme (6) olmak üzere 3 farklı koddan toplamda 20 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %30’unu oluşturmaktadır.

Katılımcılar, "Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen yöntem teknikler" ana teması "öğretmen merkezli yaklaşımlar" alt kategorisinde deneysel laboratuvar çalışmaları (12), yaparak yaşayarak öğrenme (10), sınıf içi etkinlikler (5), okul dışı etkinlikler (3), maket-model yapımı (3), buluş yöntemi (3), ev proje ödevi (3), eğitsel oyunlar (2), sorgulama yöntemi (2), akran öğretimi (1), grup çalışması (1), 5E yöntemi (1) ve gözlem (1) olmak üzere 13 farklı kodda toplamda 20 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %70'ini oluşturmaktadır. Bu temada elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde tercih edilen yöntemlerin %70 gibi yüksek oranda öğrenci merkezli yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitim öncesinde Fen Bilimleri eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

"Pandemi öncesinde dersimizin içeriği müsait olduğu için yaparak yaşayarak öğretmeyi genellikle kullanırdım. Olabildiğince öğrenciyi süreç içine dahil ederek, tahtada sadece sözlü anlatım değil de gösterebildiğimiz, yaşatabildiğimiz ne varsa çocuğa tecrübe etmesini sağlayarak öğretmeyi tercih ederdim." (Ö1)

"Akıllı tahtayı kullanmayı seviyorum onu kullanırdım. Çok olmamakla beraber ara ara konunun özelliğine göre grup çalışmaları yapıyorduk. Genellikle öğretmen merkezli ama bazı sınıflarda öğrenci merkezli olarak derslerimi yürütüyordum." (Ö14)

Katılımcılar, "Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde tercih edilen yöntem teknikler" ana teması "öğrenci merkezli yaklaşımlar" alt kategorisinde video-animasyon izletme (12), sunum yöntemi (9), soru-cevap (4) olmak üzere 3 farklı kodda toplamda 25 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %66'sını oluşturmaktadır.

Katılımcılar, "Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde tercih edilen yöntem teknikler" ana teması "öğretmen merkezli yaklaşımlar" alt kategorisinde ev proje ödevleri (5), maket- model hazırlama (1), sanal bilgi yarışmaları (1), sorgulama yöntemi (1), buluş yöntemi (1), beyin fırtınası (1), slayt hazırlama (1), hikâye yazma (1), resim çizme (1) olmak üzere 9 farklı kodda toplamda 13 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %34'ünü oluşturmaktadır. Bu temada elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde tercih edilen yöntemlerin %66 gibi yüksek oranda öğretmen merkezli yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri eğitiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

"Yöntem ve tekniklerimiz değişti. Önceden proje bazlı çalışma yaparken grup çalışması yaparken şimdi bunları yapmak çok zor. Bu yüzden yöntemleri değiştirmek zorunda kaldık WEB 2.0 araçlarına yöneldik. Whatsapp'ı aktif kullanmaya başladık."

Soru-cevap yöntemini daha ağırlıklı kullanmaya başladım.” (Ö6)

“Kullandığımız yöntemler değişti. Değişen yönlerini şu şekilde açabilirim. Köy okulu olduğumuzdan dolayı benim açımdan en büyük sıkıntı aynı öğrencilerle devam eden bir ders ortamımız olmadı. Bir dersime gelen öğrenci diğer dersime gelmeyebiliyor. Gelmediği zaman şunun tercihini yapmaya başlıyoruz; hızlı hızlı tüm konuları verelim mi yoksa geride kalanları da dikkate alarak tekrarlar mı yapalım. Bu süreçten dolayı yöntem tekniklerimiz düz anlatıma doğru kaymaya başladı.” (Ö7)

Bu soru kapsamında araştırmaya katılan tüm öğretmenler kullandıkları yöntem ve tekniklerin pandemi öncesine göre değişim gösterdiğini ifade etmişlerdir.

3.3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Ders Sürelerinin 40 Dakikadan 30 Dakikaya Düşürülmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, “Fen Bilimleri dersi uzaktan eğitim sürecinde ders süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin olumlu veya olumsuz yönleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

Bu probleme ait bulgular ders süresinin azaltılmasını ana teması altında sürenin azaltılmasının olumlu ve olumsuz yönleri olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Kategorilere yönelik kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilimleri Ders Süresinin 10 Dakika Azaltılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Ana Kategori (Tema)	Alt Kategori	Kodlar (f)
Ders süresinin 10 dakika azaltılması	Olumlu yönleri	Dikkat açısından iyi (5) Sağlık açısından iyi (4) Motivasyon açısından iyi (3) Teknoloji bağımlılığı azalıyor (1)
	Olumsuz yönleri	Süre yetersiz (7) Müfredat yetişmiyor (2)

Tablo 3’de elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, “ders süresinin 10 dakika azaltılması” ana teması “olumlu yönleri” alt kategorisinde dikkat açısından iyi (5), sağlık açısından iyi (4), motivasyon açısından iyi (3), teknoloji bağımlılığı azalıyor (1) olmak üzere 4 farklı kodda toplamda 13 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %59’unu oluşturmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde ders sürelerinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin olumlu yönlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Teknolojik aletlerin karşısında daha az süre geçirecekleri için olumlu bir gelişme. En azından 10 dakikada olsa azalması iyi bir şey.” (Ö1)

“Bence 30 dakika olması iyi oldu. Çünkü zaten dikkatleri dağılıyor, sürekli ekrana

bakmaları da onlar için sağlık açısından iyi değil.” (Ö2)

“Dikkat süreleri bakımından bence olumlu oldu. Hem yüz yüze için olsun hem de online eğitimde olsun 30 dakika süre bence iyi oldu. Bence 40 dakika fazlaymış.” (Ö9)

Katılımcılar, “ders süresinin 10 dakika azaltılması” ana teması “olumsuz yönleri” alt kategorisinde süre yetersiz (7), müfredat yetiştiriyor (2) olmak üzere 2 farklı kodda toplamda 9 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %41’ini oluşturmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde ders sürelerinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesinin olumsuz yönlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Fen dersleri için 30 dakika yetersiz oluyor. Zaten çocuklar derse katıldı mı katılmadı mı üç kişi olduk beş kişi daha gelsin diye bir süre bekliyoruz zaman kaybı oluyor.” (Ö1)

“Olumsuz olarak müfredatı yetiştirme açısından problem olabilir. Sınıf bazında beni etkiliyor daha çok sekizlerde sınava yetiştirme kaygısı oluyor. 6. sınıflarda müfredat bana yoğun geliyor, onlarda biraz yetiştirmekte sıkıntı yaşıyorum.” (Ö2)

“Sürenin azaltılması kesinlikle olumsuz. Pandemi sürecinde zaten bunun bir kısmı yoklama ile geçiyor. Derse bağlanma süreci ile geçiyor. Her öğrenci aynı anda derse bağlanmıyor.....Bazı sınıflarda müfredat zaten çok yoğun koştura koştura ders işliyorduk. Süre azalınca daha fazla süre olarak sıkışmış olduk. Konularımızın yetiştirmemesi söz konusu.” (Ö5)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sı (%40) sürenin azaltılmasının tamamen olumlu olduğunu, 4’ü (%27) tamamen olumsuz olduğunu ve 5’i (%33) de hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

3.4. Pandemi Öncesi Yüz Yüze Eğitimde ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eğitim Materyallerine Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, “Uzaktan eğitim öncesinde tercih ettiğiniz basılı veya dijital eğitim materyalleri nelerdir?” ve “Uzaktan eğitim sürecinde tercih ettiğiniz basılı veya dijital eğitim materyalleri değişti mi? Değişim varsa açıklayınız.” soruları sorulmuştur.

Bu probleme yönelik elde edilen bulgular pandemi öncesi ve pandemi sürecinde kullanılan eğitim materyalleri olarak iki ana temaya ayrılmıştır. Basılı ve dijital kaynaklar olmak üzere iki alt kategori belirlenmiştir. Alt kategorilere yönelik kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Tercih Edilen Eğitim Materyallerine Yönelik Bulgular

Ana Kategori (Tema)	Alt Kategori	Kodlar (f)
Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen eğitim materyalleri	Basılı kaynaklar	Özel yayınlar (15) Ders kitabı (13) MEB soru ve denemeler (4) Kendi kaynaklarım (3) TÜBİTAK bilim çocuk (1)
	Dijital kaynaklar	EBA (14) Morpa kampüs (6) Fen animasyonları (6) İnternet siteleri (4) Web 2.0 araçları (2) Z kitaplar (2) Okulistik (2)
Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde tercih edilen eğitim materyalleri	Basılı kaynaklar	Ders kitabı (14) Özel yayınlar (8) TÜBİTAK bilim çocuk (1)
	Dijital kaynaklar	EBA (15) İnternet siteleri (9) Fen animasyon (6) Morpa kampüs (5) MEB soru ve denemeler (4) Web 2.0 araçları (4) Kendi kaynaklarım (3) Z kitaplar (2) Okulistik (2) Dijital kütüphane (1)

Tablo 4’de elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, “Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen eğitim materyalleri” ana teması “basılı kaynaklar” alt kategorisinde özel yayınlar (15), ders kitabı (13), MEB soru ve denemeler (4), kendi kaynaklarım (3), TÜBİTAK bilim çocuk (1) olmak üzere 5 farklı koddaki toplamda 36 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %50’sini oluşturmaktadır.

Katılımcılar, “Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen eğitim materyalleri” ana teması “dijital kaynaklar” alt kategorisinde EBA (14), Morpa Kampüs (6), fen animasyonları (6), internet siteleri (4), web 2.0 araçları (2), Z kitaplar (2), Okulistik (2) olmak üzere 7 farklı koddaki toplamda 36 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %50’sini oluşturmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitim öncesinde Fen Bilimleri eğitiminde kullandıkları eğitim materyallerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Pandemi öncesinde EBA’yı kullanıyordum. Fen animasyonları çok güzel derste kendim konuyu anlattıktan sonra bir de oradan animasyonları varsa dersle ilgili onları kullanıyordum. Kaynak olarak test kitapları, ders kitabını ve akıllı defterleri kullanıyorduk. Hazırladığım ppt sunumları vardı.” (Ö1)

“Ben konuyu anlatırken özel yayınların defterleri vardı onları kullanıyordum.....Konuyu anlattıktan sonra Okulistik’ten konu anlatım videolarını izletiyordum. O bittikten sonra birçok kaynağın etkileşimli tahta uygulamaları var onları kullanıyordum. Ders kitaplarını sadece ünite sonu sorularını kullanıyorum onun dışında çok fazla kullanmıyordum. EBA’yı ödevlendirme de kullanıyordum.” (Ö15)

Katılımcılar, “Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen eğitim materyalleri” ana teması “basılı kaynaklar” alt kategorisinde ders kitabı (14), özel yayınlar (8), TÜBİTAK bilim çocuk (1) olmak üzere 3 farklı koddaki toplamda 23 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %31’ini oluşturmaktadır.

Katılımcılar, “Pandemi öncesi yüz yüze eğitimde tercih edilen eğitim materyalleri” ana teması “dijital kaynaklar” alt kategorisinde EBA (15), internet siteleri (9), fen animasyon (6), Morpa Kampüs (5), MEB soru ve denemeler (4), WEB 2.0 araçları (4), kendi kaynakları (3), Z kitaplar (2), Okulistik (2), dijital kütüphane (1) olmak üzere 10 farklı koddaki toplamda 51 cevap vermişlerdir. Verilen cevaplar bu temada verilen cevapların %69’unu oluşturmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri eğitiminde kullandıkları eğitim materyallerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Kullandığımız kaynaklar değişti. Son zamanlarda biliyorsunuz fasiküllerimiz yayınlandı ve kullandığımız sitelerin yelpazesi arttı. Çünkü artık basılıdan ziyade daha çok pdf olarak Whatsapp’tan çocuklara kaynakları göndermeye başladık.....İnternet ortamında yararlandığım kaynak sayısını arttı diyebilirim. Ders kitaplarını sekizlerde kullanmaya devam ediyorum. Ara sınıflarda ise ünite sonu sorularını ödev olarak veriyorum.” (Ö1)

“Çok fazla bir değişim olmadı. Tek farkı iletişim oldu. Öğrenci ile göz göze gelme çok önemli. Sınıf yönetimi konusunda da sıkıntılar var. Morpa’yı kullanıyorum. Çünkü günlük hayattan problemlerden yola çıkan animasyonlar var. Oradan yola çıkarak soru-cevap yöntemiyle öğrencileri bilgiye ulaştırmaya çalışıyorum. Tabi ki ders kitapları ile de bu süreci destekliyorum. Özel yayınların dijital formatlarını kullanıyorum.” (Ö12)

Bu soru kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin 6’sı (%40) pandemi öncesine göre kullandıkları kaynaklarda değişim olduğunu, 9’u (%60) ise kullandıkları kaynaklarda herhangi bir değişim olmadığını ifade etmişlerdir.

3.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersi Laboratuvar Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, "Laboratuvar/Atölye çalışmaları el becerisi gerektiren bir süreç. Uzaktan eğitim döneminde, öğrencilere bu becerilere yönelik kazanımların yeteri kadar kazandırılabilceğini düşünüyor musunuz? "Evet" ise nasıl? "Hayır" ise bu kazanımlar nasıl kazandırılabilir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya yönelik verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcıların 6'sı el becerisi gerektiren kazanımların uzaktan eğitimde yeteri kadar kazandırılmayacağını, 6'sı kazandırılmayacağını, 2'si kazandırılabilceğini, 1'i de kararsız olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu probleme ait bulgular, "uzaktan eğitimde el becerisi gerektiren kazanımların kazandırılması için öneriler" kategorisi altında kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. El Beceri Gerektiren Kazanımların Uzaktan Eğitimde Kazandırılmasına Yönelik Öneriler

Kategori	Kodlar (f)
Uzaktan eğitimde el becerisi gerektiren kazanımların kazandırılması için öneriler	İnteraktif deney tasarımları (7)
	Uzaktan eğitime özel ders tasarımı (5)
	Evde deney tasarımları (5)
	Veli desteği (3)
	Deney video çekimi (2)
	Öğretmen etkinlik el kitabı (1)
	Ekstra etkinlik saati (1)
	Özel etkinlik kitapları (1)

Tablo 5'de elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, "Uzaktan eğitimde el becerisi gerektiren kazanımların kazandırılması için öneriler" kategorisinde interaktif deney tasarımları (7), uzaktan eğitime özel ders tasarımı (5), evde deney tasarımları (5), veli desteği (3), deney video çekimi (2), öğretmen etkinlik el kitabı (1), ekstra etkinlik saati (1), özel etkinlik kitapları (1) olmak üzere 8 farklı koddaki toplamda 25 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri dersinde el becerisi gereken kazanımlara yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

"Ben yapamıyorum açıkçası deneyle ilgili olanları. Genellikle deneyleri gösterip evde yapabilecekleri varsa onları yapmalarını istiyorum. Ama çoğu yapmıyor ya da yapamıyor.....Bu kazanımları kazandırmak için öneri olarak ise interaktif etkinliklerden sanal olarak yaptırılabilir." (Ö2)

"Ben kazandırılabilceğini düşünüyorum ama bunu nasıl düşünüyorum şu anda

içinde bulunduğum imkansızlıklar içerisinde zor kazandırılacağını söyleyebilirim. İmkanlar sağlandığında uzaktan eğitimde de evdeki materyaller kullanılarak birçok etkinlik yapılabilir.” (Ö7)

“Hayır kazanılmaz zor. Ev ortamında yapılması zor, bazı deneyler tehlikeli araç gereçler içerebiliyor onları kontrol etme şansımız yok. Bu riski alamayız. Yaparak öğrenmenin yerini hiçbir şey tutmaz.....Ama bunu yapma şansım uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri dersleri için yok.” (Ö12)

3.6. Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersi Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, “Uzaktan eğitim sürecinde Fen Bilimleri derslerinde ölçme değerlendirme süreçleri ile ilgili görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir? sorusu sorulmuştur.

Bu probleme yönelik elde edilen bulgular, “uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme” ana teması altında “yaşanan sorunlar”, “süreçlerine yönelik öneriler”, “katılımcıların kanaat notu verirken hissettikleri” olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategorilere yönelik kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bulgular

Ana Kategori (Tema)	Alt Kategori	Kodlar (f)
Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme	Yaşanan sorunlar	Adalet sağlanamadı (8) Objektiflik sağlanamadı (3) Derse katılım düştü (3) Motivasyon düştü (1)
	Sürece yönelik öneriler	Online sınav (7) EBA üzerinden ölçme (6) Yüz yüze sınav (5) Performansa dayalı ölçme (4) Ödevlendirme (3) Çözüm yok (3)
	Katılımcıların kanaat notu verirken hissettikleri	Vicdanım rahatsız oldu (5) Adaletsiz hissettim (4) Üzuldüm (3) Çok zorlandım (2) Pişmanlık hissettim (1)

Tablo 6’da elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, “uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme” ana teması “yaşanan sorunlar” alt kategorisinde adalet sağlanamadı (8), objektiflik sağlanamadı (3), derse katılım düştü (3), motivasyon düştü (1) olmak üzere 4 farklı kodda toplamda 15 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim Fen Bilimleri derslerinde ölçme

değerlendirme süreçlerine yönelik yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Birincisi şu bir gerçek sınav olmazsa ölçme olmazsa eğitimin tüm aşamaları sekteye uğruyor. Çünkü siz öğrenciye ölçme yapmayacağınızı belirtirseniz öğrencide öğrenmeye yönelik motivasyon düşüyor.” (Ö4)

“Ben bu süreçte ölçülecek bir şey göremedim. Bir tane karikatür vardı canlı ders anlatırken hissettiğim diye. Öğretmenin ağzından harfler çıkıyor ama uçurumdan düşüyor uçurumun karşısındaki öğrenci ulaşmıyor. Aramızda öğrencilerle gerçekten de uçurum oluyor.” (Ö11)

“Ölçme değerlendirme süreçleri pandemi döneminde çok sıkıntılıydı. Geçen dönem yazılı yaptık sisteme girdik ve o notları daha sonra sildik. Derse katılıma göre sözlü notu girdik. O kadar yaptığımız ölçme değerlendirmenin hiçbir anlamı kalmadı. Öğrencilerde de bu sınavlara yönelik bir ön yargı oluştu. Nasıl olsa sınav olsakta bir anlamı yok şeklinde.” (Ö15)

Katılımcılar, “uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme” ana teması “sürece yönelik öneriler” alt kategorisinde online sınav (7), EBA üzerinden ölçme (6), yüz yüze sınav (5), performansa dayalı ölçme (4), ödevlendirme (3), çözüm yok (3) olmak üzere 6 farklı kodda toplamda 28 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim de Fen Bilimleri derslerinde ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Ne yapmak lazım bakanlığın ölçme araçlarını aktif olarak kullanmasını gerekiyor. Eba'nın bir ölçme bölümü olması gerekiyor. Okulda muhakkak sınavın olması lazım.” (Ö4)

“Ne yapılabilir kısmına gelirsek. Okulları tedbirlere uyararak hafta sonu sınavlarında olduğu sınavlar için açabiliriz. En azından ana derslerin sınavları yapılabilir bu şekilde. Diğer resim, müzik gibi derslerde süreç değerlendirme ya da proje hazırlama gibi yöntemler uygulanabilir.” (Ö7)

“Quizizz üzerinden online sınavlar yöneldim. Çok faydasını da gördüm. Her sınıf seviyesinde bunu uyguluyorum. Soruları kendim hazırlıyorum. MEB'in beceri temelli sorularını ve onlara benzer soruları kullanmaya çalışıyorum. O şekilde değerlendiriyorum ama bu değerlendirmeyi not olarak veremiyorum.” (Ö12)

Katılımcılar, “uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme” ana teması “katılımcıların kanaat notu verirken hissettikleri” alt kategorisinde vicdanım rahatsız oldu (5), adaletsiz hissettim (4), üzüldüm (3), çok zorlandım (2), pişmanlık hissettim (1) olmak üzere 5 farklı kodda toplamda 15 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, Fen Bilimleri dersi uzaktan eğitim sürecinde karne notu olarak verdikleri kanaat notlarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Geçen dönem not verirken ilk defa gerçekten vicdanım çok rahatsız bir şekilde not verdim. Hiç derse girmeyen öğrenciye de derse giren öğrenciye de elim gitmeyerek hak etmedikleri notları vermek zorunda kaldık maalesef.” (Ö1)

“Geçen dönem kanaat notu verdik ilk defa not verirken pişman oldum. Çocuğu görmeden 100 verdik. Çocuğun başarısızlığını veya derse katılmamasını teşvik etmiş olduk.” (Ö4)

“Okul başarı puanları liselere yerleşmede etkili oluyor buda ayrı bir adaletsizlik doğuracak. Maalesef bu olumsuz bir durum böyle not vermek bizi üzdü açıkçası yani hak edilmedi gibi bir durum oldu. Ama elden de bir şey gelmedi elimiz kolumuz bağlandı.” (Ö6)

3.7. Pandemi Sürecinde Okulların Kısa Süreliğine Açılıp Kapanmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, “Pandeminin seyrine göre okulların yüz yüze eğitime dönem dönem yeniden başlaması ve koşullar gereği tekrar uzaktan eğitime geri dönülmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

Bu probleme yönelik elde edilen bulgular, uzaktan eğitim sürecinde “okulların kısa süreliğine açılıp kapanması” ana teması altında “yaşanan sorunlar”, “sürece yönelik öneriler” olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Alt kategorilere yönelik kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Uzaktan Eğitimde Okulların Kısa Süreliğine Açılıp Kapanmasına Yönelik Bulgular

Ana Kategori (Tema)	Alt Kategori	Kodlar (f)
Okulların kısa süreliğine açılıp kapanması	Yaşanan sorunlar	Adaptasyon sorunu (8)
		Sağlık kaygısı (8)
		Motivasyon kaybı (6)
		Belirsizlik (2)
		Disiplin sorunu (1)
		Ümitsizlik (1)
		Mutsuzluk (1)
	Bunalım (1)	
	Sürece yönelik öneriler	Uzun süreli kesin kararlar (10)
		Okullar kapanmamalıydı (2)
İyi süreç yönetimi (1)		
		Bölgesel kararlar (1)
		Aşilayarak açma (1)

Tablo 7’de elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, “okulların kısa süreliğine açılıp kapanması” ana teması “yaşanan sorunlar” alt kategorisinde adaptasyon sorunu (8), sağlık kaygısı (8), motivasyon

kayıbı (6), belirsizlik (2), disiplin sorunu (1), ümitsizlik (1), mutsuzluk (1), bunalım (1) olmak üzere 8 farklı kodda toplamda 28 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde okulların kısa süreliğine açılıp kapanmasının olumsuz yönleri hakkında görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Bir açılıp bir kapanması öğrenci ve öğretmen açısından da olumsuz. Öğrenci tam okul açılıyor seviniyor tekrar kapanıyor. Öğretmenler zaten tedirgin çoğumuzun bu süreçlerde motivasyonu düşüyor.....Hamile olduğum için virüsten dolayı daha riskli gruptaydım. Çocuklar soru soracak ama ben yaklaşamıyorum tedirgin oluyorum. Değişik sorunlar yaşadık.” (Ö11)

“Yüz yüze eğitim öncesinde öğrencilerin online derse katılımları ilgileri daha fazlaydı. Derse katılımları %90’ı buluyordu. Yüz yüze eğitim oldu. Öğrencilerimin bir kısmı yüz yüze eğitime geldi bir kısmı gelmedi. Karma bir sistem oldu. Bu sefer öğrenci ne yüz yüze gelmeye başladı ne de online derslere. Bu açıdan öğrencinin disiplini bozuldu.” (Ö14)

Katılımcılar, “okulların kısa süreliğine açılıp kapanması” ana teması “sürece yönelik öneriler” alt kategorisinde uzun süreli kesin kararlar (10), okullar kapanmamalıydı (2), iyi süreç yönetimi (1), bölgesel kararlar (1), aşılıyarak açma (1) olmak üzere 5 farklı kodda toplamda 15 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde okulların kısa süreliğine açılıp kapanması hakkında önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Ben ne olursa olsun okulların her zaman açık olmasını istiyorum. Yani hastalıkların okulları kapatması engel olacağını düşünmüyorum. Birçok ülke okulları tamamen açtı. Toptan kapatma veya açmaya karşıyım.” (Ö4)

“Bence aynen üniversitelerin yaptığı gibi açma kapama yönünde değildi bir tek düzlük olsaydı daha doğru olurdu diye düşünüyorum. Tabii ki hiçbir şey istediğimiz gibi olmadı.” (Ö8),

“Covid geçiren biri olarak çok zorluk çektim. Bence aşılama yapıp kesintisiz bir tercih yapılırdı daha iyi olurdu.” (Ö12)

3.8. Pandemi Sonrası Yüz Yüze Eğitime Geçildiğinde Uzaktan Eğitim Bileşenlerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, “Pandemi sonrasında normal süreçler başladığında uzaktan eğitimi kullanmaya devam etmeyi düşünür müsünüz? Evet veya hayır ise neden?” sorusu sorulmuştur.

Bu probleme yönelik elde edilen bulgular, “pandemiden sonra uzaktan eğitimi tekrar kullanma nedenleri” kategorisi altında kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yüz Yüze Eğitim Başladığında Uzaktan Eğitimi Tekrar Kullanmaya Yönelik Görüşler

Kategori	Kodlar (f)
Pandemiden sonra uzaktan eğitimi tekrar kullanma nedenleri	Soru çözümü (10)
	Telafi eğitimi (10)
	Özel etkinlikler (3)
	Konu anlatımı (2)
	LGS hazırlık (2)
	Rehberlik (2)
	Deneme (1)

Tablo 8’de elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, “pandemiden sonra uzaktan eğitimi tekrar kullanma nedenleri” kategorisinde soru çözümü (10), telafi eğitimi (10), özel etkinlikler (3), konu anlatımı (2), LGS hazırlık (2), rehberlik (2), deneme (1) olmak üzere 7 farklı koddan toplamda 30 cevap vermişlerdir. Katılımcılardan 14’ü (%93) uzaktan eğitimden sonra yüz yüze eğitim başladığında uzaktan eğitimi kullanmayı düşünürüm derken 1’i (%7) kullanmayı düşünmem cevabını vermiştir.

Katılımcılar, pandemiden sonra yüz yüze eğitime geçildiğinde uzaktan eğitim bileşenlerini tekrar kullanıp kullanmayacaklarına yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Kesinlikle kullanırım. Uzaktan eğitim ne kadar şikâyet etsem de vazgeçilmez bir şey oldu. Eksik konularda veya ekstradan soru çözümü yaparken kesinlikle kullanılabilir. Alıcı ve istekli çocuklar için faydalı olacağını düşünüyorum. Bizim için üçüncü bir göz oldu. Hiç kimse pandemiden önce bu imkânın farkında değildi. Belki de bu sürecin olumlu bir getirisi de bu oldu.” (Ö1)

“Alt yapı sorunları çözüldünce kullanabilirim.” (Ö10)

“Rehberlik çalışmaları içinde kullanılabilir. 8. Sınıfların rehberlik öğretmeniyim. Rehberlik derslerinde sınav ile ilgili bilgilendirme yapıyorum, motivasyon videoları izletiyorum. Bu alanda da verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö15)

3.9. Gelecekte, COVID-19 Gibi Bir Krizin Daha Yaşanması Durumunda Fen Bilimleri Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerini İçeren Bulgular

Bu başlık altında katılımcılara, “Gelecekte COVID-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda Fen Bilimleri eğitiminde daha iyi sonuçlar için şu andakinden farklı neler yapılabilir?” sorusu sorulmuştur.

Bu probleme ait bulgular, “gelecekte bir krizin daha yaşanması durumunda yapılması önerilenler” kategorisi altında kodlar oluşturulup frekans bilgileri ile Tablo

9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Beklenmedik Bir Krizin Daha Yaşanması Durumunda Eğitim Süreçlerine Yönelik Öneriler

Kategori	Kodlar (f)
<i>Gelecekte bir krizin daha yaşanması durumunda yapılması önerilenler</i>	Alt yapı sorunları çözülmeli (14)
	Derse devam zorunlu olmalı (13)
	Özel bir ders tasarımı hazırlanmalı (9)
	İnteraktif uygulamalar hazırlanmalı (4)
	Ders için sanal laboratuvar kurulmalı (4)
	Özel öğretim programı hazırlanmalı (3)
	Özel ders materyalleri hazırlanmalı (3)
	Öğretmen eğitimleri hazırlanmalı (2)
	Uzaktan eğitim okulları kurulmalı (2)
	Ölçme değerlendirme geliştirilmeli (2)
	EBA içerikleri iyileştirilmeli (2)
	Özel ders platformları hazırlanmalı (1)
	Öğretmene alt yapı desteği sunulmalı (1)
	Sanal laboratuvar dersi koyulmalı (1)
	Devlet politikası geliştirilmeli (1)
	Bilgisayar dersleri güncellenmeli (1)
	il bazlı veri depolama olmalı (1)
Görüntü ve ses derste açılmalı (1)	
Daha net kararlar alınmalı (1)	
Dijital okul kurulmalı (1)	

Tablo 9'da elde edilen bulgular incelendiğinde;

Katılımcılar, "gelecekte bir krizin daha yaşanması durumunda yapılması önerilenler" kategorisinde alt yapı sorunları çözülmeli (14), derse devam zorunlu olmalı (13), özel bir ders tasarımı hazırlanmalı (9), interaktif uygulamalar hazırlanmalı (4), ders için sanal laboratuvar kurulmalı (4), özel öğretim programı hazırlanmalı (3), özel ders materyalleri hazırlanmalı (3), öğretmen eğitimleri hazırlanmalı (2), uzaktan eğitim okulları kurulmalı (2), ölçme değerlendirme geliştirilmeli (2), EBA içerikleri iyileştirilmeli (2), özel ders platformları hazırlanmalı (1), öğretmene alt yapı desteği sunulmalı (1), sanal laboratuvar dersi koyulmalı (1), devlet politikası geliştirilmeli (1), bilgisayar dersleri güncellenmeli (1), il bazlı veri depolama olmalı (1), görüntü ve ses derste açılmalı (1), daha net kararlar alınmalı (1), dijital okul kurulmalı (1) olmak üzere 20 farklı kodda toplamda 67 cevap vermişlerdir. Katılımcılar, gelecekte COVID-19 gibi beklenmedik bir krizin daha yaşanması durumunda Fen Bilimleri eğitimine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Her öğrencinin bir şekilde devam edebileceği bir altyapı oluşturulmalı devamsızlıktan sınıfta kalma durumu kesinlikle olmalı. Öğretmenlere yönelik olarak da altyapı konusunda bir destek verilebilir. Çünkü mesela ben daha önce Şanlıurfa'da görevi yaptım orada bazı arkadaşlar köyde kalıyorlar. Onlarında birçok sorunu oluyor.” (Ö3)

“Eğitime devam etmeyenler için isteğe bağlı uzaktan eğitim okulları kurulabilir.” (Ö7)
“Bir de öğretmenin yeterlilik eğitimleri olması gerekiyor. Bu daha önemli hani bilgisayar var ama kullanamıyoruz. Ben kendi adıma söyleyeyim eksik yanlarım çok fazla hani ölçme değerlendirme olsun bazı sunum hazırlama ya da teknolojik araçları kullanma konusundaki eksikliklerim var. Öncelikle öğretmenler hizmet içi eğitimden geçmeli.” (Ö8)

“Eğer altyapı desteği ve fırsat eşitliği sağlanırsa devam zorunluluğu uzaktan eğitimde de olmalı.” (Ö10)

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın birinci problemine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili hiçbir eğitim almadığını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde araştırmaya katılan öğretmenler arasında hizmet içi eğitim almayanların oranının çok yüksek olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda meydana gelen değişim ve dönüşümlere ve alanda oluşan yeni bilgi birikimlerine uyum sağlayabilmek için, öğretmenlerin bu değişim ve dönüşümler hakkında kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Özkan, 2005). Özellikle uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin bu değişimlere yönelik farkındalıklarının artırılması için hizmet içi eğitimlerin önemi daha da artmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü ise uzaktan eğitim sürecine yönelik bir hizmet içi eğitim aldığını ifade etmiştir. Eğitim alan, dört katılımcının ifadeleri detaylı incelendiğinde, üç katılımcının bu eğitimleri bireysel çabaları ile aldıkları, bir katılımcının ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verdiği eğitime katıldığı görülmüştür. Katılımcılara yöneltilen “Bu süreçte hizmet içi eğitime almak ister miydiniz?” sorusuna, katılımcıların 13'ü amaca hizmet eden bir hizmet içi eğitim almak isterdim cevabını vermişlerdir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerinde aldıkları eğitimi yetersiz bulduğu ve daha kapsamlı eğitimlerin olması gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına paralel olarak; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerini topladıkları araştırmalarında, öğretmenlerin süreç ile ilgili hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Burke ve Dempsey (2020) tarafından İrlanda'da

yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, bu süreçte teknolojik ürünleri istenilen düzeyde kullanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın ikinci problemine yönelik elde edilen bulgular ışığında (Tablo 2), araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim öncesinde %70 gibi yüksek oranda öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettikleri sonucuna ulaşılırken, buna karşılık uzaktan eğitim sürecinde %34 oranında öğrenci merkezli yaklaşımları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci merkezli eğitim-öğretim yaklaşımları; öğrencideki bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan, bilimsel düşünme ve iletişim becerilerini geliştiren, öğrenmeyi öğreten, evrensel değerleri benimsenmesini önemseyen, teknolojiyi etkin kullanılmasını sağlayan yaklaşımlardır (MEB, 2018). Öğrenci merkezli yaklaşımlarda daha kalıcı öğrenmeler, öğrencilere bilgi aktarma yoluyla değil, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılarak problem çözmesini ve çevresiyle etkileşim kurmasını sağlayarak gerçekleşmektedir (Akpınar ve Gezer, 2010; Hüseyinbaş, Ünal ve Yerlikaya, 2022). Babacan (2017) yaptığı çalışmada, eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi için öğrenci merkezli yaklaşımların eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımların oranında kayda değer bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu bulguya paralel olarak Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, pandemi öncesine göre öğretmenlerin tercih ettiği yöntemlerin değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Uzaktan eğitim öncesinde ağırlıklı olarak öğrenci merkezli yaklaşımlar tercih edilirken, uzaktan eğitim sürecinde tam tersine öğretmen merkezli yaklaşımlar tercih edilmeye başlandığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü problemine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde (Tablo 3), araştırmaya katılan öğretmenlerin ders süresinin 40 dakikadan 30 dakikaya düşürülmesine yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı sürenin azaltılmasının tamamen olumlu olduğunu, 4'ü tamamen olumsuz olduğunu ve 5'i de hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu olarak verilen cevapların %59 oranında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle sağlık ve dikkat açısından sürenin azaltılmasının olumlu olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Çalışmaya paralel olarak, Çakıroğlu (2006) ders sürelerinin azaltılmasının, öğrencilerin derse ilgisini kaybetmemesi için bir yöntem olarak kullanılabilirliğini yazısında dile getirmiştir. Öğretmenler ders sürenin azaltılmasının olumsuz yönleri olarak süre yüksek oranda "müfredat yetiştiriyor" olarak ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında da uzaktan

eğitim sürecinde ders süresinin kısaltılmasının olumlu olduğu ama başta müfredat olmak üzere düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü problemine yönelik elde edilen bulgular ışığında (Tablo 4), öğretmenlerin uzaktan eğitim öncesinde ve uzaktan eğitim sürecinde kullandığı eğitim materyalleri dijital ve basılı eğitim materyalleri olarak ikiye ayrılmıştır. Öğretmenler pandemi öncesinde kullandıkları basılı kaynaklarda en fazla oranda özel yayınlar (15) ve ders kitabı (13) cevabını vermişlerdir. Basılı kaynaklar toplam verilen cevapların %50'sini oluşturmaktadır. Özellikle pandemi öncesinde tüm öğretmenlerin basılı özel kaynakları tercih etmesi dikkat çekmektedir. Pandemi öncesinde tercih edilen dijital kaynaklarda ise EBA (14), Morpa Kampüs (6), fen animasyonları (6), internet siteleri (4) öğretmenlerin sıklıkla kullanmayı tercih ettiği kaynaklar olarak ortaya çıkmaktadır. Pandemi sonrasında tercih edilen materyaller incelendiğinde basılı olarak ders kitapları (14), özel yayınlar (8) yine en çok tercih edilen kaynaklar olduğu görülüyor. Ama pandemi öncesine göre ders kitaplarının kullanımı artarken, özel kaynakların kullanımının azaldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Uzaktan eğitimde basılı kaynaklara verilen cevaplar toplam cevapların %31'ini oluşturmaktadır buda pandemi öncesine göre basılı kaynaklarda fark edilir oranda azalma olduğu sonucunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde tercih edilen dijital kaynaklarda yine ilk sırada EBA (15) yer alırken, tercih edilen kaynakların çeşitlerinin ve oranlarının (%69) arttığı görülmektedir. Bu soru kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı (%40) pandemi öncesine göre kullandıkları kaynaklarda değişim olduğunu, 9'u (%60) ise kullandıkları kaynaklarda herhangi bir değişim olmadığını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgulara benzer şekilde Bakioğlu ve Çevik (2020) yaptıkları çalışmada, Fen Bilimleri öğretmenlerinin pandemi öncesine göre, uzaktan eğitimde tercih ettikleri materyallerin değiştiği ve ağırlıklı olarak dijital kaynakları tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ders kitaplarını pandemi öncesinde ve uzaktan eğitimde yüksek oranlarda kullanan öğretmenlerin ders kitaplarının birçok açıdan yetersiz olduğunu dile getirmiş olması dikkat çekmektedir. Fen Bilimleri ders kitapları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen görüşlerine yer veren Bakırcı ve Gülseven (2018), kitabın sınırlılıkları olarak; öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediğine dair yeterli sayıda değerlendirme sorusunun olmadığı, bilimsel süreç becerilerine odaklanan etkinliklerin az olduğu ifadelerine yapılan çalışmadakine benzer olarak yer vermişlerdir.

Araştırmanın beşinci problemine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların 12'si el becerisi gerektiren kazanımların uzaktan eğitimde yeteri kadar yada hiç kazandırılmayacağını ifade etmişlerdir. 2 katılımcı kazandırılabilceğini

ifade ederken, 1'i ise kararsız olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular ışığında bakıldığında katılımcılar %80 gibi yüksek oranda el becerisi gerektiren kazanımların yeteri kadar veya hiç kazandırılmayacağını ifade etmişlerdir. Kahraman (2020) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, uzaktan eğitim uygulamalarının özellikle teorik dersler için daha kullanışlı ve yeterli olduğunu ifade ederken uygulamalı dersler için yeterli ve verimli olmadığını ifade etmiştir. Araştırmada elde ettiğimiz bulguların aksine Bakioğlu ve Çevik'in (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenler yüksek oranda laboratuvar veya atölye çalışmalarını uzaktan eğitim ile tamamlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgunun çalışmada elde edilen bulgulara zıt olmasının sebebi olarak, yaptıkları çalışmanın pandeminin ilk aylarında olmasından dolayı öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları problemlerin etkisiyle düşüncelerinin değişmesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılar, beşinci soru kapsamında el becerisi gerektiren kazanımların kazandırılmasına yönelik neler önerirsiniz sorusuna 8 farklı koda toplamda 25 cevap vermişlerdir (Tablo 5). Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin birçoğu uygulamalı dersler için interaktif deney tasarımlarının geliştirilmesi gerektiğini, uzaktan eğitime özel ders tasarımlarının hazırlanması gerektiğini ve evde uygulanabilecek deney tasarımlarının hazırlanması gerektiğini öneri olarak sunmuşlardır. Genel olarak bu soru kapsamında öğretmenler uygulamalı dersler için özel bir tasarıma ihtiyaç olduğunu öne sürmüşlerdir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim süreçlerine yönelik öğretmen önerilerine yer vermişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgulara benzer olarak öğretmenler, dersler için "ilgi çekici içerikler geliştirilmeli", "uzaktan eğitimin içerikleri çeşitlendirilmeli" ve "içerikler eğlenceli hale getirilmeli" gibi benzer cevaplar vermişlerdir.

Araştırmanın altıncı problemine yönelik elde edilen bulgular, "uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme" ana teması altında "yaşanan sorunlar", "süreçlerine yönelik öneriler", "katılımcıların kanaat notu verirken hissettikleri" olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır. Tablo 6'daki elde edilen bulgular incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik katılımcılar adalet sağlanamadı, objektiflik sağlanamadı, derse katılım düştü, motivasyon düştü şeklinde 4 başlıkta cevap vermişlerdir. Öğretmenler özellikle en yüksek oranda ölçme değerlendirme süreçlerinde adaletin sağlanamadığı görüşünü dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde ölçme sürecinin objektiflikten uzak ve günü birlik kararlardan dolayı öğretmenler açısından sıkıntılı olduğu anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde birçok problemle karşılaşmış olup bunların birçoğu süreç içinde çözüme

kavuşturulmuştur. Ama yapılan çalışmada da görüldüğü gibi uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreçleri hala sorun olmaya devam etmektedir (Adıgüzel, 2020). Bu sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde online sınav, EBA üzerinden ölçme, yüz yüze sınav vb. olmak üzere 5 farklı çözüm önerisi sundukları görülmektedir. Bu önerilerde ilk sırayı online sınavlar ve EBA üzerinden yapılacak değerlendirmeler almaktadır. Gelineen noktada uzaktan eğitimde geçen 1 yılı aşkın süre sonunda, tüm eğitim paydaşlarının içinin rahat edeceği, geçerli, güvenilir, objektif bir ölçme ve değerlendirme yöntemi bulma arzusu öğretmenler tarafından net bir şekilde ifade edilmeye başlanmıştır (Özalkan, 2021). Süreç içerisinde ölçme değerlendirme ile ilgili kanaat notu vermeye zorlanan öğretmenler bu süreçle ilgili hissettiklerini vicdanım rahatsız oldu, adaletsiz hissettim, üzüldüm, çok zorlandım, pişmanlık hissettim diyerek tamamen olumsuz sözlerle ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan, ölçme değerlendirmede zorlayıcı kararlar verilmesi öğretmenleri rahatsız ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu konu ile ilgili daha kapsamlı çalışmalar yapılarak yaşanan sorunlar çözülmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yedinci problemine yönelik elde edilen bulgular (Tablo 7), uzaktan eğitim sürecinde "okulların kısa süreliğine açılıp kapanması" ana teması altında "yaşanan sorunlar", "sürece yönelik öneriler" olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenler, eğitim süreçlerinde alınan kısa süreli kararların hem öğretmen hem de öğrenci açısından adaptasyon sorunu, sağlık kaygısı, motivasyon kaybı gibi birçok probleme sebep olduğunu anlaşılmaktadır. Özellikle adaptasyon sorununun eğitimin kalitesini düşürdüğünü çok sayıda öğretmen benzer şekilde ifade etmiştir. Katılımcılar bu süreçte alınan kararlar ile ilgili önerilerini, uzun süreli kesin kararlar, okullar kapanmamalıydı, iyi süreç yönetimi gibi başlıklarda sunmuşlardır. Öğretmenler çoğunlukla bu süreçte daha net kararlar alınmasının daha iyi sonuçlar elde edilebilmesi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sekizinci problemine yönelik elde edilen bulgular (Tablo 8) "pandemiden sonra uzaktan eğitimi tekrar kullanma nedenleri" başlığı altında sunulmuştur. Katılımcılardan %93'ü uzaktan eğitimden sonra yüz yüze eğitim başladığında uzaktan eğitimi kullanmayı düşünürüm cevabını vermişlerdir. Hangi amaçla kullanacaklarına yönelik öğretmenler en yüksek olarak soru çözümü ve telafi eğitiminde kullanabileceklerini söylemişlerdir. Bu bulgular göstermektedir ki öğretmenler tamamen olmasa da bazı eğitim öğretim faaliyetleri için uzaktan eğitimi kullanmayı tercih edeceklerdir. Birçok katılımcı ise uzaktan eğitimi kullanmaları için ön şart olarak alt yapı sorunlarının çözülmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu problemine yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde (Tablo 9), araştırmaya katılan öğretmenler “gelecekte bir krizin daha yaşanması durumunda yapılması önerilenler” başlığı altında 20 farklı kodda toplamda 67 cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin ortaya koymuş olduğu önerilerin çeşitlerinin ve sayısının fazla olması dikkat çekmektedir. Katılımcılar gelecekte böyle bir durumun tekrarlanması durumunda yapılması gerekenlere yönelik, en yüksek oranda alt yapı sorunları çözülmeli cevabını vermişlerdir. Özellikle köy okullarında çalışan öğretmenlerin alt yapı problemlerine yönelik daha yoğun sorun bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Can (2020) yaptığı çalışmada, öğrencilerin alt yapı sorunları nedeniyle uzaktan eğitime erişim sağlayamadıkları veya sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin öneri olarak sunduğu alt yapı sorunlarının çözülmesi gerektiği fikrinin çok önemli olduğunu görülmektedir. Çalışmada katılımcılar öneri olarak, ikinci sırada derse devam zorunlu olmalı önerisini sunmuşlardır. Öğretmenler genellikle katılım zorunluluğu önerisini alt yapı sorunları çözüldüğü takdirde ön şartına bağlamışlardır. Alt yapı sorunlarının çözülmesinin ve derse devam zorunluluğunun olmasının uzaktan eğitim açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Özellikle Fen Bilimleri dersi uygulama gerektiren bir ders olması dolayısıyla çok hızlı bir şekilde eğitim hayatına giren uzaktan eğitime yönelik özel müfredat, laboratuvar ve materyal gibi yeni tasarımların üretilmesi gerektiği öneriler arasında önemli yer tutmaktadır (Hüseyinbaş, Ünal ve Yerlikaya, 2021). Pınar (2020) öğrenciler ile yaptığı çalışmada, uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin olumlu görüşlerinin olmasının yanı sıra, öğrenciler tarafından en büyük eksiklik olarak ise deney yapamamak görüşünü bildirdikleri sonucunu paylaşmıştır. Bu sonuç da dikkate alındığında, öğretmenlerin önerilerine paralel olarak Fen Bilimleri dersi için uzaktan eğitime özel tasarımlar yapılmasının önem arz ettiği görülmektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırmada edilen bulgular ışığında, Fen Bilimleri derslerine yönelik eğitim-öğretim süreçleri ile ilgili karar alan paydaşlara sunulabilecek bazı öneriler şunlardır;

1. Elde edilen bulgular, ışığında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu kapsamda uzaktan eğitim süreçlerinin ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Uzaktan eğitim sürecinde ders sürelerinin kısaltılmasından dolayı ortaya çıkan süre sıkıntısına yönelik, öğretmenlerden gelen talepler doğrultusunda müfredat uzaktan eğitime göre yeniden tasarlanabilir.

3. Gelecekte yaşanabilecek benzer durumlar için eğitim süreçlerine yönelik eğitim senaryoları geliştirilebilir.
4. Öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı başlıklardan biri olan uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik, uzaktan eğitime özel uygulamalar geliştirilebilir.
5. Uygulamalı bir ders olan Fen Bilimleri dersinde öğretmenlerin kullanabilmesi için sanal laboratuvarlar hazırlanabilir.
6. Uzaktan eğitim sürecinde en çok yaşanan sorunlardan biri olan alt yapı sorunları çözülerek, öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılımı zorunlu olabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271. DOI: 10.37669/milliegitim.781998
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımalar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 1-12.
- Alptekin, G., & Türkmen, D. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin algı düzeyleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 23-61. <https://doi.org/10.51948/auad.1164009>
- Altıparmak, M., Kapıdere, M. & Kurt, İ. D. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı İçinde* (s. 319-327). Malatya.
- Avcı, F. & Akdeniz, E., (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (4), 117-154.
- Babacan, M. A. (2017). *Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P.N. (1992). Methodslurring: thegroundedtheory /phenomenologyexample. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). Covid-19 Practice in primary schools in Ireland report. <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/COVID-19-Practice-in-Primary-Schools-Report1.pdf> adresinden 13.02. 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bakırcı, H. & Gülseven, E. (2018). 2017 yılında güncellenen ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 638-671.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies* 15(4), 109-129.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5(2), 368-397.
- Birleşmiş Milletler (2020). *COVID-19 Response*. Erişim adresi: <https://www.un.org/en/un-coronavirus-communications-team/united-nations-working-mitigate-COVID-19-impact-children>

- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çakıroğlu, E., (2006). 29.06.2021 tarihinde, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ders-suresi-degil-icerigi-onemli-40652168> adresinden alınmıştır.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (1), 176-190.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313-321.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning
- Hüseyinbaş, Ö. , Ünal, A. & Yerlikaya, Z. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Yaşadıkları Yakın Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Bölgesel Farklılıklara Göre Karşılaştırılması. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5 (2), 164-184. DOI: 10.34056/aujef.800252
- Hüseyinbaş, Ö. , Ünal, A. & Yerlikaya, Z. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Yakın Çevreye Yönelik Farkındalıklarının Sınıf Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (33) , 188-216. DOI: 10.35675/befdergi.787394
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Kahraman, M. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6 (1), 44-56. DOI: 10.46641/medeniyetsanat.741737
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekışık.
- Koçoğlu, E. & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 536-543.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). “COVID-19 Pandemi Sürecinde Türkiye’deki Eğitime Bakış”. *International Social Sciences Studies Journal*, 65(6), 2956-2966
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10 (1), 3-5
- Özalkan, G. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: pandemi sürecinde sosyal bilimler eğitimini yeniden düşünmek. *International Journal of Economics Administrative and Social Sciences*, 4(1), 18-26.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (166). (13.06.2021) tarihinde, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-ozkan.htm> adresinden alınmıştır.
- Pınar, M. (2020). COVID-19 salgını sürecinde Fen Bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. DOI: 10.26579/jocress.377.
- Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (Sars-CoV-2 Enfeksiyonu) Rehberi. Erişim adresi: https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/depo/rehberler/COVID-19_Rehberi.pdf
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- WHO, (2020a). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- WHO, (2020b). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. World health Organization. <https://covid19.who.int/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Makale Bilgisi

Makale Türü
Tezden Üretilen
Makale

Geliş Tarihi
22.02.2023

Kabul Tarihi
26.03.2024

Anahtar Kelimeler
Dijital Ebeveynlik,
Sosyo Ekonomik
Özellikler,
Post KOVID-19

Post Kovid-19 Döneminde Dijital Ebeveynliğin Sosyo Ekonomik Özelliklere Göre İncelenmesi: İstanbul Örneği

*Sevda DERE

ÖZ

KOVID-19 pandemisi, iş ve eğitim gibi temel yaşamsal faaliyetlere etkisiyle birlikte, insanların davranışlarında da önemli değişiklikler oluşturmaktadır. Bu değişikliklerden biri, dijitalleşme hızının artmasıdır. Evden çalışma ve evden eğitim gibi dijital araçların daha fazla kullanıldığı modeller, birçok işletme ve eğitim kurumu için yeni bir norm haline gelmektedir. Böyle bir dönemde dijital ebeveynliğin önemi artmıştır. Dijital ebeveynlik, çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili sağlıklı ve güvenli bir şekilde büyümelerine yardımcı olmak için yapılan bir takım faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetler, ailelerin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılık gösterebilmekte ve bu durum çocukların dijital dünyayla etkileşiminde farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Bu nedenle Kovid-19 dönemi sonrası dijital ebeveynliğin sosyo ekonomik özelliklere göre irdelenmesi uygulanabilecek tedbir ve politikalar için daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı post KOVID-19 döneminde Dijital ebeveynliğin sosyo-ekonomik özelliklere göre incelenmesi, ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerileri açısından sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın evren grubu, İstanbul' da yaşayan ilkökul, ortaokul ve lisede öğrenim gören çocuğu olan ebeveynler belirlenmiştir. Örneklem grubunu ise İstanbul'da yaşayan ve çocuğunun eğitim düzeyi ilkökul, ortaokul veya lise düzeyinde olan 401 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve demografik sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Bulgular dijital ebeveynliğin sosyo ekonomik özelliklere göre değiştiğine kanıtlar sunmaktadır. Dolayısıyla dijital ebeveynlik konusunda yapılan çalışmaların sadece ebeveynlerin becerilerine değil, aynı zamanda sosyo ekonomik faktörlerin etkisine de odaklanması gerektiğini göstermektedir.

Atf: Dere, S. (2024). Post Kovid-19 döneminde dijital ebeveynliğin sosyo ekonomik özelliklere göre incelenmesi: İstanbul örneği. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(1), 59-84. DOI: 10.55150/apjec.1255094

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

22.02.2023

Accepted

26.03.2024

Key Words

Digital Parenting,
Socio-Economic
Characteristics,
Post-COVID-19

Investigating Digital Parenting According to Socio-Economic Characteristics after the Post-COVID-19 Period: Istanbul Example

*Sevda DERE

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic, along with its impact on essential life activities such as work and education, is also creating significant changes in people's behavior. One of these changes is the acceleration of digitalization. Models that rely on digital tools such as working and learning from home are becoming a new norm for many businesses and educational institutions. In such a period, the importance of digital parenting has increased. Digital parenting involves a set of activities aimed at helping children grow up in a healthy and safe way with regards to technology use. These activities may vary depending on the socio-economic characteristics of families, and this can lead to different outcomes for children's interactions with the digital world. Therefore, the examination of digital parenting based on socio-economic characteristics has become more important for the development of applicable measures and policies after the COVID-19 period. In this context, the aim of the study is to investigate digital parenting according to socio-economic characteristics after the post-COVID-19 period and to reveal the impact of socio-economic factors on parents' digital parenting skills. The population of the study consists of parents who have children attending primary, middle, and high school and residing in Istanbul. The sample group consists of 401 parents living in Istanbul with a child in elementary, middle, or high school. A digital parenting self-efficacy scale and a demographic survey were used as data collection tools in the study. The findings indicate that digital parenting varies according to socio-economic characteristics. Therefore, studies on digital parenting should focus not only on parents' skills but also on the influence of socio-economic factors.

1. GİRİŞ

Dijital ebeveynlik, çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili sağlıklı ve güvenli bir şekilde büyümelerine yardımcı olmak için yapılan bir takım faaliyetleri içermektedir. Bu faaliyetler, ailelerin sosyoekonomik özelliklerine göre farklılık gösterebilmekte ve bu durum çocukların dijital dünyayla etkileşiminde farklı sonuçlar doğurabilmektedir.

Sosyoekonomik düzey, ailelerin gelir düzeyi, eğitim durumu ve meslek gibi faktörlerle belirlenmekte ve bu faktörler çocukların teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Örneğin, daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları genellikle daha fazla dijital cihaza sahip olurken, daha düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları bu imkânlarla daha sınırlı erişebilmektedir. Araştırmalar ebeveynlerin gelir durumu ve eğitim düzeylerinin dijital ebeveynlik becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, yüksek gelirli ailelerin dijital ebeveynlik becerileri daha yüksek olma eğiliminde olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni, yüksek gelirli ailelerin daha fazla kaynaklara ve imkânlarla sahip olmaları, dolayısıyla daha fazla dijital araç ve teknolojiye erişebilmeleri ve bu araçları kullanma konusunda daha fazla deneyime sahip olmalarıdır. Benzer şekilde, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerileri de daha yüksek olma eğilimindedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, çocuklarına daha fazla kaynak sağlayabilmekte ve bu kaynaklar arasında dijital araçlar ve teknolojiler de yer alabilmektedir. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, dijital dünya hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilirler ve bu nedenle dijital ebeveynlik becerilerini daha iyi geliştirebilmektedirler. Ancak, sosyo-ekonomik faktörler tek başına dijital ebeveynlik becerilerini açıklamak için yeterli değildir. Dijital ebeveynlik becerileri, ebeveynlerin dijital teknolojiler hakkındaki bilgi düzeyleri, dijital araçları kullanma konusundaki deneyimleri ve çocuklarıyla olan iletişim becerileri gibi faktörlere de bağlıdır. Bu nedenle, dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesi için, ebeveynlerin dijital dünya hakkında bilinçli olmaları, çocuklarının dijital dünyadaki etkileşimlerini yönetme konusunda özgüven kazanmaları ve çocuklarıyla iletişim kurma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Sosyoekonomik düzeyin dijital ebeveynlik üzerindeki etkisi önemli bir konudur. Ailelerin dijital ebeveynlik faaliyetleri ve çocukların dijital dünyayla olan ilişkileri, sosyoekonomik düzeylerine göre değişebilmekte ve bu durum çocukların dijital okuryazarlık becerilerinin ve dijital güvenliği konusundaki farkındalıklarının farklılaşmasına sebep olabilmektedir.

Bu nedenle, sosyoekonomik düzeyin dijital ebeveynlik üzerindeki etkisinin anlaşılması ve buna göre ailelere yönelik hizmetlerin ve politikaların tasarlanması, çocukların dijital dünyayla sağlıklı bir şekilde etkileşimlerini desteklemeye yardımcı olabilmektedir. Özellikle KOVID-19 döneminde gerçekleşen hızlı dijitalleşme ve çocukların eğitiminde dijital faktörlerin rolünün artması bu konunun önemini ve araştırma kapsamını genişletmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı post KOVID-19 döneminde Dijital ebeveynliğin sosyo-ekonomik özelliklere göre incelenmesi, ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerileri açısından sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın evren grubu, İstanbul' da yaşayan ilkököl, ortaokul ve lisede öğrenim gören çocuğu olan ebeveynler belirlenmiştir. Örneklem grubunu ise İstanbul'da yaşayan ve çocuğunun eğitim düzeyi ilkököl, ortaokul veya lise düzeyinde olan 401 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve demografik sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır.

2. LİTERATÜR

Literatürde yer alan dijital ebeveynliğe ilişkin çalışmalar incelendiğinde, sosyo ekonomik değişkenlere göre dijital ebeveynlik özelliğinin farklılık gösterdiği ifade edilmektedir.

Kopuz, Turgut ve Aktı Aslan (2022) tarafından yapılan araştırmada, çocukların güvenli internet kullanımı ile dijital ebeveynlik tutumu arasındaki ilişkiyi belirlemek ve dijital ebeveynlik tutumunu çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilişkiel tarama modeli kullanılarak nicel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, dijital ebeveynlik tutumu ebeveyn cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Ancak ebeveynin eğitim düzeyi dijital ebeveynlik tutumunda farklılıklara neden olmaktadır. Ebeveyn yaşı arttıkça dijital ebeveynlik tutumu azalmaktadır. Ebeveynin sahip olduğu dijital teknolojiler, dijital ebeveynlik tutumunu pozitif yönlü etkilemektedir. Çalışmanın bulgularına göre, dijital ebeveynlik tutumu ile çocuğun dijital ortamlarda sunulan fırsatlara erişimi arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Ancak, dijital ebeveynlik tutumu ile çocuğun karşılaşabileceği riskler arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Fidan ve Seferoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada, dijital ebeveynlik konusunda mevcut literatür incelenerek bir betimsel tarama yapılmıştır. Bu tarama kapsamında, dijital ebeveynlikte öne çıkan yaklaşımlar, çevrimiçi riskler, ebeveynlerin çevrim-içi risklerle baş etme stratejileri ve bu risklerle baş etme sürecinde

karşılaştıkları zorluklar ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, çevrimiçi riskler çocukların güvenli internet kullanımını tehdit eden önemli bir faktördür. Bu nedenle, ebeveynlerin dijital ebeveynlik yaklaşımları arasında, çocukların internet kullanımı ve davranışlarını kontrol etmeyi amaçlayan kısıtlayıcı yaklaşımların öne çıktığı görülmüştür.

Kaya ve Mutlu Bayraktar (2021) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de dijital ebeveynlik konusundaki araştırmaların içerik analizi yapılmış ve bu alandaki eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Dijital ebeveynlik üzerine yapılmış araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde özellikle 2014 yılından itibaren artış gösterdiği gözlemlenmektedir.

Ünlü ve Kesgin (2021) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlik uygulamaları için dijital platformları aktif olarak kullanan bireylere odaklanarak, dijital ebeveynlerin COVID-19 aşı tereddüdüne yönelik tutumlarını belirlemek için korelasyonel bir saha çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı, dijital ebeveynlerin COVID-19 aşı tereddüdüne yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumlar ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Sonuçlar, dijital ebeveynlerin aşı konusunda tereddütlü olmadığını göstermektedir ancak dijital anneler, yüksek eğitimli ebeveynler ve aşı tereddütü ile ilgili içerikleri dijital platformlarda takip eden ve bu içerikleri güvenilir bulan ebeveynler daha fazla aşı tereddüdü yaşamaktadır.

Şahin-Konaş (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, dijital ebeveynlik konusuna odaklanan dijital hikâye etkinliklerinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak, dijital ebeveynlik yeterliliğini tespit etmek ve farkındalık yaratmaktır. Aynı zamanda, ebeveynlerin teknoloji kullanım alışkanlıkları incelenerek, teknoloji kullanım tutumlarının da belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla, karma yöntem modeli kullanılmıştır. Nicel boyutta yarı deneysel desen ve nitel boyuttaysa görüşme yapılmıştır. Araştırmada kullanılan karma yöntem modeli ise açıklayıcı ardışık desen karma yöntemidir. Keleşoğlu ve Adam (2020) tarafından yapılan araştırma, Covid-19 pandemi sürecinde dijital ebeveynlik farkındalığı ve anne-baba stresi arasındaki ilişkiyi, bu ilişkinin yordayıcılığını ve anne-baba stresinin hangi değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, betimsel bir çalışma yürütülmüş ve veri toplama yöntemi olarak anket uygulanmıştır.

Akbaş ve Dursun (2020) tarafından yapılan bu çalışmada, dijitalleşmenin aile yapısı üzerindeki etkisini toplumsal değişim ve aile bağlamında incelemeyi ve dijital ebeveynlik ve çocukluk kavramlarını keşfetmeyi amaçlamışlardır.

Manap (2020) tarafından yapılan çalışmada, dijital ebeveynlik farkındalığının boyutlarını belirlemek, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini ölçmek için ölçek geliştirmek ve dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, aile içi roller, akıllı telefon kullanım süresi ile çocuktaki internet bağımlılığı açısından incelemektir. Bu çalışmada karma desen olarak kabul gören keşfedici sıralı desen kullanılmıştır.

Şimşek, Canbeldek ve Işıkoğlu (2023) tarafından yapılan araştırmada, pandeminin Türkiye'de dijital ebeveynlik üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, ebeveynlerin çocuklarıyla dijital medya ve vatandaşlık konularında iletişimde bulunduğunu, online riskleri filtreleyen yazılımlar kullandığını ve güvenlik bilgilerini web siteleri, sosyal medya ve bilimsel kaynaklar aracılığıyla edindiğini göstermektedir. Araştırmada elde edilen veriler yüzde, frekans ve ANOVA analizi ile değerlendirilmiştir. Ebeveynlerin çoğunlukla aktif ebeveynlik stratejisini benimsediği, bazen teknik ebeveynliği tercih ettiği ve 3-6 yaş arası çocukların günlük ekran kullanım süresinin ortalama 235 dakika olduğu belirtilmiştir. Eğitim düzeyi ve yaşanan yere göre dijital ebeveynlik puanlarının farklılaştığı saptanmıştır.

Manap (2024) tarafından yapılan bu araştırma, dijital ebeveynlik farkındalığının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemektedir. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre ebeveynlerin olumsuz model olma ve ihmal etme davranışlarının çocukların duygu yoğunluğunu olumsuz etkilediğini, verimli kullanma ve risklerden koruma davranışlarının ise çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Korkmaz, Demir, Öztürk ve Mutlu (2024) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığı ile fiziksel aktivite seviyesi arasındaki ilişkinin incelememesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bulguları, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığının artırılmasının, çocukların teknolojiyi doğru ve verimli kullanmalarını teşvik edebileceğini göstermektedir. Ayrıca, fiziksel olarak aktif ebeveynlerin dijital araçları daha etkili kullanabildiği ve aile tabanlı fiziksel aktivite programlarının dijital ebeveynlik farkındalığını geliştirmede önemli bir strateji olabileceği belirtilmiştir. Araştırmada, ebeveynlerin dijital ebeveynlik farkındalığını artırmaya yönelik çabaların ve teknoloji destekli aile temelli fiziksel aktivite programlarının geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, dijital ebeveynlik farkındalığını artırmaya yönelik müdahalelerde aile tabanlı fiziksel aktivite programlarının rolünü araştırmaya yönelik çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Benedetto, Ingrassia (2021) tarafından yapılan araştırmada, eko kültürel ve işlemsel

bir bakış açısı ile dijital ebeveynlik konusunu ele almaktadır. Araştırma, dijital medya maruziyetinin olumlu etkilerinin yanı sıra, ebeveynler tarafından doğru bir şekilde yönlendirilmezse olumsuz sonuçlara yol açabilecek yönlerini de incelemektedir. Özellikle genç çocukların dijital medya kullanımı ve buna karşılık gelen ebeveyn yönlendirmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışma, mevcut ve gelecekteki ebeveynlere, genç çocuklarının dijital medyaya maruziyetini nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda rehberlik edecek öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Dijital ebeveynlik, çocukların medyayı kullanma ve yorumlama becerilerini geliştirmek, olumlu sonuçları teşvik etmek ve medyanın olumsuz etkilerini önlemek için önemli bir strateji olarak görülmektedir. Bu çalışma, ebeveynlerin rolünü daha iyi anlamamıza katkıda bulunmakla birlikte çocukların dijital okuryazarlık becerilerini destekleme konusundaki önemini vurgulamaktadır.

Cao, Dong ve Li (2022) tarafından yapılan araştırma, Çinli ebeveynlerin COVID-19 kısıtlamaları sırasında erken yaşta dijital kullanımını nasıl gördüğünü ve yönlendirdiğini incelemektedir. Kısıtlamalar, dijital kullanımının artmasına yol açsa da ebeveynler erken öğrenme ve gelişim üzerindeki olumsuz etkilerden endişe duymaktadır. Bu çalışma, erken yaşta dijital kullanımın neden olduğu zorluklarla başa çıkmakta Çinli ebeveynlerin hazır olmadığını göstermektedir. Bu çalışma ayrıca ebeveynlerin, çocukların dijital okuryazarlık becerilerini destekleme konusundaki rolünün önemini vurgulamaktadır.

Modecki, Goldberg, Wisniewski ve Orben (2022) tarafından gerçekleştirilen bu araştırma, dijital ebeveynliğin ölçümünü ve gelecekteki yöntemlerini ele almıştır. Araştırmada dijital teknolojilerin hızlı yayılması, ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusundaki kaygılarını artırdığı saptanmıştır. Yapılan araştırmada, dijital ebeveynlik, nicel anketler ve nitel çalışmaları içermektedir. Bu çalışma, ebeveynlerin dijital dünyada çocuklarını nasıl yönlendirebileceğine dair önemli bir rehber sunmaktadır. Dijital ebeveynlik konusundaki bilimsel çalışmaların artması, gelecekte daha etkili ve bilinçli ebeveynlik stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Mascheroni, Ponte ve Jorge (2018) tarafından yapılan çalışma, dijital çağda ailelerin karşılaştığı zorlukları ele almaktadır. Bu çalışma, çocukların dijital medya kullanımıyla ilişki kurma veya bu kullanımı yönlendirme, kuşaklar arasındaki medya kullanımındaki farklılıklar ve sosyal medya kullanımı gibi konuları içermektedir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre dijital ebeveynlik kavramı, günümüzde giderek artan bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, ebeveynlerin çocuklarının interneti nasıl kullanacaklarına dair bilinçli kararlar almaları ve onları dijital dünyada korumak için bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın evren grubu, İstanbul’ da yaşayan ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenim gören çocuğu olan ebeveynler belirlenmiştir. Örneklem grubunu ise İstanbul’da yaşayan ve çocuğunun eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul veya lise düzeyinde olan 401 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve demografik sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu, 10 sorudan oluşmakta ve katılımcılara ilişkin cinsiyetiniz, mesleğiniz, yaşıınız, (4) eğitim düzeyiniz, (5) internet kullanım durumunuz (kaç yıldır internet kullanılmaktadır), (6) sosyal medya kullanım durumunuz, (7) ailenizin gelir durumu, (8) çocuk sayınız, (9) çocuğunuzun/çocuklarınızın cinsiyeti, (10) çocuğunuzun/çocuklarınızın eğitim düzeyi sorularını içermektedir.

Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği ise Yaman vd. (2019) tarafından oluşturulmuş, anne babaların dijital ebeveynlik göstergelerinin ve yeterliliklerinin belirleyebilmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek 38 maddeden ve 3 alt ölçekten meydana gelmektedir. Ölçek beşli likert tipi şeklindedir (1: Hiç yeterli değilim – 5: Çok yeterliyim). Ankette yer alan 3 alt ölçek şunlardır: Dijital okuryazarlık (1-15 arasındaki maddeler), dijital güvenlik (16-33 arasındaki maddeler), Dijital iletişim (34-38 arasındaki maddeler). Dijital ebeveynlik seviyesinin farklı sosyo-ekonomik değişkenler aracılığıyla saptanabileceği düşünülmektedir. Anne ve babaların rolü incelendiğinde annelerin evlatlarının çevrimiçi faaliyetlerini inceleme açısından daha dikkatli oldukları görülmektedir (Anderson, 2016; akt: Yaman vd., 2019). Anne babaların dijital okuryazarlık seviyeleri de incelenmesi gerekli görülen bir diğer etkidir. İnternet okuryazarlığı düşük düzeyde olan ebeveynlerin internet okuryazarlığı daha yüksek düzeyde olan ebeveynlere kıyasla daha düşük seviyede internet kullandıkları ve bu hususta evlatlarını daha düşük düzeyde teşvik ettikleri ve yönlendirdikleri görülmüştür (Lou vd., 2010; akt: Yaman vd., 2019). Çalışmada kullanılan anket formu İstanbul Ticaret Üniversitesi Etik Kurulunca 03.11.2022 tarih ve E-65836846-044-268833 sayılı karar ile etik kurallara uygun olduğu ifade edilerek onaylanmıştır.

Anket formunun KOVİD-19 pandemi sürecinden dolayı online olarak katılımcılara iletilmesi, günümüzde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Katılımcıların gönüllü olarak anketlere yanıt vermiş olması, örnekleme yer alan bireylerin çalışmanın amacına uygun olup olmadığını ve çalışmanın dışındaki bireylerden farklı olup olmadığını belirlemek için örnekleme seçimi yöntemleri kullanılması gerektiğini gösterir. Bu nedenle çalışmada rastgele örnekleme yöntemi tercihe edilmiştir. Anket formunun 401 kişi tarafından yanıtlanması, örnekleme büyüklüğü açısından yeterli sayılabilir. Ancak, 389 anketin kullanılması kararının verilmesi, yanıtlayanların bazılarının formu yanıtlamayı tamamlamamış veya yanıtlarının yetersiz olması gibi nedenlerden

kaynaklanabilir. Bu durumda, verilerin doğruluğunu ve temsilciliğini sağlamak için veri temizleme işlemlerinin doğru bir şekilde uygulanması önemlidir.

Çalışmada demografik özelliklerin incelenmesi amacıyla frekans dökümleri, demografik değişkenlere göre ölçek skorlarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

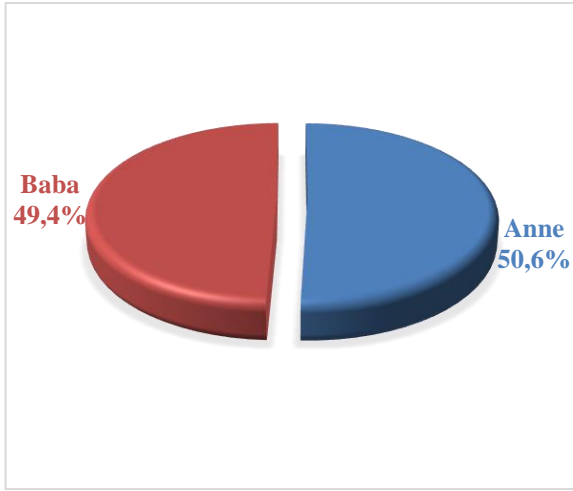
Çalışmada demografik özelliklere göre ölçek skorlarının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi, iki veya daha fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan parametrik olmayan istatistiksel testlerdir. Kruskal-Wallis testi, tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) parametrik olmayan bir versiyonudur ve iki veya daha fazla grubun ortalamalarının eşit olduğu boş hipotezini test etmek için kullanılır. Normallik ve eşit varyanslar gibi tek yönlü ANOVA varsayımları karşılanmadığında kullanılmaktadır. Test, ham veri değerlerinden ziyade verilerin sıralarına dayalıdır ve bu nedenle verilerin ölçeğine veya dağılımına duyarlı değildir (McKight & Najab, 2010; Vargha & Delaney, 1998). Hem Kruskal-Wallis testi hem de Mann-Whitney U testi yaygın olarak kullanılan istatistiksel testlerdir ve genellikle parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Küçük örneklem boyutlarına sahip grupları karşılaştırmak için veya verilerin dağılımı normal olmadığında özellikle yararlıdır (Vargha & Delaney, 1998).

3. BULGULAR

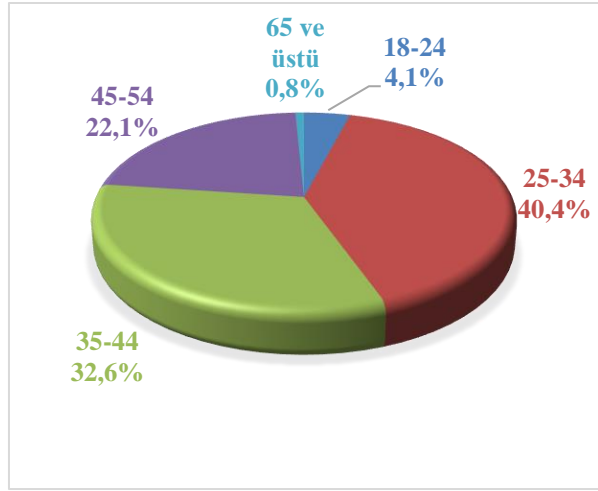
3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışmada katılımcıların demografik özellikleri, örneklemin tanımlanması ve sonuçların yorumlanması için önemlidir. Ebeveynlik durumu, örneklemin cinsiyet dağılımı, yaş dağılımı, sosyoekonomik durum ve kültürel farklılıklar gibi diğer demografik özellikleriyle birlikte dikkate alınmalıdır. Çalışmaya katılanların ebeveynlik durumu incelendiğinde; % 49'unun baba % 51'i anne olduğu görülmüştür. Örneğin, baba ve anne oranlarının yakın olması, çalışmanın sonuçlarına cinsiyetin etkisinin az olduğunu gösterebilir. Ancak, annelerin veya babaların özellikle belirli bir ölçek hakkında farklı görüşleri olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, analizlerde cinsiyet değişkeni dikkate alınarak sonuçların yorumlanması ve raporlanması önemlidir. Katılımcıların yaş dağılımı incelendiğinde %4'ü 18-24 yaş aralığında, %40'ı 25-34 yaş aralığında, %33'ü 35-44 yaş aralığında, %22'si 45-54 yaş aralığında, %1'i ise 65 yaş ve üstü olduğu belirlenmiştir. Yaş dağılımı bakımından her

yaş grubuna ilişkin katılımcı çalışmada yer alıyor olsa da %77'sinin 44 yaş ve altı olması ve 65 yaş üzeri katılımcı sayısının %0,8 seviyesinde kalması katılımcıların genellikle genç nüfustan oluştuğunun bir göstergesidir. Bu nedenle dijitalleşme süreçlerine ebeveynlerin dahil olma ve hızlı uyum sağlamaları muhtemeldir. Yaş dağılımı bilgilerine göre çalışmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun genç-yetişkin yaş grubunda olduğu görülüyor. Bu da dijitalleşme süreçlerine daha yatkın ve teknoloji kullanımına daha aşina bir nüfusun çalışmada yer aldığı anlamına gelmektedir. Ancak bu durum, ebeveynlerin dijitalleşme süreçlerine kolayca uyum sağlayamayacakları anlamına gelmez. Çünkü son yıllarda dijitalleşme süreci hızlı bir şekilde ilerlemiş ve çoğu insanın günlük hayatında teknolojik cihazlar ve internet kullanımı sıkça yer almaktadır. Bu nedenle, ebeveynlerin de dijitalleşme sürecine dahil olmaları ve çocuklarının teknolojik cihazlar ve internet kullanımı hakkında bilgi sahibi olmaları son derece önemlidir.



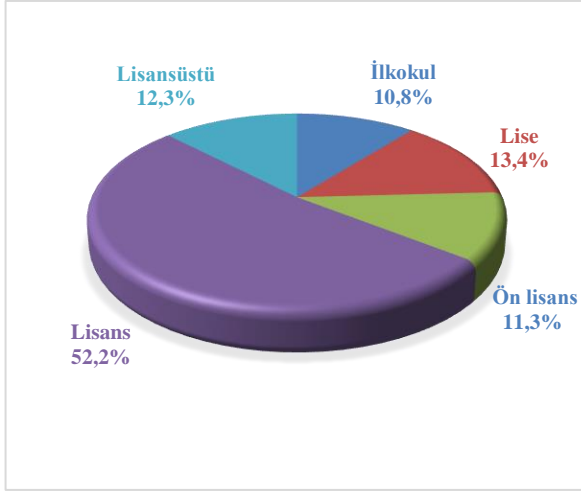
Şekil 1. Ebeveynlik Durumu



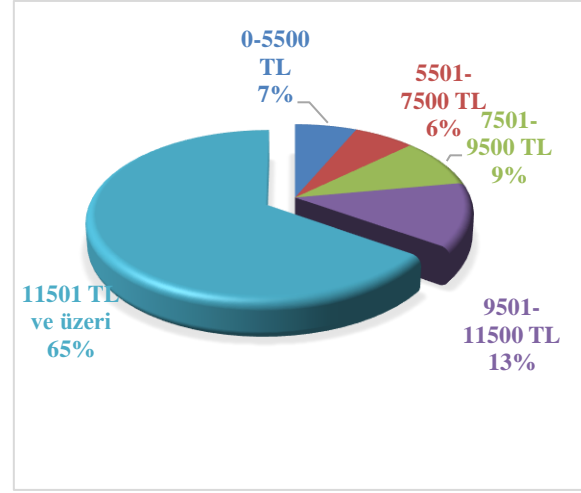
Şekil 2. Yaş Dağılımı

Katılımcıların %11'i ilkokul, %13'ü lise, %11'i önlisans, %52'si lisans, %12'si lisansüstü mezundur. Çalışmada her eğitim düzeyinde araştırmaya katkı sağlayabilecek katılımcı olmakla beraber genellikle ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle bu durum meslek ve yaş dağılımları ile ele alınarak, özellikle KOVİD-19 döneminde hızla artan dijitalleşme sürecine, çocukların ebeveynler tecrübelerinden faydalanma durumu hakkında da fikir sağlayabilecektir. Ebeveynlerin %7'sinin gelir durumu 0-5500 TL aralığında, %6'sının gelir durumu 5501-7500 TL aralığında, %9'unun gelir durumu 7501-9500 TL aralığında, %13'ünün gelir durumu 9501-11500 TL aralığında, %65'inin gelir durumu ise 11501 TL ve üzerindedir. Çalışmada yer alan katılımcıların genellikle gelir seviyesinin asgari ücret üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Anlaşılan o ki, çalışmada yer alan katılımcıların çoğunluğu yüksek eğitilmiş, orta-üst gelir seviyesine sahip, genç nüfustan oluşmaktadır. Bu durum çalışmada incelenen konuların, özellikle dijitalleşme ve çocukların ebeveynlerinin

deneyimlerinden faydalanma konularının incelenmesi açısından önemlidir. Ancak, çalışmanın sonuçları genelleştirilirken bu demografik özelliklerin dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır.

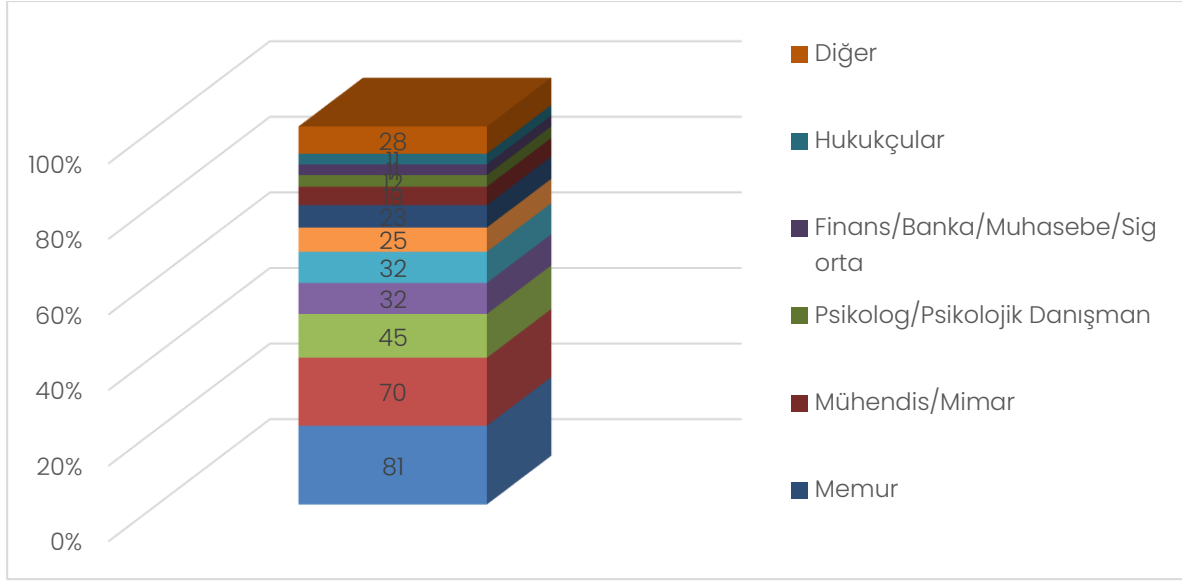


Şekil 3. Eğitim Durumu Dağılımı



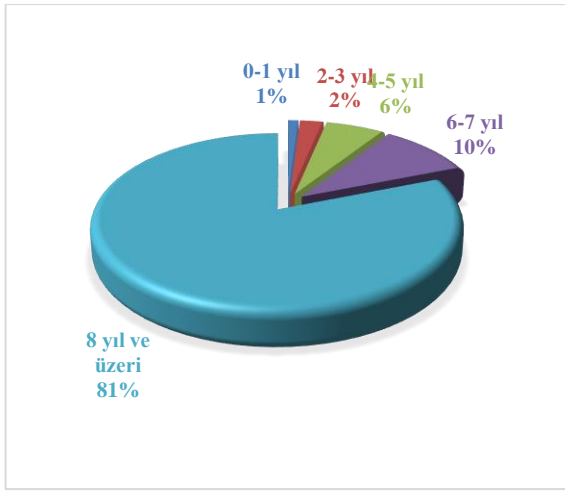
Şekil 4. Gelir Dağılımı

Çalışmaya katılanlar meslek gruplarına göre 12 kategoriye ayrıştırılarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında her meslek grubundan bireylere yer verilmesi araştırma örnekleminin tüm fikir desenlerini içermesi bakımından oldukça önemlidir. Çalışmada yer alan eğitimciler grubunda, akademisyenler, sınıf öğretmenleri matematik öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idarecileri vb. yer almaktadır. Sağlık personeli kategorisi doktorlar, diş hekimleri, eczacılar, hemşireler, fizyoterapistler ve sağlık teknikerleri vb. mesleklerine dâhil katılımcılardan oluşmaktadır. İşçi kategorisi kol gücüne dayalı olarak çalışan temizlik personeli, bina görevlileri, garsonlar, kasiyerler vb. mesleklerinden oluşmaktadır. İç ve dış güvenlik sistematiğini oluşturan polis, asker vb. meslekleri ise kolluk kuvvetleri olarak kategorize edilmiştir. Savcılar ve avukatlar ise hukukçular olarak kategorize edilmiştir. Ayrıca ev hanımı, memur, esnaf ve zanaatkârlar, finansal sektörde çalışanlar, mühendis/mimarlar, psikolog/ psikolojik danışmanlar ve diğer kategorisine çalışmada yer verilmiştir. Diğer kategorisinde veteriner, şoför, serbest meslek çalışanları, makinist, çiftçi, fotoğrafçı, pilot, hostes gibi bir ya da birkaç kişiden oluşan katılımcılara yer verilmiştir. Çalışmaya katılanların %21'i eğitim, %18'i Sağlık sektöründe çalışmakta iken %12'sinin ev hanımı olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmanın meslek deseni her gruptan çalışanları kapsayarak ailede iletişim, eğitime katılım ve dijitalleşme hususunda mesleklerin rolünün de ayırt edilebilmesine olanak sağlayacaktır. Özellikle meslek, yaş ve eğitim düzeyleri birlikte ele alındığında ebeveynlerin çocukları için eğitimenedijitalleşme sürecine katkı sağlama potansiyelinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

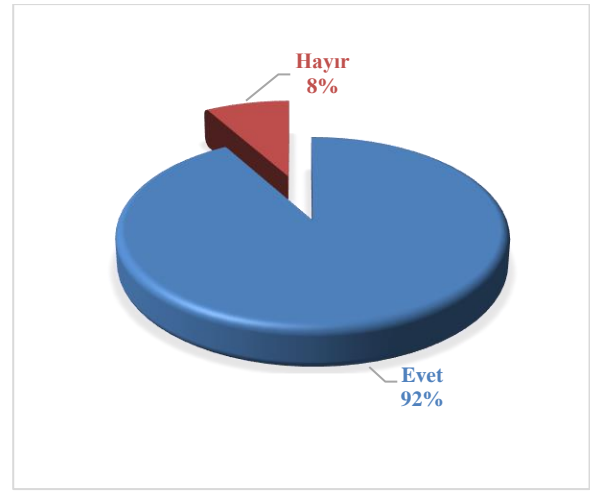


Şekil 5. Meslek Dağılımı

Ebeveynlerin %1'i 0-1 yıldır, %2'si 2-3 yıldır, %6'sı 4-5 yıldır, %10'unu 6-7 yıldır, %81'i ise 8 yıl ve üzerinde internet kullanmaktadır. Genel olarak internet kullanım seviyesinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %92'si sosyal medya kullanırken %8'i sosyal medya kullanmamaktadır. Ebeveynlerin aktif olarak internet kullandığı ve sosyal medya mecralarında yer aldığı ifade etmek mümkündür.



Şekil 6. İnternet Kullanım Süresi (Yıl)



Şekil 7. Sosyal Medya Kullanım Durumu

Çalışmanın amacına yönelik olarak katılımcıların internet/sosyal medya kullanım durumlarının demografik özelliklere göre nasıl değiştiğinin belirlenmesi dijital ebeveynlik sürecinde anlaşılmasına zemin hazırlayacağı için bu çalışma kapsamında analiz edilmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle katılımcıların internet kullanım süresi ile sosyal medya kullanım durumlarının ebeveynler, yaş, eğitim, gelir düzeyi ve mesleğe göre değişiklik gösterip göstermediği çapraz tablo yöntemiyle Ki-Kare Testi kullanılarak incelenmiştir. Ki-Kare Testi sonuçlarına göre internet kullanım

süreleri ve sosyal medya kullanım durumları ile ebeveyn cinsiyeti arasında %5 hata payı, %95 güven aralığında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öte yandan annelerin %52, babaların %48'inin sosyal medya kullandıkları belirlenmiştir. İnternet kullanım süreleri ise anne ve babaları için benzer sonuçlar sunarken, 2-3 yıl arası internet kullananların %67'si ve 4-5 yıl arası internet kullananların %61'inin anneler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlik ile İnternet Kullanım Süresi ve Sosyal Medya Kullanım Durumu

		İnternet kullanım süresi durumu					Sosyal medya kullanım durumu	
		0-1 yıl	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8 yıl ve üzeri	Evet	Hayır
Ebeveyn	Anne	50%	67%	61%	50%	50%	52%	41%
	Baba	50%	33%	39%	50%	50%	48%	59%
	Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Ki-Kare	X	2.052					1.400	
	df	4					1	
	p	0.726					0.2367	

İnternet kullanım süreleri ve sosyal medya kullanım durumları ile katılımcıların yaşları arasında %5 hata payı, %95 güven aralığında anlamlı bir ilişkinin var olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal medya kullanmayanların %69'u ve 0-1 yıl arasında internet kullananların %75'i 45 yaş ve üstüdür. 6 yıl ve üzeri internet kullanımının genellikle genç yaşlardaki anne babalarda görülürken sosyal medya kullanımı da 25-34 yaş arasında yoğunlaşmaktadır. Yani yaşları daha genç olan ebeveynlerin internet kullanımının yoğun olduğu görülmekle beraber buna bağlı olarak sosyal medya kullanımının da yaşı genç olan katılımcılarda daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2. Yaş ile İnternet Kullanım Süresi ve Sosyal Medya Kullanım Durumu

		İnternet kullanım durumu					Sosyal medya kullanım durumu	
		0-1 yıl	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8 yıl ve üzeri	Evet	Hayır
Yaş	18-24	0%	11%	4%	8%	3%	4%	0%
	25-34	0%	11%	22%	42%	43%	43%	13%
	35-44	25%	22%	26%	32%	34%	34%	19%
	45-54	50%	44%	48%	18%	20%	18%	63%
	65 ve üstü	25%	11%	0%	0%	0%	0%	6%
	Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Ki-Kare	X	65.281					49.506	
	df	16					4	
	p	0.000					0.000	

İnternet kullanım süreleri ve sosyal medya kullanım durumları ile katılımcıların eğitim düzeyleri arasında %5 hata payı, %95 güven aralığında anlamlı bir ilişkinin var olduğu

tespit edilmiştir. Bu bağlamda sosyal medya kullananların %68'i ve 8 yıl ve üzeri internet kullananların %73'ü lisans ve lisansüstü eğitime, sosyal medya kullanmayanlar ve 0-3 yıl arası internet kullananların genellikle ilkokul düzeyinde eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça internet kullanım sürelerinin ve sosyal medya kullanım durumlarının arttığı görülmektedir.

Tablo 3. Eğitim ile İnternet Kullanım Süresi ve Sosyal Medya Kullanım Durumu

		İnternet kullanım durumu					Sosyal medya kullanım durumu	
		0-1 yıl	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8 yıl ve üzeri	Evet	Hayır
Eğitim	İlkokul	75%	67%	48%	11%	6%	8%	41%
	Lise	25%	11%	22%	18%	12%	13%	19%
	Önlisans	0%	11%	9%	16%	11%	11%	9%
	Lisans	0%	11%	22%	50%	57%	55%	22%
	Lisansüstü	0%	0%	0%	5%	15%	13%	9%
	Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Ki-Kare	X	99.625					35.991	
	df	16					4	
	p	0.000					0.000	

İnternet kullanım süreleri ve sosyal medya kullanım durumları ile katılımcıların gelir düzeyleri arasında %5 hata payı, %95 güven aralığında anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medya kullananların %80'i ve 8 yıl ve üzeri internet kullananların %84'ü 9500 TL ve üzeri gelire sahiptir. Öte yandan, sosyal medya kullanmayanlar %50'sini de 9500 TL ve üzeri geliri olanlar oluşturmaktadır. Ebeveynlerin gelir düzeyine göre internet kullanım sürelerinin ve sosyal medya kullanım durumlarının değiştiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Gelir ile İnternet Kullanım Süresi ve Sosyal Medya Kullanım Durumu

		İnternet kullanım durumu					Sosyal medya kullanım durumu	
		0-1 yıl	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8 yıl ve üzeri	Evet	Hayır
Gelir	0-5500 TL	25%	11%	9%	8%	6%	6%	13%
	5501-7500 TL	50%	56%	17%	5%	4%	5%	22%
	7501-9500 TL	0%	11%	30%	18%	7%	9%	16%
	9501-11500 TL	0%	11%	22%	21%	11%	13%	6%
	11501 TL ve üzeri	25%	11%	22%	47%	73%	67%	44%
	Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Ki-Kare	X	94.648					20.072	
	df	16					4	
	p	0.000					0.000	

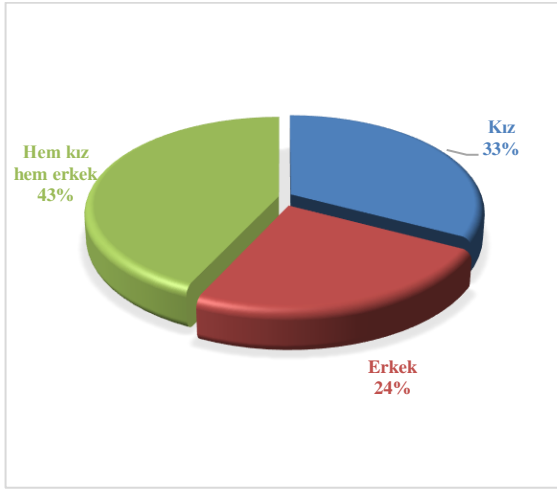
İnternet kullanım süreleri ile katılımcıların meslek grupları arasında %5 hata payı, %95 güven aralığında anlamlı bir ilişkinin varken, sosyal medya kullanım durumları ile meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenememiştir. 0-1 yıl arası internet kullanımı olanlar genellikle işçiler ve kolluk kuvvetleri iken 4 ve üzeri internet kullanımı olanlar genellikle eğitimciler, sağlık personelleri, ev hanımları ve memurlar olduğu görülmektedir. İnternet kullanım durumlarına göre de meslek gruplarının farklılaştığı anlaşılmaktadır. Finans, banka, muhasebe ve sigorta meslekleri bilgisayarla ve internete uğraşanların tamamı 8 yıl ve üzeri internet kullanmaktadır.

Tablo 5. Meslek ile İnternet Kullanım Süresi ve Sosyal Medya Kullanım Durumu

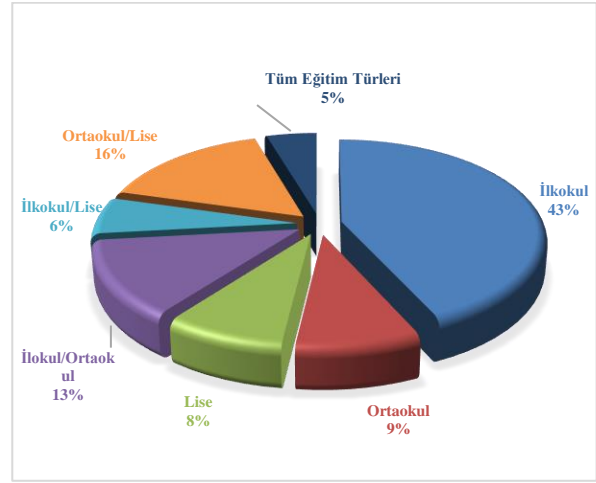
		İnternet kullanım durumu					Sosyal medya kullanım durumu	
		0-1 yıl	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8 yıl ve üzeri	Evet	Hayır
Meslek	Eğitimciler	0%	22%	9%	11%	23%	21%	16%
	Sağlık Personeli	0%	22%	13%	34%	17%	19%	9%
	Ev Hanımı	0%	22%	35%	11%	10%	11%	19%
	İşçi	50%	33%	9%	11%	7%	8%	16%
	Esnaf/Zanaatkarlar	0%	0%	26%	3%	8%	8%	9%
	Kolluk Kuvvetleri	25%	0%	0%	3%	7%	6%	9%
	Memur	0%	0%	0%	11%	6%	6%	9%
	Mühendis/Mimar	0%	0%	0%	5%	5%	5%	3%
	Psikolog/Psikolojik Danışman	0%	0%	0%	3%	3%	3%	0%
	Finans/Banka/Muhasebe/Sigorta	0%	0%	0%	0%	3%	3%	0%
	Hukukçular	0%	0%	0%	0%	3%	3%	0%
	Diğer	25%	0%	9%	11%	7%	7%	9%
	Toplam	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Ki-Kare	X	73.774					10.500	
	df	44					11	
	p	0.003					0.486	

Katılımcıların %33'ü kız çocuğa, %24'ü erkek çocuğa, %43'ü ise hem kız hem de erkek çocuğa sahiptir. Dağılımın bu şekilde oluşması ebeveynlerin çocuklarının farklı cinsiyette olması durumuna göre veli katılım ve aile içi iletişim farklılaşmaların olup olmadığının araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Katılımcıların çocuklarının %43'ünün ilkökul, %9'u ortaokul, %8'i lise öğrencisi olduğu tespit edilmiştir.

Öte yandan birden fazla çocuğu olan katılımcıların farklı eğitim seviyelerinde çocukları olduğunu belirtmiştir. Çocukları hem ilkokul hemde ortaokula giden katılımcıların oranı %13, hem ilkokul hemde liseye giden katılımcıların oranı %6, hem ortaokul hem lise %16, hem ilkokul hem ortaokul hem de lise düzeyinde olan ebeveynlerin oranı % 5'tir. Ebeveynlerin farklı eğitim düzeylerinde çocukları olması eğitim süreçlerinde tecrübe sahibi olmalarının bir göstergesi olarak ifade edilebilir.



Şekil 8. Çocukların Cinsiyet Dağılımı



Şekil 9. Çocukların Eğitim Seviyesi

Katılımcı 389 ailenin toplam 761 çocuğu olduğu aile başına ortalama yaklaşık olarak 2 çocuk düştüğü belirlenmiştir. Minimum çocuk sayısı katılımcılar nezdinde 1 iken maksimum çocuk sayısı 6 olarak tespit edilmiştir. Bu durum anketin yapılması için geçerli olan en az bir çocuk sayısının sağlandığını göstermektedir. Katılımcı ailelerin çocuklarının %55 kız iken %45'i erkek olmakla beraber katılımcıların çocuklarının eğitim düzeyinin genellikle ilkokul olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Çocuklara ilişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Toplam	Minimum	Maksimum	Ortalama
Çocuk sayısı	761	1.00	6.00	1.9563
Kız	417	0.00	4.00	1.4184
Erkek	344	0.00	3.00	1.3080
İlkokul	300	1.00	3.00	1.1538
Ortaokul	199	0.00	3.00	1.2061
Lise	180	0.00	4.00	1.2857

3.2. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklere göre Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği'nden elde ettikleri skorlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle ebeveynlerin dijitalleşme skorları irdelenmiştir.

Ebeveynlik durumuna göre, dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları (dijital okuryazarlık, dijital güvenlik, dijital iletişim) %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Annelerin dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği skorlarının babalardan yüksek olduğu ve alt boyutlarda da yüksek skorlar aldığı belirtilmektedir.

Bu bulgular, dijital ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet ve ebeveynlik durumunun dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerini artırmak için, dijital okuryazarlık, dijital güvenlik ve dijital iletişim konularında eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerde cinsiyet ve ebeveynlik durumu gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması önemlidir. Ayrıca, dijital ebeveynlik becerilerinin çocukların dijital ortamlarda güvenli ve sağlıklı bir şekilde büyümelerine katkı sağladığı da unutulmamalıdır.

Tablo 7. Ebeveyn ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Mann Whitney U Testi

Ölçek	Ortalama		Mann-Whitney U Testi		
	Anne	Baba	U	Z	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	149,15	138,73	15787,0	-2,819	,005
Dijital Okuryazarlık	58,02	54,10	16117,5	-2,523	,012
Dijital Güvenlik	72,73	67,04	15260,0	-3,301	,001
Dijital İletişim	18,40	17,58	17050,5	-1,684	,092

Sosyal medya kullanım durumuna göre, dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak dijital okuryazarlık alt boyutu %10 hata payı ile %90 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, sosyal medya kullanımının dijital ebeveynlik becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sosyal medya kullanımı, ebeveynlerin dijital ortamlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarına ve bu ortamlarda çocuklarını daha iyi yönlendirebilmelerine olanak tanıyabilir. Ancak, bu bulgu sadece ilişkisel bir bağlantıdır ve korelasyon neden-sonuç ilişkisini göstermez. Yani, sosyal medya kullanımının yüksek olması dijital ebeveynlik becerilerinin artmasına neden olmayabilir, aksine dijital ebeveynlik becerileri yüksek olan ebeveynlerin sosyal medya kullanımının daha yaygın olduğu da düşünülebilir.

Bu nedenle, ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerini artırmak için sadece sosyal medya kullanımına odaklanmak yeterli olmayabilir. Dijital ebeveynlik becerileri, çocukların dijital dünyada karşılaşabilecekleri riskleri anlamak, çocukları dijital dünyada korumak ve çocukların dijital dünyada nasıl sağlıklı ve dengeli bir şekilde

zaman geçirebileceklerini öğrenmek gibi konuları içermektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinde, ebeveynlere yönelik eğitimlerin önemi büyüktür.

Tablo 8. Sosyal Medya Kullanımı ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Mann Whitney U Testi

Ölçek	Ortalama		Mann-Whitney U Testi		
	Evet	Hayır	U	Z	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	145,25	130,13	4744,5	-1,588	,112
Dijital Okuryazarlık	56,63	50,03	4636,0	-1,768	,077
Dijital Güvenlik	70,47	63,78	5005,5	-1,162	,245
Dijital İletişim	18,15	16,31	4775,0	-1,542	,123

Ebeveynlerin yaşlarına göre, dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu bulgu, 25-34 yaş aralığındaki ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yaş aralığındaki ebeveynlerin, dijital teknolojilerin yaygınlaşması ve kullanımının artması ile birlikte doğal olarak daha fazla dijitalleşmeyle karşı karşıya kalmış olmaları olasılığı yüksektir. Ayrıca, bu yaş aralığındaki ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine daha fazla katkı sağlama çabasında olmaları da bu bulguyu açıklayabilir. Yaşın tek başına dijital ebeveynlik becerileri üzerinde etkili olmadığını, aynı yaş aralığındaki farklı ebeveynlerin farklı dijital ebeveynlik becerilerine sahip olabileceklerini de unutmamak gerekir. Bu nedenle, ebeveynlerin dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmek için yaş faktörünün yanı sıra, ebeveynlerin dijital dünyada nelerle karşılaşabilecekleri konusunda bilinçlenmeleri ve bu konuda eğitim almaları da önemlidir.

Tablo 9. Yaş Dağılımı ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

Ölçek	Yaş					Kruskal Wallis Testi		
	18-24	25-34	35-44	45-54	65 ve üstü	χ^2	df	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	142,31	151,31	144,46	131,55	108,67	20,293	4	,000
Dijital Okuryazarlık	57,56	59,05	56,66	50,09	40,67	23,652	4	,000
Dijital Güvenlik	67,19	73,49	70,00	64,35	54,33	19,795	4	,001
Dijital İletişim	17,56	18,77	17,80	17,10	13,67	8,867	4	,065

Ebeveynlerin eğitim durumuna göre, dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Velilerin eğitim düzeyine göre ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorları büyükten küçüğe doğru lisansüstü, lisans ve ön lisans şeklinde

ilerlemektedir. Bu durum Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Ölçeği'nin alt ölçekleri içinde geçerlidir. Bu minvalde, Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin dijital teknolojilere daha fazla aşına olabilecekleri ve bu nedenle dijital ebeveynlik becerilerini daha fazla geliştirebilecekleri düşünülebilir. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin, çocuklarının eğitimine daha fazla önem verme olasılığı daha yüksek olduğundan, dijital ebeveynlik becerilerini geliştirme konusunda da daha aktif olabilirler. Ayrıca, dijital teknolojilere aşına olmak ve dijital ebeveynlik becerilerini geliştirmek için eğitim düzeyi tek başına yeterli değildir. Ebeveynlerin dijital dünya hakkında bilinçli olmaları, çocuklarının dijital dünyadaki etkileşimlerini izleme ve yönetme konusunda özgüven kazanmaları için de eğitim ve bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Tablo 10. Eğitim Düzeyi ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

	Eğitim					Kruskal Wallis Testi		
	İlkokul	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü	X ²	df	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	118,24	125,7	143,89	151,6	154,31	32,60	4	,000
Dijital Okuryazarlık	45,52	50,40	54,39	59,21	59,83	28,74	4	,000
Dijital Güvenlik	57,64	60,58	72,20	73,18	74,94	27,05	4	,000
Dijital İletişim	15,07	14,73	17,30	19,23	19,54	38,08	4	,000

Ebeveynlerin internet kullanım süresine göre dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin çoğunluğu 8 yıl ve üzerinde internet kullanmaktadır. İnternet kullanım süresi arttıkça ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının arttığı görülmektedir. Özellikle KOVİD-19 dönemi sonrasında çalışmanın yapıldığı göz önüne alındığında ebeveynlerin internet kullanımı çocukların dijitalleşme süreçlerine destek olabildiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Tablo 11. İnternet Kullanım Süresi ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

Ölçek	İnternet Kullanım Süresi					Kruskal Wallis Testi		
	0-1 yıl	2-3 yıl	4-5 yıl	6-7 yıl	8 yıl ve üzeri	X ²	df	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	96,75	125,56	105,09	133,16	149,29	30,339	4	,000
Dijital Okuryazarlık	41,00	48,89	40,48	52,16	58,10	28,079	4	,000
Dijital Güvenlik	44,25	62,22	51,22	64,29	72,51	29,710	4	,000
Dijital İletişim	11,50	14,44	13,39	16,71	18,67	25,479	4	,000

Ebeveynlerin gelir dağılımına göre dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir.

En çok dijital ebeveynlik skorları sırasıyla 11501 TL ve üzeri, 9501-11500 TL ve 5501-7500 TL gelir seviyelerinde görülmektedir. Yüksek gelirli ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Gelir Dağılımı ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

	Gelir Dağılımı					Kruskal Wallis Testi		
	0-5500 TL	5501-7500 TL	7501-9500 TL	9501-11500 TL	11501 TL ve üzeri	χ^2	df	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	128,20	132,60	124,56	134,80	151,22	22,717	4	,000
Dijital Okuryazarlık	49,88	52,32	47,86	51,90	59,04	23,990	4	,000
Dijital Güvenlik	62,24	64,44	61,67	65,78	73,19	16,388	4	,003
Dijital İletişim	16,08	15,84	15,03	17,12	18,99	20,286	4	,000

Çocuk cinsiyetine göre dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Erkek çocuğa sahip ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorları daha yüksektir. Bu durumu kız çocuğu olan ebeveynler sonrasında hem kız hem erkek çocuğu olan ebeveynler takip etmektedir.

Tablo 13. Çocukların Cinsiyeti ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

Ölçek	Çocuk Cinsiyeti			Kruskal Wallis Testi		
	Kız	Erkek	Hem kız hem erkek	χ^2	df	p
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	149,97	154,94	133,26	25,994	2	,000
Dijital Okuryazarlık	58,49	60,22	51,91	22,705	2	,000
Dijital Güvenlik	72,78	75,44	64,61	26,386	2	,000
Dijital İletişim	18,70	19,27	16,74	15,294	2	,000

Çocukların eğitim durumuna göre dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul düzeyinde çocuğu olan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorları daha yüksektir. Bu sıralamayı ortaokul, lise, ilkokul-lise, ilkokul-ortaokul, tüm eğitim türleri ve ortaokul-lise takip etmektedir. KOVİD-19 döneminde yaşanan hızlı dijitalleşme süreçleri çocukların daha fazla bilgisayar, telefon tablet gibi araçlarla vakit geçirmesine neden olmuştur. Öte yandan kitleler halinde artan dijital talep

sanal dünyada farklı içeriklerin oluşmasına olanak sağlamış ve içeriklere ulaşımı kolaylaştırmıştır. Böylesi bir ortamda henüz dijital içerikleri ayırıştırma yetisine sahip olmayan ilkökul düzeyindeki çocukların internet kullanımı süreleri ve dijital içeriklere ulaşımı ebeveyn tarafından denetimi elzemdir.

Tablo 14. Çocukların Eğitim Düzeyi ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

Ölçek	Eğitim durumu								Kruskal Wallis Testi		
	İlkokul	Ortaokul	Lise	İlkokul/ Ortaokul	İlkokul/ Lise	Ortaokul/ Lise	Tüm Eğitim	χ^2	df	p	
Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	156,02	139,94	137,12	136,9	142,5	126,6 6	133,3	37,09	6	,00 0	
Dijital Okuryazarlık	61,20	53,41	52,79	54,50	54,92	48,35	52,11	37,00	6	,00 0	
Dijital Güvenlik	75,54	68,76	66,70	65,26	71,00	62,15	63,9 4	36,65	6	,00 0	
Dijital İletişim	19,29	17,76	17,64	17,22	16,67	16,16	17,33	20,43	6	,002	

Ebeveynlerin meslek durumuna göre dijital ebeveynlik öz yeterlilik ölçeği ve alt boyutları %5 hata payı ile %95 güven aralığında istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hukukçular meslek grubunda olan ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik skorları daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sıralamayı psikolog/psikolojik danışmanlar, eğitimciler, kolluk kuvvetleri, mühendis/mimarlar, sağlık personeli, memur, ev hanımları, finans/banka/muhasebe/sigorta, işçi, esnaf/zanaatkarlar ve diğer grubu sıralamayı takip etmektedir. Dijitalleşme süreçlerinin getirdiği gelişimin yanı sıra bazı olumsuz süreçlerinde oluşması özellikle siber suçların artması ebeveynlerin çocuklarının dijital içerikleri kullanırken daha dikkatli olmasına neden olmaktadır. Hukuk mesleğini icra eden veya bu süreçleri sıklıkla danışmanları veya öğrencileri ile karşılaşan psikolog/psikolojik danışmanların ve eğitimcilerin dijitalleşme konusunda daha hassas davranması ve etkin olması beklenen bir durumdur.

Tablo 15. Meslek Grubu ve Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik Kruskal Wallis Testi

		Dijital Ebeveynlik Öz Yeterlilik	Dijital Okuryazarlık	Dijital Güvenlik	Dijital İletişim
Meslek	Eğitimciler	155,47	60,80	75,21	19,46
	Sağlık Personeli	148,61	57,33	72,13	19,16
	Ev Hanımı	144,24	56,13	70,89	17,22
	İşçi	135,25	53,56	65,38	16,31
	Esnaf/Zanaatkarlar	116,69	45,31	57,31	14,06
	Kolluk Kuvvetleri	154,36	60,04	75,28	19,04
	Memur	145,39	56,00	70,96	18,43
	Mühendis/Mimar	149,05	59,16	70,89	19,00
	Psikolog/Psikolojik Danışman	160,58	63,08	77,83	19,67
	Finans/Banka/Muhasebe/Sigorta	142,18	54,82	67,82	19,55
	Hukukçular	165,45	64,00	79,55	21,91
	Diğer	111,57	43,32	54,54	13,71
Kruskal Wallis Testi	χ^2	45,991	42,761	41,267	45,744
	df	11	11	11	11
	p	,000	,000	,000	,000

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

KOVID-19 pandemisi, iş ve eğitim gibi temel yaşamsal faaliyetlere etkisiyle birlikte, insanların davranışlarında da önemli değişiklikler oluşturmaktadır. Bu değişikliklerden biri, dijitalleşme hızının artmasıdır. Evden çalışma ve evden eğitim gibi dijital araçların daha fazla kullanıldığı modeller, birçok işletme ve eğitim kurumu için yeni bir norm haline gelmektedir. Bu değişim, dijital araçların kullanımının artması ve dijitalleşmenin hızlanması anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, bu süreçte ailelerin birlikte daha fazla vakit geçirmesi, aile içi iletişimi ve değer yargılarının dönüşümüne neden olmaktadır. Ebeveynler, evden eğitim gören çocuklarının gelişimlerini desteklemek için yeni bir rol ve bu süreçte daha fazla eğitim görevi üstlenmektedir (Akbaş & Dursun, 2020). Bu nedenle, ebeveynlerin "yeni dijital bir ebeveyn" rolüne bürünmeleri gerekmektedir.

Bu değişimlerin yanı sıra, KOVID-19 pandemisi ayrıca, eğitim kurumları ve kamu otoriteleri için de sorun ve fırsatlar sunmaktadır. Bu süreçte, eğitim kurumları, dijital eğitim modellerine geçiş yapmak ve öğrencilerin dijital eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için çaba harcamak zorunda kalmaktadır. Aynı zamanda, kamu otoriteleri, sağlık sistemlerinin ve ekonomik koşulların değişmesine yönelik politikalar geliştirmektedir. Bu nedenle, KOVID-19 pandemisi, gelecekteki eğitim ve iş modelleri için yeni bir tasarımı gerektirmektedir. Bu tasarım, yapısal bir planlama ve dijitalleşme gibi değişiklikleri içerebilmektedir. Daha da önemlisi, bu tasarım, toplumun sosyal, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde geliştirilmelidir. Bu bağlamda çalışmada post KOVID-19 döneminde Dijital ebeveynliğin sosyo-ekonomik özelliklere göre incelenmiştir.

Yapılan araştırmalar, teknolojinin ebeveynlik sürecini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Walker & Rudi, 2014; Lauricella, Cingel, Leanne Beaudoin-Ryan, & Wartella, 2016). Bu nedenle, dijital ebeveynlik arttıkça ebeveynlerin rolünü etkili bir şekilde yerine getirme yetenekleri de artmaktadır. (Sanders, Forehand, Sullivan, & Jones, 2016). Çünkü ebeveynlerin çocukların dijital aktivitelerini yönlendirmesi, ebeveynlerin dijital etkinliklerine çocukların dahil olması ve aile içi etkileşimi artırmada dijital medyanın rolüne dikkat çekilmiştir (Nichols & Selim, 2022).

Kovid-19 pandemisi sonrasında dijital ebeveynlik öz yeterlilik skorlarının sosyo ekonomik özelliklere değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyo ekonomik faktörlerin dijital ebeveynlik skorları üzerinde etkisi vardır. Yapılan analizler, yüksek eğitim düzeyi, yüksek gelir seviyesi, sosyal statü ve meslek grubu gibi faktörlerin, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterlilik skorlarını pozitif yönde

etkilediğini göstermektedir.

Ayrıca, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterlilik skorlarına cinsiyet, yaş ve sosyal medya kullanımı gibi faktörlerin de etkisi olduğu bulunmuştur. Annelerin dijital ebeveynlik skorlarının babalardan daha yüksek olduğu görülmüştür ve genç anne babaların dijital ebeveynlik skorları diğer yaş gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Sosyal medya kullanımının ise dijital ebeveynlik skorları üzerinde pozitif bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterlilik skorlarının sosyo ekonomik faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Ebeveynlerin dijitalleşme konusunda bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, çocuklarının dijital dünyada sağlıklı ve güvenli bir şekilde büyümelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, düşük sosyo ekonomik statüdeki ailelerin dijital ebeveynlik becerilerini artırmak için gerekli kaynaklar sağlanmalıdır. Bu araştırma, dijital ebeveynlik konusunda yapılan çalışmaların sadece ebeveynlerin becerilerine değil, aynı zamanda sosyo ekonomik faktörlerin etkisine de odaklanması gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social*, 15(4), 2245-2265.
- Anderson, M. (2016). Parents, teens and digital monitoring. *Pew Internet & American Life Project*.
- Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2021). Parenting: Studies by an ecocultural and transactional perspective. içinde *Digital parenting: Raising and protecting children in media world* (s. 127-148).
- Cao, S., Dong, C., & Li, H. (2022). Digital parenting during the COVID-19 lockdowns: How Chinese parents viewed and mediated young children's digital use. *Early Child Development and Care*, 192(15), 2401-2416.
- Fidan, A., & Seferoğlu, S. (2020). Çevrimiçi ortamlar ve dijital ebeveynlik: yaklaşımların, sorunların ve önerilen çözümlerin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 352-372.
- Kaya, İ., & Mutlu Bayraktar, D. (2021). Türkiye'de yapılan dijital ebeveynlik araştırmalarına yönelik bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1046-1082.
- Keleşoğlu, F., & Adam, F. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında yordayıcı ilişkiler. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 7(2), 70-102.
- Kopuz, T., Turgut, Y. E., & Aktı Aslan, S. (2022). Dijital ebeveynlik tutumu ile çocukların güvenli internet kullanımları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(42), 123-153.
- Korkmaz, N., Demir, F., Öztürk, İ. E., & Mutlu, S. U. (2024). Ortaokul öğrenci velilerinde dijital ebeveynlik farkındalığı ve fiziksel aktivite arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 17(3), 405-418.
- Lauricella, A. R., Cingel, D. P., Leanne Beaudoin-Ryan, M. B., & Wartella, E. A. (2016). *The Common Sense census: Plugged-in parents of tweens and teens*. San Francisco: Common Sense Media .
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Manap, A. (2024). Dijital ebeveynlik farkındalığının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 35.

- Mascheroni, G., Ponte, C., & Jorge, A. (2018). The Challenges for families in the digital age. *digital parenting*. içinde Göteborg: Nordicom.
- McKight, P. E., & Najab, J. (2010). *Kruskal-wallis test*. The corsini encyclopedia of psychology.
- Modecki, K. L., Goldberg, R. E., Wisniewski, P., & Orben, A. (2022). What is digital parenting? A systematic review of past measurement and blueprint for the future. *Perspectives on Psychological Science*, 17(6), 1673-1691.
- Nichols, S., & Selim, N. (2022). Digitally mediated parenting: a review of the literature. *societies*, 12(2). doi: <https://doi.org/10.3390/soc12020060>
- Sanders, W. P., Forehand, R., Sullivan, A., & Jones, D. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 28-38.
- Şahin Konaş, Z. (2021). *Dijital hikâye geliştirme etkinliklerinin ebeveynlerin dijital ebeveynlik ve teknoloji kullanım tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, Z. C., Canbeldek, M., & Işikoğlu, N. (2023). Ebeveynlerin pandemi sürecinde dijital ebeveynliğe yönelik deneyimleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 250-271.
- Ünlü, D. G., & Kesgin, Y. (2021). Dijital ebeveynlik, aşı kararsızlığı ve COVID-19: Dijital ebeveynlerin COVID-19 aşısı karşıtlığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 2021(56), 165-184.
- Vargha, A., & Delaney, H. D. (1998). The Kruskal-Wallis test and stochastic homogeneity. *Journal of Educational and behavioral Statistics*, 23(2), 170-192.
- Walker, S. K., & Rudi, J. R. (2014). Parenting across the social ecology facilitated by information and communications technology: Implications for research and educational design. *Journal of Human Sciences and Extension*, 2(2).
- Yaman, F. (2019). *Türkiye'deki ebeveynlerin dijital ebeveynlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir.

Makale Bilgisi

Makale Türü
Tezden Üretilen
Makale

Geliş Tarihi
29.03.2024

Kabul Tarihi
10.06.2024

Anahtar Kelimeler

Değer,
Kuşak,
Aile,
Kuşaklar Arası
Çatışma,
Değer Aktarımı

Ailedeki Değer Kavramının Farklı Kuşaklardaki Anlamı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Nitel Bir Çalışma

*Melike KIROĞLU

ÖZ

Araştırmanın amacı, değer kavramının farklı kuşaklardaki anlamı üzerine karşılaştırmasını yapmaktır. Bu çalışma kuşakların değer önceliklerinin incelenmesine yönlendirilmiştir. Çalışmanın konusu Türkiye’de kuşaklar arası değer kavramı ve değişime etki eden süreçlerin nesiller arası incelenmesidir. Aile, değerlerin içselleştirmesinde, çocukların bu kavramlar üzerine yetiştirilmesinde, değer eğitimde önemli rollere sahiptir. Çocuk ilk sosyal çevresi olan aile ile çocuğun hayata dair ilk eğitimi burada başlamaktadır. Aile değerlerin aktarılması ve yaşatılması konusunda en etkili etmendir. Ebeveyn ve çocuk arasında ortaya çıkan problemler ve iletişim eksikliği değer yargıların değişime uğradığını ve bununla birlikte kuşak çatışmalarının olduğunu göstergesidir. Araştırma bulguları kuşaklar arasındaki değer değişiminin hızlı olmayarak yavaş gerçekleşmekle birlikte uzun dönemde bu değişimin büyük olabildiğini göstermiştir. Araştırma bulguları kuşaklar arası değer değişimin diğer dönemlere göre son dönemler de özellikle teknolojinin hızla gelişmesiyle daha da hızlı olabildiğini göstermiştir. Bu çalışmada nitel araştırma ile fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 22 kişiden oluşmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi içerik analiz yöntemi ile yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak kuşakların hızlı değişen değerlere yönelik zaman zaman önceki ve sonraki kuşakla sorunlar yaşadıklarını değişime uyum sağlamakta zorlandıkları bununla ilgili sosyal medyada çalışmaların olması değişime uyum sağlama açısından önem arz etmektedir.

Atf: Kiroğlu, M. (2024). Ailedeki değer kavramının farklı kuşaklardaki anlamı üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: nitel bir çalışma. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(1), 85-108. DOI: 10.55150/apjec.1459706

*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, melikekiroglu.beyoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8649-9561.

**Bu araştırma, Prof. Dr. Hanifi PARLAR danışmanlığında Melike KIROĞLU tarafından tamamlanan “Aile Değerlerinin Farklı Kuşaklar ile Karşılaştırmalı Bir Araştırma Yapılarak Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Article Information

Article Type

Article-Based Thesis

Received

29.03.2024

Accepted

10.06.2024

Key Words

Value,
Generation,
Family,
Intergenerational Conflit,
Transfer of Value

A Comparaive Research On The Meaning Of Family Values In Different Generations:

A Qualitative Study

*Melike KIROĞLU

ABSTRACT

The aim of the research is to compare the meaning of the concept of value in different generations. This study is directed to examine the value priorities of generations. The subject of the study is the concept of intergenerational value in Turkey and the intergenerational examination of the processes affecting change. Family has important roles in internalizing values, raising children on these concepts, and value education. The child's first social environment, the family, and the child's first education about life begins here. Family is the most effective factor in transferring and keeping values alive. Problems and lack of communication between parents and children indicate that value judgments have changed and that there are generation conflicts. Research findings have shown that although the value change between generations occurs slowly rather than quickly, this change can be large in the long term. Research findings have shown that intergenerational value change may be faster in recent times compared to other periods, especially with the rapid development of technology. In this research, qualitative research and phenomenology design were used. The study group of the research consists of 22 people. The analysis of the data obtained as a result of the interviews was carried out using the content analysis method. Based on the findings obtained, it is revealed that generations sometimes experience problems with the previous and next generations regarding rapidly changing values, and that they have difficulty in adapting to change. Having studies on social media is important in terms of adapting to change.

1. GİRİŞ

Değerlerin toplum içerisinde kuşaktan kuşağa aktarılması o toplumun temel kavramlarının devam ettiğini göstermektedir. Aile ve o ailede bulunan bireyler tüm bu değer kavramları ile benliğini oluşturur. Değer kavramını günümüzde geldiği son aşamayı ve farklılıkların yol açtığı sebepleri belirlemek açısından önemlidir. Bu konuda araştırma yapacak olanlara kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir. Değerler üzerine yapılan bazı yorumlar yaşanan yaşam biçimleri ve diğerleri arasındaki tercihler olarak ifade etmişlerdir. (Morris ve Jones, 1956; Morris, 1956, akt. Morsümbül 2014).

Toplumun güçlenmesi ve bir sonraki kuşaklara aktarılabilmesi için o toplumu oluşturan bireylerin benimsedikleri değerlerin çoğunluğu ve birleştirici gücünün olması ile yakından ilişkilidir. Bireylerin yaşam içerisinde tüm bu değerlere sahip çıkan toplumlar değerleri yaşatırken değerleri yok sayan ve aktarılmasını engelleyen toplumlarda varlığı söz konusuysen yok olamaya başlayacaktır yani toplum hiçsizleşecektir. Doğuştan var olmayan değerler, sonradan kazanılmaktadır. Bu nedenle insanlar, birbirleriyle yaşamları içerisinde buldukları etkileşim ve iletişim ile değer üreten bir varlık olarak ortaya çıkmaktadırlar (Yeşil ve Aydın, 2007: 65).

Araştırmalara göre kişiler, doğum yılı aralıklarında meydana gelen sosyal ve kültürel değişim ile teknolojik olayların etkisinde kalarak farklı karakteristik özellikler göstermektedir. Her birey yaşadığı dönemin özelliklerinden etkilenmektedir. Değerlerin çocukları toplumsallaştırdığı en etkili etken ailedir ve ailede değerler kuşaklar aracılığıyla aktarılmaktadır. Kuşak, toplumdaki bireylerin yaşlarının belirli bir tarihsel zaman içerisinde belirlenmesini (60'lar kuşağı) ifade etmektedir (Kuyucu, 2017, s. 847, akt. Albairaqdar, Doğanalp, 2020). Kuşak kavramının geniş ölçekli bir ifadesi ise; Bir yaş grubunu (örn. 40- 50), gelişim dönemini (örn. Orta yaş), bir zaman aralığını (örn. 30 yıl) ya da zamanın rengini (örn. Hippiler) olarak ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu ise kuşak kavramını aynı yılda, yıllarda doğmuş ve aynı dönemin şartlarında var olan olumlu olumsuz süreçleri yaşamış kişiler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla kuşak, benzer özellikleri gösteren ve ortak bir geçmişe sahip olan kişileri ifade etmektedir. Bu sebeple kendisiyle aynı yaşta bulunan kişilerden küçük ve büyük olan kuşakların sahip olduğu değerler farklılaşmaktadır.

Değerler bakımından bireyin yeteri kadar olgunluğa ulaşamama sonucunda, kişiler sadece çevrelerine karşı değil kendilerine ve çevresindeki diğer bireylere karşı da zarar verici eylemlerde bulunabilirler. Bu sebeple değerler eğitimi, yaşam içerisinde

oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek ailenin ve toplumun misyonu arasındadır. Değer eğitimi, doğru ve etkili aktarıldığında bireyin kişilik gelişimine katkı sağlamaktadır. Günümüzde yanlış birtakım inançların, davranışların çocuğun küçük yaşta almış olduğu yanlış değer eğitiminden kaynaklanmaktadır (Doğanay, 2009, Ekşi, 2003, Yel ve Aladağ, 2009, akt. Çelikkaya, Seyhan 2016).

1.1. Değer Kavramı

Değer kavramı sosyal yaşam içerisindeki yapılacak tüm eylemlerin yöntem ve amaçları dâhilinde bireylerin yapacakları seçimleri etkilerken aynı zamanda bireyin ya da grubun özelliklerini belirleyen kavramdır (Parsons, 1989:115, akt. Sarıkaya 2019). Değer, toplumun genel yapısını oluşturmak için gerekli yapıyı oluşturur; bu toplumda yaşam süren bireylerin ihtiyaçları ve aynı zamanda toplumun belirlediği yapıya uygun olarak seçim yapmasına olanak sağlar. Aynı toplumda hayatı sürdüren bireyler ortak değerlere sahip olmalıdır, aksi durum çatışmalara yol açabilmektedir. Fakat zaman içerisinde değişen toplum yapısıyla birlikte değer kavramları da değişiklik göstermektedir. Bulduğumuz dönem içerisinde geleneksel değerler yerine küresel değerler daha ağır basmaktadır. Değer, insanlar yaşama içerisinde toplum tarafından aktarılan yaşamın bir parçası olan manevi bir davranış tutumudur. Bu manevi davranış yaşam içerisinde hayatımızda girmiş olduğumuz tüm rollerde bulduğumuz davranışlar ve günlük hayatımızı kökten etkileyen bir etkidir; tam olarak da hayatımızın bir parçasıdır. Değer kavramı yaş ilerledikçe farklılaşmaktadır. Birey tarafından farklılaşan değerler çevresindeki diğer bireyler tarafından da farklılaşmaktadır.

1.2. Kuşak Kavramı

Kuşak, Türkçe'de jenerasyon ya da nesil sözcüğüyle tanımlanmaktadır. Kuşak kavramı 25 ile 30 yıllık yaş gruplarından oluşan aynı zamanda benzer şartlarda yaşamış bireylerin bir araya gelmesi olarak ifade edilmektedir.

Ryder'e 1965, akt. Binay 2020'e göre, yaklaşık aynı tarihsel periyotta doğan ve yaşayan, aynı zamanın içerisindeki koşullar içerisinde yaşadıklarını tecrübe etmiş, içinde bulunduğu çağın getirmiş olduğu benzer sorumlulukları üstlenmiş, benzer sorunları ve güçlükleri yaşamış, kişiler topluluğuna da kuşak (nesil) denilmektedir. Buradaki temel fikir neslin üyelerinin aynı psikoloji, tavır ve inanç özelliklerine sahip olması, birbirine yaşantılarına yakın davranış ve yaşam biçimi sergilediği şeklindedir.

Kuşakların sınıflandırmasında bulunulan dönemin siyasal, ekonomik, teknolojik ve sosyal durumları belirleyici olmuştur (İlhan, 2019). Kuşak sınıflandırmasını, 1925-1945

yılları arasındaki “Sessiz Kuşak”, 1946-1964 yılları arasındaki “Nüfus Patlaması Kuşağı”, 1965-1979 yılları arasındaki “X Kuşağı”, 1980- 2000 yılları arasındaki “Y Kuşağı” ve 2001 yılı sonrasında doğanlar ise “Z Kuşağı” olarak tanımlamaktadır. Büyüdükleri mekân ve zaman, ailenin yaşam ve yetiştirme tarzı, ailenin doğru değerleri, içinde büyüdükleri kültürel ortam, dünyaya gelinen zamandaki ekonomik ve sosyal durum, nesiller arasında farklılıkların oluşmasına sebep olmaktadır (Yıldız, Emecen 2019).

1.3. Kuşaklar Arası Geçişte Değerleri Etkileyen Unsurlar

Genç kuşaklar ile daha sonraki kuşakların arasındaki değer aktarımında meydana gelen değişimi bu konudaki çalışmalar ile belirlenmiştir. Genç kuşakların bir önceki kuşaklara göre “değişime açıklık” yenilikçi değerleri daha fazla ve hızlı benimsedikleri bununla birlikte bağımsız davranışlara vurgularken; kendini kısıtlama, geleneksel kalıpları sıkı sıkı koruma, var olan düzeni muhafaza eden değeri daha az benimsedikleri belirlenmiştir. İlk kuşakların daha sonraki kuşaklara göre hayatlarında var olan geleneksellik ve uyumluluk değerlerini daha çok benimsemişlerdir.

Değerlerin kişilerin ve toplumun arzulanır bir özelliği olması aynı zamanda toplumlar arası geçerliliğinde bulunmaktadır. Değerler, bireylerin ortak noktası olması paylaşım sağlayan önemli bir yaşam faktörüdür. Bireylerin sosyal rol içerisinde kontrolünü sağlamaktadır. . Değerlerin kalıcı olması, bir inanç özelliği taşıması, istenilenin kavranmasına ilişkin bir zihinsel nitelik taşıması ve aynı zamanda tercih edilebilir olması gibi bir takım özellikleri bulunmaktadır (Silah, 2000, akt. Gör, 2013).

Bu araştırma kuşaklar arasında değerlerde yaşanan değişimin hangi ölçüde olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırma ile değer kavramının önemi ve yitirildiğinde yada eksildiğinde yaşanan olumsuzluklar belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma da değer kavramının farklı kuşakların üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda konu ile yapılan okumalarla bulunduğumuz değer kavramlarını daha iyi anlamak, geçmişten günümüze kuşaklar arası farklılıklar dikkate alarak yapılan saha çalışması ile değişimleri belirlemektir. Bu çerçevede görüşme yapılacak kişilerin arasında bulunan yaş farkı ile kuşaklar arası fark ortaya çıkmaktadır bu fark ile zaman içinde değişen değerlerin değişime olan etkisi ortaya çıkacaktır. Çalışmanın da amacına ulaşabilmesi için nitel araştırmanın daha uygun olacağı düşünüldüğü kanısıyla nitel araştırma uygun görülmüştür. Nitel araştırma

yönteminden olgubilim, yaşanan deneyimleri değerlendirmektedir (Jasper, 1994; Miller, 2003 akt. Kocabıyık, 2015). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomen kelimesinin iki şekilde ifade edilmektedir. İlk anlamı, gerçekte var olan ve duyularımızla hissetmiş olduğumuz özellikle de görme duyusuyla algıladığımız şeydir. Diğer anlamı ise ifade edemediğimiz ve anlamlandıramadığımız sıra dışı şeylerdir. İkinci anlamı bakarak duyular ile algılanan fakat gerçekliğe sahip olmayan fiziki dünyayı anlatacak ve yorumlayacak olarak ifade edilir (Slattery, 2012. akt. Yalçın, 2022).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması için araştırmayla doğrudan bağlantısı bulunan kişi ve kişilerden oluşan katılımcılar gerekmektedir. Katılımcı daha geniş bir kümeyi kapsayan, araştırmada elde edilen sonuçların genellemesi için kullanılırken katılımcıların içinden seçilen daha küçük bir grubu oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmanın katılımcıları Türkiye’de ikamet eden Sessiz Kuşak, Bebek Patlaması Dönemi, X, Y, Z ve Alfa ve Beta kuşağına mensup üyelerin oluşturduğu kişilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar K1, K2, K3, K22 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Aile Üyelerine Ait Demografik Bilgiler

Kod	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durumu	Eğitim Durumu	Çocuk	Çocuk Sayısı	Evde Aile Dışında Kalan
K1	16-20	Kadın	Bekar	Lise	Hayır	X	X
K2	16-20	Kadın	Bekar	Lise	Hayır	X	X
K3	16-20	Erkek	Bekar	Lise	Hayır	X	X
K4	21-30	Erkek	Bekar	Lisans	Hayır	X	X
K5	21-30	Erkek	Bekar	Lisans	Hayır	X	X
K6	21-30	Kadın	Bekar	Lisans	Hayır	X	X
K7	21-30	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Hayır	X	X
K8	21-30	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Hayır	X	X

K9	21-30	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Hayır	X	X
K10	21-30	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Hayır	X	X
K11	31-59	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	Hayır	X	X
K12	31-59	Kadın	Dul	Yüksek Lisans	Evet	3	Evet
K13	31-59	Kadın	Bekar	Lisans	Hayır	X	X
K14	31-59	Kadın	Evli	Ön Lisans	Evet	2	X
K15	31-59	Kadın	Evli	Ön Lisans	Evet	2	X
K16	31-59	Kadın	Evli	Ön Lisans	Evet	2	X
K17	31-59	Erkek	Evli	Lisans	Evet	2	X
K18	60 Üzeri	Kadın	Evli	Lise	Evet	2	X
K19	60 Üzeri	Erkek	Evli	Lisans	Evet	2	X
K20	60 Üzeri	Kadın	Evli	Lise	Evet	2	X
K21	60 Üzeri	Erkek	Evli	Lisans	Evet	2	X
K22	60 Üzeri	Erkek	Evli	Lise	Evet	2	X

2.3. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Sözlü iletişim ile toplanan verilere görüşme tekniği denir. Görüşme tekniği kendi içerisinde ayrılmaktadır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Ek 1). Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği önceden hazırladığı belli konu başlıkları ya da sorularla görüşmeyi gerçekleştirir. Önceden hazırlanan görüşme sorularının, görüşme yapılan kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyine göre esnek davranılacak bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme bazı araştırmalarda görüşmenin kesin sınırlarından ayrılıp konu ile ilgili araştırmacın başka verilere ulaşmasını sağlar. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlendiği ancak görüşme

yapılan kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyine göre esnek davranılabilecek bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının, yapılandırılmış görüşmenin kesin sınırlarından ayrılarak konu hakkında başka verilere ulaşmasını sağlamaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2010, akt. Karataş, 2017). Görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kaydı alınır. Daha sonra görüşmeler yazılarak analizi yapılır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Görüşme soruların kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur (Çepni, 2007, Akt. Akbulut, Çepni ve Şahin, 2013).

Görüşme formunda araştırmacının amacına uygun bireylere değer kavramının tanımı ve dönemlerine göre değerleri anlatmalarına yönelik soru bulunmaktadır. Bu sorularla değerlerin önemini belirlemeye çalışılmıştır. Toplam olarak (7) demografik soru içermektedir. Demografik sorular katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Medeni Durumu, Eğitim Durumu, Çocuk, Çocuk Sayısı, Evde Aile Dışında Bakımı Yapılan, konularındaki bilgilerini belirlemeye dönüktür. . Görüşme formunda demografik sorulardan sonra, değer anlamı, değer değişimi ve aktarımı, yaşayan değerler nelerdir, kuşaklar arası yaşanan çatışmaların neler olduğu ve ailenin çocuk üzerindeki etkisi gibi 16 soruya yer verilmiştir.

2.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan kişiler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılan kişilere araştırmacının amacı açıklanmış ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Sorular katılımcılara araştırmacı tarafından doğrudan yöneltilmiş ve anlaşılmayan noktalarda ek açıklamalar yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 22 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmacının amacı açık bir şekilde belirtilmiş bilinçli onam gözetilerek istenildiğinde araştırmaya katılmadan çekilerek görüşmeyi bırakabilecekleri söylenmiştir. Bu bağlamda görüşmeden çekilen hiçbir katılımcı olmamıştır. Görüşmeler, görüşmeye katılan kişilerin uygun gördüğü yerde ve zamanda yapılmıştır. Katılımcıların onayları alındıktan sonra Ailedeki değer kavramının farklı kuşaklardaki anlamını belirleyebilmek için ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 45 dakika ile 65 dakika arasında değişmiştir.

2.5. Araştırmanın Veri Analizi

Araştırmanın kapsamında, farklı kuşaklardaki değer aktarımının verileri tespit edilerek kişileri hangi ölçüde etkilediğini belirlemek ve buna yönelik problemlere çözüm önerileri geliştirmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yapılan

çalışmayı tüm detayları ile analiz edilmesini sağlar ve önceden belirgin olmayan temaların boyutlarının ortaya çıkarılmasına olanak sunar. (Yıldırım ve Şimşek, 2006 akt. Topkaya, 2006). İlk olarak görüşmelerle ham veriler elde edilmiştir. Katılımcılara hazırlanmış soruları sorarak verilen cevaplar kayda alınmıştır. Bu kapsamda, öncelikle yapılan görüşmelerde elde edilen ham veriler deşifre edilmiştir. Belirlenen bu veriler ile araştırmanın alt-soruları çerçevesinde organize edilerek temalar oluşturulmuştur. Her bir temanın altında bulunan benzer görüşler kodlanarak alt temalar oluşturulmuştur. Temalar adlandırılırken, katılımcıların görüşme sırasında kendi kullandıkları sözcüklerden veya betimlemelerden yararlanılmıştır.

Betimsel analizlerde veriler, daha önceden araştırmacının belirlediği temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırma sonunda elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilir ya da görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ile sunulabilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar; betimsel analize uygun bir çerçeve belirleme, tematik bu çerçeveye göre elde edilen verilerin işlenmesi, en son olarak da bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının ve görüşme yapılan bireylerin aynı toplumda yaşamasından dolayı elde edilen verilerin toplumun değerleri ve araştırmanın kurgulanmasını sağlayan araştırmacının bilgileri yorumlanmaktadır. (Brinkmann, Jacobsen ve Kristiansen, 2014, akt. Akçay, 2022). Nitel yapılan çalışmalarda araştırmacı bizzat zaman alanda ciddi zaman harcamaktadır, araştırma sırasında klişelerle doğrudan görüşme yaparak alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimlerini toplanan verilerin analizinde kullanan araştırmacıdır kişidir. Tabi ki yapılan bu çalışmada araştırmacının yansız olabilmesi için araştırmasını yapmış olduğu konu, olay ve olguların doğal ortamına müdahale etmemesi gerekmektedir. Araştırmacı görüşmeler esnasında tamamen yansız olup, katılımcıları etkilememesi gerekmektedir. Tüm etik kurallar uygun davranarak araştırmanın sürecine tarafsız olmaya gayret etmiştir.

2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırmada verilerin analizinde geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için araştırmanın her aşamasında ayrıntılı olarak raporlanmasının geçerlilik ve güvenirliliği arttırmada olumlu etki etmektedir. Araştırmanın uygulama aşaması doğrudan araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek görüşmeye katılan katılımcılara ayrıntılı açıklama yapılması ve anlaşılmayan kısımlarda tekrar geri bildirim sağlanması, araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanmasında olumlu katkı sağlamıştır.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmalarda araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılık), dış geçerliliğini (aktarılabirlik/transfer edilebilirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirliğini (teyit edilebilirlik) sağlamak için çeşitli yöntemler bulunmaktadır.

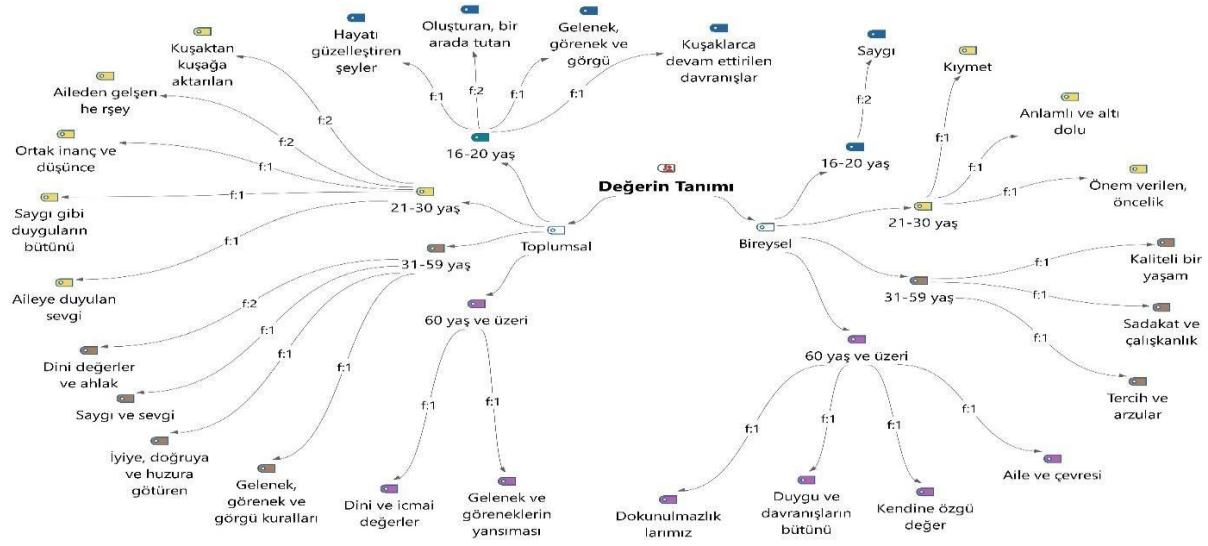
Çalışmanın güvenilirliği konusunda nitel araştırmalar farklı ele alınmaktadır. Çünkü bireylerin zaman içerisinde davranışı, duygu ve düşünceleri sürekli değiştiği için araştırmaların tekrarı mümkün değildir farklı araştırmacılar tarafından değişik bağlamda ele alınması veya yorumlanması mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, akt. Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013). Son olarak çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği için nitel araştırmada çeşitleme olarak adlandırılan teknik çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sebeple, farklı kuşaklardaki değer aktarımının kişilerin hangi ölçüde etkilediğini belirlemek üzere belirlenen yaş aralığındaki kişilerle uygun oldukları zaman aralığında yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların onayını alarak ses kaydı alınarak bazı durumlarda da verilen cevaplar yazılı olarak notlar alınmıştır. Görüşme sorularına başlamadan önce yapılacak görüşmenin içeriği ile ilgili katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak görüşmenin gizliliğinden bahsedilmiştir. Yapılan araştırmada asla katılımcıların isminin yer almayacağı isimleri kodlanacağı bildirilmiştir. Bu çalışmanın bilimsel bir araştırma için yapıldığı ve sadece amacı için yapılan çalışmalarda yer verileceği bilgisi de katılımcıya iletilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan 16-20 yaş, 21-30 yaş, 31-59 yaş ile 60 yaş ve üzeri katılımcıların ailedeki değer kavramının farklı kuşaklardaki anlamına ilişkin görüşleri dört bölüm altında incelenmiştir. Birinci bölümde 16-20 yaş grubunun değer anlamı, sağladıkları ve önemi, değer aktarımı, değer değişimi, kuşaklar arası çatışmalar, ailenin anlamı ve aile üzerindeki etkisi ve değerlerin kuşaklar arası aktarımı yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde 21-30 yaş grubunun değer anlamı, değer aktarımı, değer değişimi, kuşaklar arası çatışmalar, ailenin anlamı ve aile üzerindeki etkisi ve değerlerin kuşaklar arası aktarımı yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde 31-59 yaş grubunun değer anlamı, değer aktarımı, değer değişimi, kuşaklar arası çatışmalar, ailenin anlamı ve aile üzerindeki etkisi ve değerlerin kuşaklar arası aktarımı yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde 60 yaş ve üzeri grubunun değer anlamı, değer aktarımı, değer değişimi, kuşaklar arası çatışmalar, ailenin anlamı ve aile üzerindeki etkisi ve değerlerin kuşaklar arası aktarımı yönelik görüşlerinden elde

edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. Değer



16-20 yaş katılımcılara sorulan "Değer nedir?" sorusuna karşılık alınan cevaplarda değer (f:4), genel (f:2), olarak (f:9), genel (f:2), millet (f:2) şeyler(f:2) ve aynı (f:2) ifadelerinin öne çıkardığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Değer olarak tanımlanan tüm ifadeler aşağıda görülmektedir:

Değer tanımları sıralanacak olursa 16-20 yaş grubunun değer tanımları; hayatı güzelleştiren her şey (f:1), oluşturan bir arada tutan (f:2), gelenek görenek ve görgü (f:1) şeklindedir.

Oluşturan bir arada tutan:

Değer genel olarak bence bizi bir arada tutan ve oluşturan, genellikle bir bölgedeki millet, millet derken sadece aynı ırk değil, aynı bölgede yaşayan insanları birbirine bağlayan ve hani kuşaklarca devam ettirilen genel olarak davranışlar, o tarz şeyler (K1).

21-30 yaş grubundan bir katılımcının cevabı "Değer bana göre ailedir, değer kıymettir". (K9).

31-59 yaş grubundan katılımcının cevabı ise "Toplumsal ve dini normlar"

Hem toplumsal olarak hem inanç olarak kabul gören normlar olarak tanımlıyorum. Hayatımıza yön veren standartlar olarak tanımlayabilirim, ölçü olarak tanımlayabilirim. Değer benim için ölçüdür, ölçüler sınırlar kabuller olarak tanımlayabilirim. (K12).

60 yaş ve üzeri katılımcının ifadesi Duygu ve davranışların bütünü:

Yapılan hareketlerin, davranışların, duyguların bütününe değer diyebiliriz, o şekilde. (K18).

Değer sorusuna aldığımız cevaplarda tüm yaş grupların önemseydiği fakat anlamlandırmada farklılıklar gözlemlendiği belirtilebilir. Nesilden nesile değeri yaşama ve talep etmenin değiştiğini ifade edilebilir.

3.2. Değerlerin Kuşaklararası Aktarımı

“Değer aktarımı konusunda toplumun nasıl bir etkisi olur?” sorusuna 21-30 yaş katılımcıların verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre görüşler; toplumla birlikte değişmesi (f:5), çevreye göre etkiler (f:1) ve toplumu bir arada tutar (f:1) şeklindedir.

Bu tema ile ilgili görüşlerin bazıları şunlardır:

Çevreye göre etkiler:

Çok büyük etkiler. En basitinden sigara bile çevreden etkilenecek başlanıyor. Seni olumlu etkileyecek bir çevreye de sahip olabilirsiniz olumsuz etkileyecek bir çevreye de her türlü etkiler yani. (K7)

Yapılan yorumlarda toplumun etkisinin olduğu, toplumda yaşanan değişimlerin zamanla birlikte farklılaştığı ve bununda o dönemde yaşayan insanları etkilediği bununla birlikte değişen değerler ve yenileri toplumu etkilediğini belirtmişlerdir.

3.3. Değişen ve Devam Eden Değerler

Şifacıların kullandıkları “Sizin ailenizi göz önüne aldığımızda hangi konularda (düğün, bayram, yemek, giyim-kuşam, komşuluk, akraba ilişkileri, yardımlaşma vs.) geleneklerinizi devam ettiriyorsunuz ve hangi konularda değişim olduğunu söyler misiniz?” sorusuna 31-59 yaş katılımcıların verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre görüşler; devam eden ve değişen olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır. Devam eden değerler; geniş aile (f:1) ve bayramlar (f:2) şeklindedir. Devam eden değerler ise komşuluk (f:2), düğünler (f:2), Gelenek-görenekler (f:1), bayramlar (f:1) ve giyim kuşam (f:1) şeklindedir.

Bu tema ile ilgili görüşlerin bazıları şunlardır:

Düğünler:

Bizim oralarda imece usulü çok güzel olurdu birinin düğünü olsun hastası olsun onun hazırlığı falan günlerce sürerdi, o kadar güzeldi ki hayranlıkla izlerdik. Büyüklelerimiz de bizi buna teşvik ederdi. Yani bayramlarımız önceden hazırlanan bayram ayakkabıları, bayramlıklar, kahvaltılar, namaz, mezar ziyareti çok güzel şeylerdi.(K11)

Sevgi:

Biz sertçe devam ettiriyoruz. Babam annem yakınlarda öldüler, onlardan sonra biz görevi devraldık gibi. Damatlara, kızlara aktarıyoruz. Biçimsiz tavırlar, konuşmalar falan bizde olmaz. Ben aktardığım için olmaz ama tabi yumuşatarak aktarıyoruz, mesela dedemin olduğu ortama biz o çağırmadan giremezdik, şimdi değişti. Kötü mü? Hayır, ben bu değişimi olumlu buluyorum. Değişim olmadan medeniyet olmaz zaten. (K20)

Katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında da geleneklerden bayramların eksilse de devam ettiremeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Giyim kuşamın çok değişime uğradığı alının cevaplar arasındadır.

Farklı Nesillerin Değer Aktarım Yaklaşımı

“Farklı nesillerin değer aktarımında yaklaşımları nasıldır?” sorusuna 60 yaş ve Üzeri katılımcıların verdikleri yanıtların analiz sonuçlarına göre görüşler; Sevgi temelli olması (f:1), Baskıcı olunması (büyükler) (f:1), Yumuşak geçiş olmalı (f:2) ve Ahlakın değişmesi (f:1) şeklindedir.

Bu tema ile ilgili görüşlerin bazıları şunlardır:

Yumuşak geçiş olmalı:

Tabi çok hızlı olmamalı, yavaş olmalı. Medeni olacağım diye bazı aşamaları değiştirmek lazım. Kuşaktan kuşağa geçiş yumuşak olmalı hani toplumda buna ayak uydurabilirsin.(K18)

Yaşlıların direktmesi:

Yaşlılarda her şey çöp oluyor hani, kendi gördükleri şeyi torunlarına gençlere böyle direktmeye çalışıyorlar. Hani bu genel olarak zaten hani bir şeyi zorla yaptırdığında olmuyor, olmuyor ama hani bunu daha böyle bir örnek vererek anlatmak, hani ne bileyim böyle sıkmadan zorlamadan anlattıklarında bence zaten hani çoğu kişinin hoşuna gidecek geleneklerimiz var aslında.(K1)

Geleneklerin genç kuşaklara yaşlı kuşaklardan aktarılanların ağır geldiği verilen cevaplar arasındadır.

Aile ve hayata etkileri:

Aile seni doğumdan itibaren hayata hazırlayan bir pusula, yol ışığı çok önemli yani eşi benzeri yok. Aileni seçemiyorsun da biraz da şans işi. Günümüzde çekirdek aileler de yok oluyor yani tek ebeveynli aileler ya da işte farklı şeyler hayatımıza girdiği için aile çok önemli. Beni hayata hazırlaması, geleneklere sahip çıkan bir ailede büyüdüğümü düşünüyorum ve kendimi şanslı hissediyorum. Eşimin ailesinin benden yana memnuniyetini gördüğümde ya da işte çalışma hayatımda bana bir övgü geldiğinde bunun ailemden kaynaklı olduğunu söyleyebilirim.(K9)

Aile, anne baba çocuk faktörü olup başta sonra eşlerin annesi falan derken büyüyor tabi ki çok değerli, çok kıymetli hani bunu bazen ifade edemezsin anlatamazsın ama büyüyor aslında. Anne-baba olarak başlıyor çocuğun oluyor o oluyor bu oluyor büyüyorsun. Aile biraz daha görecelidir. Geniş bir kavram benim için akrabalar, eş dost falan kızıma söylüyorum bunu çok kendi içinde yaşıyorsun diye.(K17)

Toplumun işleme:

Eski nesil biraz daha sözel aktarırken yeni nesil biraz daha bilgiyi internetten öğreniyor diyebilirim. Gözlemlemekten ya da büyüklerden dinlemek yerine artık akranlar birbirlerine aktarıyor gibi geliyor bana. (K4)

Cevaplar incelendiğinde ailenin birey üzerindeki etkisini vurguladıkları sonucuna varılmaktadır.

Ebeveynlerden Görülmüş ve Yaşanmış Değerler

Yardımlaşma:

Annem de babam da yardımlaşmayı çok sever ama bence daha özel olan bir şey. Söyleyeceğim hayvan sevgisi, annem kedili köpekli bir evde büyümüş hala ne zaman sokakta hasta bir kedi falan görse bunu takar kafasına, ağlar falan bu her ne kadar dezavantaj olsa da biraz ben de öyleyimdir, sokak kedileri benim için çok önemlidir. Bence ailemden öğrendiğim en önemli değer hayvan sevgisi ve merhamet.(K4)

Sevgi:

Sevgi yani onlardaki o sarıp sarmalamaları ne olursa olsun hayatta her şeyi yaşıyorsun. Ben de gençken bazı sıkıntılar yaşadım hep ailemin her ne olursa olsun senin arkadayız demesi her şeyi alıp götürdü.(K11)

Birlikte olmak:

Aslında sanırım bu şey birisiyle dediğim gibi sorun yaşadığımda o sorunu hani çok kafama takmamamı, kendi düşüncelerimi yani kafamı rahatsız etmememi çok söylüyorlar. Hani bunu uyguladım ve cidden hani yararlı oldu. (K1)

Saygı:

Biz Erzurumluyuz, o tip değerler çok fazla yani. En etki yapanı küçüğün büyüğe saygısı, o çok had safhadaydı bunu doğru bulmayan da vardı ama ben hala daha doğru bulurum yani.(K20)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

16 - 20 yaş grubu katılımcılarıyla yapılan görüşmede "değer nedir?" sorusuna verilen cevaplarda bir katılımcı yaşadığı dünyayı güzelleştiren ifadesini kullanmıştır. Değer

kavramının tanımına yapılan çalışmalara bakıldığında toplumda yaşayan insanların belirli çizgi ve çerçevede yaşadıklarından hayatı kolaylaştırdığı ve güzelleştirdiği ifade edilmiştir. Bu grubun diğer katılımcısının ifadesi de “gelenek ve görenek” olarak belirtmiştir. Değer kalıplarının oluşmasının temeli gelenek ve görenekler ile oluşmaktadır. Değerler ile yaşamayan ve benimsenmeyen başka bir yöne yönelen, geçmişte var olan ve bir toplumun dinamiğini oluşturan geleneklerden insanları uzaklaştırmış, sürekli yenilik arayan ve yeniliği önemseyen bireyler aslında önemli olanın farkında değildirler gelenek olmadan getirilen yeniliğin meydana gelmeyeceği idrak edilmelidir (Tatar, 1995). Diğer katılımcı ifadesinde toplumda yaşayan bireyleri bir arada tutun olarak belirtmiştir. Değerin özelliklerinden biri bireyleri bir arada tutmaktır. Buradaki en önemli amaç toplumun dağılmaması dağılan bir toplum kaybetmeye mahkûmdur.

21-30 yaş grubu bu soruya bir önceki gruba göre daha net cevaplar vermişlerdir. Z kuşağın ilk dilimleri ile son dilimleri arasında hayat görüşlerinde ciddi farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Bu kuşak değerlerin çoğunluk olarak hayatı zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda elde edilen diğer bulgular, değeri yaşayan bireylerin ve toplumların psikolojik sağlamlığının olması, hayata dair sınırlarını çizilebilmesi, huzurlu bir yaşam sunar, hayatı kolaylaştırır ve hayata anlam katar. Değerin önemini ve anlamını ifade eden neredeyse tüm terimleri kullanmışlardır. Aslında bakıldığında aynı kuşak olmalarına rağmen bu kuşak her şeyin farkında olması değeri yaşamamanın hayata sağlayacağı konforu bilmesidir. Fakat katı kuralların olmadığı özgürlüğünü koruyabildiği kadarıyla değerlerin önemini benimsediklerini ifade etmişlerdir.

31 ile 59 yaş grubu ile değerlerin sağladığı yararlar nelerdir diye sorulduğunda bu grup huzurlu bir yaşam sağladığını ifade etmiş. Diğer katılımcılarda hayatı kolaylaştırdığını, kaliteli bir yaşam sunduğunu, hayata karşı daha dik bir duruş sergilediğini ve hayat içerisindeki şartlara uyum sağlamayı kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Bu grubun değer yargılarını olabildiğince farkında olduğunu hatta bazı değerlere hasret kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu yaş grubunun bir kısmının ebeveyn olduklarının ve çocuklarına da değer kavramlarının sağladığı yararların da çok kıymetli olduğu bu sebeple unutmadan şartlara uydurarak yaşanması gerektiği vurgulanmıştır. Değerleri yaşamamanın ve yaşatmanın sağlayacağı yararları bakıldığında kişilere verilen güven, sabır, misafirperverlik ve diğer gruplarda olduğu gibi çoğunlukla saygı değerine yer verilmiştir. Saygı kavramının gelişen teknolojiyle ve bireylerin yalnızlaşmasıyla azaldığı fakat her yaş grubunun bu değeri öncelik olarak ifade etmesi elde edilen bir sonuçtur.

En son katılımcı olan yaşlı grubun değerini sağladığı yarar sorulduğunda birçok kavramdan bahsetmişlerdir. Rahatlık, kurallı yaşam, uyum, kolay yaşam, saygılı yaşam, şartlara göre olumlu – olumsuz olması ve güven olarak ifade etmişlerdir. Bu grupta en çok dikkat çeken değerini kurallı bir yaşam sunduğu ve bunun da huzurlu bir yaşam sürebilmek için gerekli olduğunu ve önemli olduğunu sonucuna varılmıştır. Bireylerin, sosyal bir yaşam sürmeleri gerektiği için diğer bireylerle çeşitli ilişkiler kurmaktadır. Toplum içerisinde bireylerin kuracağı ilişkilerin belirli düzen içerisinde olması ve bu şekilde yürütülmesi gereklidir. Bireylerin iletişimlerini düzenleyebilmek için belirli kurallar vardır bu kurallar bireyin özgürlüğünü kullanmasına olanak sağlarken bir yandan da davranışlarını kısıtlamaktadır. Toplumsal kurallar bireyin daha refah bir şekilde yaşaması için yazılı ve yazısız olarak ifade edilmiştir (Demirkasımoğlu, 2015).

Değerin aktarımı nasıl etkiler diye katılımcılara sorduğumuzda elde ettiğimiz alt temalar mevcuttur. Öncelikle toplumu nasıl etkiler diye sorulduğunda katılımcılar toplumun yaşaması için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcıda değerini toplumu etkilemediğini ifade etmiştir. Genç grubun bir kısmının da değer kavramının önemsiz olduğunu düşündüğü kanısına varılmıştır. Değerin hızlı değişimi toplumu ve aileyi nasıl etkiler sonucuna bakıldığında çoğunluk değer yargılarının değişeceğini ifade etmiştir. Bir katılımcıda çatışmaya yola açacağını ifade etmiştir. Burada elde edilen bulgu değerini hızlı değişimi toplumda yaşayan bireylerin uyum sağlayamayacağı ve bu sebeple değişime uğrayacağı sonucuna varılmıştır.

Değerlerin zamanla değişimini etkileyen etkenler ile ilgili katılımcıların görüşleri çoğunluk olarak toplum yapısı olarak ifade etmişlerdir. Toplumun yaşamını sürdürdüğü sürece değişim içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Değişim toplumun bu sebeple doğasında mevcuttur. Toplumun değişim hızı toplumdaki topluma değişiklik göstermektedir. Geleneksel toplumlardan daha çok modern toplumlarda değişim daha hızlı ve daha fazladır. Bu değişim öncelikle kültürel değerleri etkilemektedir (Kurttaş, 2021).

21-30 yaş grubunda bu konuyla ilgili elde edilen bulgular, değerini aktarımı toplumla birlikte değişmesi çoğunluk tarafından ifade edilmiştir. Toplum sürekli değişen bir kavramdır yaşadığı sürece değişime uğrayacaktır. Toplumun değişmesi değer yargılarında da belirgin değişimine yol açmaktadır. Bu yaş grubunun değerini değişimine en çok tanık olan gruptur. İnternet ile çok daha fazla vakit geçirdiklerinden dolayı dünyanın diğer tarafındaki bireylerin yaşamına şahit olup onların değer yargılarını da görmektedirler. Bazen bu yaşadıkları toplumda var olan değerlerle karşılaşmaktadır. Yeni yetişen nesil teknolojiye oldukça fazla hâkim oldukları için bu

dünyanın diğer ucuna ulaşmalarını sağlayacaktır. Orada yaşanan tüm hayata hâkim olmaları mümkündür. Görüntülü ve sesli olarak birçok veriye ulaşabilmektedirler. Aynı zamanda kendisi de hayatı ile ilgili birçok veriyi başkalarının ulaşımına açık bırakmaktadır. Bu sebeple birey sadece etkilenen değil etkileyen konumunda da olmaktadır. Yeni nesil daha çok tüketim öncelikli bir hayat yaşamaktadırlar. Yaşam felsefeleri "kullan ve at" olarak ifade edilebilir. Yaşanılan bu tüketim çılgınlığı sadece maddi olarak değildir aynı zamanda, değerlerinde, yaşam biçimlerinin, önceki nesillerden öğrenilen kavramların atılması söz konusudur. Bu sebeple gençler, tüm bahsedilene bu değişimleri yaşamış olan diğer toplumlardan etkilenmiş ve kendi toplumlarında olmayan kavramlara dönüşüm başlamıştır (Düzgüner, 2015).

Değer aktarımı ilk olarak çocuğun ilk sosyal çevresi olan ailede başlamaktadır. Daha sonra okul ve çevre ile gelişmektedir. Fakat ailenin dışında edinilen değerler zamanla yerine oturmadığı ve ailenin temelini oluşturduğu değerlere dönüştüğüdür. 31-59 yaş grubu ile yapılan görüşmede ailelerinden gördükleri ve eleştirdikleri birçok davranışı ve değeri şuan uyguladıklarını belirtmişlerdir. Değerin hızlı değişimine bu grup uyum sağlama kısmında diğer gruba göre biraz daha zorlandığını ifade etmiştir. Bireylerin alışık olduğu durumdan diğerine geçiş kişileri oldukça zorlar ve uyum sağlamalarında sıkıntı oluşturur. Hızlı yaşanan bu değişim öncelikle toplumu olumsuz etkilemektedir. Toplumun bir arada olması güçlü duruşu için çok önemlidir. Fakat yaşanan bu değişim toplum içerisinde yaşayan bireylerin birlik olma durumunu bozmaktadır. Bu sebeple toplum bu süreçten en çok etkilenen kurumdur. Bu değişimi etkileyen etmenler sorulduğunda katılımcılar dijitalleşme, yaşam tarzı, çevresel faktörler ve küreselleşme olarak belirtmişlerdir. Birçoğu teknolojinin hayatlarına girmesiyle birçok şeyin çok daha net değiştiğini direnç göstermekte zorlandıklarını bazı katılımcılar bu değişimin kişilerin özlerini unutacağını bazı katılımcıların da gelecekte yararlı olacağını yeni neslin beklentisinin bu yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

59 yaş üstü yapılan görüşmelerde değer aktarımında toplumun etkisinin nasıl olduğu sorulunca katılımcılar bireyler arası köprü görevi yapmış olduğu, olumlu etkilerinin olduğu kadar olumsuz etkilerinin de olduğu kendinden genç kuşağı anlamakta bazen zorlandıklarından onları anlayamadıkları gerekli hürmeti ve saygıyı göremediklerinden bahsetmişlerdir. Toplumun bireyler üzerindeki etkisinin de çok fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Kendilerinin genç kuşağa değerlerin aktarılmasında gençlerin de onlara değişen değer kavramlarını aktarmada köprü görevi üstlenmesi bulgusuna varılmıştır. Değerin hızlı değişimine bu yaş grubu

katılımcılar kuşakların hızlı değişimi ve bununda aile yapısını temelinden sarstığını bozulma olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerde çocuk ego manyasının hâkim olduğu bunun da aile yapısını değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Çocukların hüküm sürdüğü bir aile yapısında neden bozulmalar olduğu konuşulunca çocukların etki mekanizmasının teknoloji ve sosyal medya olduğu belirtilmiştir.

Değişen değerler olarak ta giyim kuşam ve yardımlaşmadır. Bu değerler mevcutta vardır fakat şekil değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Giyim kuşamın değişimini genç kuşağın da kabul etmesi değişimin çok radikal olduğu göstergesidir. Yardımlaşma değeri ise daha soyut bir hal aldığı fakat yaşatılması gereken önemli değerlerdendir. Yardımlaşma değerinin eksikliği bireylerde bencilliğe yol açacak ve aynı zamanda bireysel yaşamının sayısını arttıracaktır. Tamamen bırakılan yaşatılmayan değer olarak katılımcılar ramazan sofraları ve komşuluk olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma yapılan grubun bu değerleri yaşamaması gelecek nesillerde artık olmayacağıdır. Bu yaş grubu yaşadıkları ve tanık oldukları değer kavramlarını yaşatmaları da mümkündür fakat yaşamadıkları değerleri sadece bir masal gibi bir sonraki kuşaklardan dinlemeleri o değerlerin artık yok olacağını göstermektedir. Bu kuşaklarda hiçbir değer farkında olmayan katılımcılar da mevcuttur. Değeri ailede görmez ve yaşamaz ise ona göre lüzumsuz bir kavram olarak kalacaktır. Bu şekilde değişen değerleri sordumuzda bireye göre değişen ve değişmeyen değer kavramı yoktur ifadesi mevcuttur. Bu da bazı gençlerin değerlerin ne olduğu konusunda bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

21-30 yaş grubuna değişmeyen değerlere bakıldığında yardımlaşma, bayramlar, giyim kuşam, düğünler ve komşuluk olduğu sonucuna varılmıştır. Bir önceki yaş grubunun verdiği cevaplarla farklılıklar olduğunu belirliyoruz. Bu yaş grubu devam eden değerleri daha fazla olarak görmektedir. Bireyin neyi niçin yaşadığını bilmesi oldukça önemlidir. Tabi aile kavramı da çocuğa neleri ne kadar yaşatıyor bu da oldukça kıymetlidir. Tamamen unutulmuş ve yaşatılmayan değerler bu grupta çok daha hissedilir olduğu görülüyor. Özellikle saygı değerini unutulmuş değerler olarak görmeleri genç neslin çevresinde bu değeri görmediği bulgusuna varılmaktadır. Genç neslin bir kısmı bu değeri tamamen unutmuşken bir kısmı da bunun olmamasından dolayı duyduğu sıkıntıyı ve eksikliğini önemini ifade etmektedir.

Farklı nesillerde değerlerin aktarılmasını bakıldığında 31 ile 59 yaş grubuna bakıldığında katılımcıların çoğu değer aktarımının büyük bir kısmının aileden olduğunu daha sonra çevre faktörünün etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bireylerin yaşı kaç olursa olsun aile faktörünün etkisinin oldukça fazla olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu yaş grubu yaşanan çatışmalarda, bireysel kararlar, yaşam farkı, dayatma, bakış açısı ve

iletişimsizlik olduğu sonucuna varmışlardır. İletişimsizlik ve yaşam farkının nesiller arasında yaşanan çatışmanın daha çok olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu grup aynı zamanda ebeveyn olduğu için kendi çocuklarıyla yaşadıkları problemlerde ifade etmişlerdir. Birbirlerine hoşgörü gösteren ailelerde iletişimin daha kuvvetli olduğu hoş görü göstermeyen ailelerde gençlerin daha çok direnç gösterdiği belirtilmiştir. Kuşaklar arası yaşanan çatışmalar iletişim eksikliğinde çok yüksek yaşandığını ve sosyal medyanın bireylerin hayatında ciddi yer almasından yaşlı kuşakla aralarında çatışmaya yol açtığı sonucuna varılmıştır. Yaşlı kuşak sosyal medyadan genç kuşağa göre daha uzak olduklarından dolayı çocuklarıyla güncel olayları konuşup sohbet etmek istemektedir fakat genç nesil sosyal ilişkilerini daha çok kendi akranları ve sosyal medyada iletişim kurduğu kişilerle sağlamaktadır. Bu şekilde sağlanan ilişkilerin çok sağlıklı olmadığını ve genç kuşağın tercih ettiği süreçten endişeleri olduğunu belirtmişlerdir.

Aile kavramının görüşlerine bakıldığında, her zaman ve her koşulda yanlarında olduklarını, hiçbir çıkar gözetmeden karşılıksız sevdiğini bunun da onlara oldukça iyi geldiğini ve kendilerini güvende hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aile temeldir çocuğun hayata olan duruşunu belirler ebeveynlerin çocuklarına verdikleri koşulsuz sevgi onları hayata daha güçlü ne istediğini bilen ve çevresindeki diğer bireylere saygı duyan kişiler olmasına olanak sağlar. Günümüzde teknolojinin hayatın içerisine girmesiyle ailenin gençler üzerindeki etkisinin azalmasına yol açmıştır. Anne babaların gelişen teknolojiyi takip edip çocuklarıyla aynı dili konuşmaları bu süreci biraz daha kolaylaştıracaktır. Yapılan görüşmelerde de genç katılımcılar bazı durumlara dirençte göstermiş olsalar da temellerinin oluşmasında ailenin etkisini ifade etmektedirler.

21-30 yaş grubu ile aile kavramını görüştüğümüzde bu katılımcılar. Ailenin anlamı ve onların üzerindeki etkisi sorulduğunda elde ettiğimiz sonuçlar. Hayatımızı şekillendiren, daima yanımızda olan, bizi bir arada tutan ve en güzel şey olarak ifade etmişlerdir. Aile yaşamın temelini oluşturan en küçük olgudur. Açıklamalarda en küçük birim olarak ifade edilse de aslında aile olgusu işlevselliği açısından toplumu yansıtan en önemli birimdir. Toplumun devamı ve değerlerin aktarımı için aile kavramı en önemli kavramdır. Katılımcılara bu soru sorulduğunda ailen seçemediğini ve bunun bir şans olduğunu belirtmişlerdir. Kendi ailelerinde artık çekirdek aile olarak yaşadıklarını bu sebeple değer yargılarının neredeyse tümünü aileden edindiklerini hayatın içerisinde almış oldukları övgülerin tüm sebebi de aileleri olduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların bunun aksine ailenin bir yere kadar etkili olduğunu dış etkenlerin de bu sürece etki ettiğini özellikle sosyal medyanın kişilik

oluşumunda ve hayata dair bakışlarında etki ettiği sonucuna varılmıştır. Tabii ki yanlış yönlere savrulduklarında ailelerinin her daim yol gösterici olarak varlıklarını hissettirdikleridir.

Ailenin bireye güç verdiği ve kutsal bir kavram olduğudur. Bu grubun dış çevreden çok ailenin daha güvenli olduğunu ver her daim varlıklarını hissetmelerinin iyi geldiği sonucuna varılmıştır. Her grupta olduğu gibi bu grupta da ailenin çocuk üzerindeki öneminde rol model kavramına değinilmiştir. Bireyin tüm gelişim sürecine etki eden en önemli unsurun aile olduğu bulgusuna varılmıştır.

En son grup olan 59 yaş ve üstü ile yapılan görüşmelerde aile nedir diye sorduğumuzda. Kutsallık, korunması gereken bir değer ve birlikte yaşam olarak belirtmişlerdir. Ailecek yenilen akşam yemeklerinin aile bağları için çok önemli olduğundan genç kuşağın burada yapmış olduğu sohbetlerin hayatı boyunca etkisinde kalacağı bulgusuna varılmıştır. Ailenin çocuk üzerindeki etkisinde kendi çocuklarından örnekler vermişlerdir. Ailenin çocuk üzerindeki etkisinin çok fazla olduğunu temeli ailenin oluşturduğu fakat belirli yaştan sonra etkisinin azaldığını kendi çekirdek ailelerindeki dinamikleri ile değişime uğradığı sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerinden görmüş ve onları etkileyen değerler üzerine verdikleri cevaplar birlik kavramı ve sorunların beraber çözüldüğü üzerine ifade etmişlerdir. Ebeveynin çocuğa model olacağı ve bu sebeple davranışlarında tutarlı olması çocuğa değer yargılarını öğretirken öncelikle kendisinin içselleştirip yaşaması çocuğun o değeri benimseyip içselleştirmesi için önemlidir. Kuşaklar arası problemleri çözebilmek için çocuğa karşı sevgi dolu, duygusal ve kabullenici olarak samimi ilişki kurmaya özen göstermeleri önemlidir. Ebeveynin çocuğa sevgisini gösterirken çocuğun ihtiyaçlarını ve kaygılarını anlamaya çalışması ve bu aşamada çocuğunu yönlendirebilmesi rahatlayabilmesi önemlidir. Çocuğa verilen sevgi ve güven çocuğun anne babasıyla özdeşim kurup onun gibi olma isteği ile ebeveyninden gelen mesajlara kabullenmesini sağlar (Demirutku, 2017).

21 ile 30 yaş grubuyla ebeveynlerinden görmüş olduğu değerler sorulunca vermiş oldukları cevaplar. Ailelerin kendi ebeveynlerine göstermiş olduğu saygıdan bahsetmişlerdir. Bir sonraki kuşak Y kuşağıdır Y kuşağı büyüklerine olan bağlılığı henüz çok güçlü ve kuvvetlidir. Komşularıyla ve çevresiyle yardımlaşan ailelere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Y kuşağı değer yargılarını döneme uyum sağlayarak yaşamaya çalışıyor ve aynı zamanda yaşatmaya çalışmaktadır. Ailelerinden değer aktarımının nasıl olmasını istediklerini sorduğumuzda gençler daha çok model olmayı belirtmişlerdir. Ailenin yaşam fonksiyonlarından biri de değer yargılarını bir

sonraki kuşağa aktarmaktadır. Bu aktarımda anne babaların değer aktarımında önemli rol oynamaktadırlar. Ailenin hangi değeri nasıl aktaracağı aktarması kadar önemlidir. Kuşaklar arası aktarımların en etkili yöntemi ailenin rol model olma yöntemidir (Doğan, 2023). Ailelerinden nasıl bir dil kullanmalarını istedikleri sorulunca katılımcılara kesinlikle iletişimi arttırmaları bazı durumlarda hüküm vermek yerine konuşarak anlayarak duygudaşlık kurarak karar vermelerinin sonucuna varılmıştır.

59 yaş ve üstü ile yapılan görüşmelerde, bu yaş grubunun kendi ebeveyninde görmüş olduğu değerler sorulunca sır tutma, yardımlaşma, komşuluk, saygı ve birlikte hareket etme olarak belirtilmiştir. Bu yaş grubu içinde yardımlaşma eksik fakat kendi ailelerinde çok fazla gözlemledikleri kıymetli bir değerdir. Bir katılımcı babasının ramazan ayında tanımadığı insanlara sürekli pişmiş yemek dağıtmasıydı ve buna tanıklık ettiği günleri anlatırken katılımcının üzerinde bıraktığı etki kendi çocuklarında aktardığı sonucuna varılmıştır. Genç kuşaklara değer yargılarını nasıl aktardıkları sorulunca sevgi-saygı ve model olmanın öneminden bahsetmişlerdir. Bu süreçte sabır ile aktardıklarını değişen değerlere de uyum sağlamaya çalıştıklarını fakat onlar için vazgeçemeyecekleri değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Değer aktarımında kullandıkları dil dürüst olmak, sevgi dilini kullanmak, eğitimin önemi ve kontrol denetimin her daim olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.1. Öneriler

1. Kuşaklara arası çatışmalara ve sebeplerine yönelik çok fazla çalışma bulunmaktadır. Bunların her biri çok kıymetli ve önemlidir. Fakat yaşanan çatışmaları çözmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi önemli görülmektedir.
2. Alfa beta kuşağının karşılaşılabileceği sorunlar üzerine kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
3. Tamamen değişen ve yerine gelen değer kavramlarını anlatan ve bunu yaparken kuşakların düşüncelerine yer vererek beklentileri belirlemek.
4. Araştırmanın sınırları sadece Türkiye sınırları içerisinde gerçekleşmiştir. Dünya üzerindeki değer kavramını daha büyük grupla ile aynı zamanda farklı demografik özellikleri dahil edildiği çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.
5. Genç kuşak ile yaşlı kuşağın birbirleriyle kaliteli vakit geçirebilecekleri ortamların oluşturulması.
6. Ailelerin çekirdek aile değil geniş aile olarak zaman zaman yemekler düzenlemeye özen göstermeleri.

7. Yaşlı kuşağın diğer kuşağın yanında model olduğunu unutmayıp tüm hal ve hareketlerine dikkat etmelidir.
8. Tüm yaş gruplarının birbirlerini anlamaya empati kurmaya özen göstermeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçay, G. A. (2022). *Dezavantajlı bireyler ve ailelerinin gündelik hayatları: Fenilketonürlü aileler üzerine bir inceleme*. Konya: Tez.
- Albairqdar, O. H., & Doğanalp, B. (2020). Y kuşağının kariyer yönelimi üzerine bir uygulama. *Ekonomi, İşletme ve Yönetim Dergisi*, 55.
- Baştürk, S., Dönmez, G., & Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve güvenilirlik. *Researchgate*, 164.
- Binay, M. E. (2020, 12 15). Kuşaklararası farklılıkların çalışma değerleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*, s. 4.
- Çelikkaya, T., & Osman, S. (2016). Değerlerin kazanılmasındaki etkili faktörler (öğrenci görüşleri). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 169.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values and the self-concept*. Ankara: Doktora Tezi.
- Düzgüner, S. (2015). Değişen dünyada gençlik ve değerler. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 107-112.
- Gör, F. (2013). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında merhamet değeri*. Erzurum: Yüksek Lisans Tezi.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş*. Ankara: Doktora Tezi.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 75.
- Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Değer değişimini etkileyen bir faktör olarak üniversite eğitimi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 317-320.
- Morsümbül, Ş. (2014, 1 14). Değerlerin kuşaklar arası değişimi; Ankara örneği. *Doktora Tezi*, s. 45.
- Sarıkaya, M. (2019, 5). Çocuk yetiştirme değerlerine ilişkin ebeveyn ve ergen görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi*, s. 28.
- Tatar, T. (1995). Gelenek ve gelecek. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümündeki konuşması*, (s. 205,206). İstanbul.
- Topkaya, E. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 115.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 67.

Yıldız, R., & Emecen, S. (2019). Hayatı anlamlandırmada kuşaklar arası farklılıklar: üç kuşak karşılaştırmalı analizi. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 361.

Makale Bilgisi

Makale Türü

Derleme Makale

Geliş Tarihi

30.03.2023

Kabul Tarihi

23.01.2024

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi,

Öğretmen,

Oyun,

Öz Yeterlik

Okul Öncesi Kurumunda Görev Alan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

*Fatma KARAHAN, **Zebiniso KAMALOVA

ÖZ

Okul öncesi eğitim kurumu, mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukları ilkökul sürecine hazırlamaktadır. Okul öncesi kurumunda çocukların eğitimi için kullanılan yöntem ve teknikler çocukların sosyal, bedensel, zihinsel hem de duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Bu tekniklerin başında eğitim aracı olarak oyun kullanılmaktadır ve oyun çocuğu hayata hazırlayan en önemli öğretim yöntemidir. Öğretmenlerin bu öğretim tekniğini kullanması ve bu bağlamda oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri önem arz etmektedir. Oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olması hem çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek hem de öğretmenlerin mesleki doyumunu besleyecektir. Bu araştırmada "Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında faaliyet gösteren öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinin" incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden belgesel tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada 10 yüksek lisans tezi ve 7 makale Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark veri tabanında "okul öncesi, oyun, öğretmen, öz-yeterlik" anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda makaleler ve tezler incelenip öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri değerlendirilmiştir. Araştırmalar sonunda öğretmenlerin yaş, kıdem yılı, sınıf mevcudu ve yardımcı personelin olup olmama değişkenlerinde öğretmenlerin oyun öğretimi ve mesleki öz yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Bu değişkenler ile yapılan incelemede okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini artırmak için öneriler sunulmuştur.

Atf: Karahan, F. ve Kamalova, Z. (2024). Okul öncesi kurumunda görev alan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 7(1), 109-131. DOI: 10.55150/apjec.1273979

*Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, cgfatmakarahan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7998-5636.

**Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, zkamalova@ticaret.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7703-0011.

Article Information

Article Type
Review Article

Received
30.03.2023

Accepted
23.01.2024

Key Words
Pre-school,
Teacher,
Game,
Self-Efficacy

Investigation of Self-Efficacy of Teachers Working in Pre-School Institutions on Game Teaching

*Fatma KARAHAN, **Zebiniso KAMALOVA

ABSTRACT

The pre-school education institution prepares children who have not reached the age of compulsory education for the primary school process. The methods and techniques used for the education of children in pre-school institutions support the social, physical, mental and emotional development of children. At the beginning of these techniques, games are used as an educational tool, and games are the most important teaching method that prepares the child for life. Teachers' use of this teaching technique and their professional self-efficacy regarding game teaching are important in this context. High self-efficacy regarding game teaching will both positively affect children's development and foster teachers' professional satisfaction. This research aims to examine "the professional self-efficacy of teachers working in pre-school education institutions in Turkey regarding game teaching". It was examined using the documentary scanning method, one of the qualitative research designs. In the research, 10 master's theses and 7 articles were searched in Google Scholar, Higher Education Council Publications and Documentation Department National Thesis Center and DergiPark database with the keywords "preschool, game, teacher, self-efficacy". Their self-efficacy was evaluated. As a result of the research, significant differences were observed in teachers' game teaching and professional self-efficacy in the variables of teachers' age, years of seniority, class size and whether or not they had auxiliary staff. In the analysis made with these variables, suggestions were presented to increase the self-efficacy of preschool teachers.

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumu, mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukları ilköğretim sürecine hazırlayan, temel eğitim bütünlüğünün sağlandığı, çocukların kişilik temellerinin atıldığı, yaratıcı yönlerinin keşfedildiği, güven duygusunun geliştiği, yeteneklerin ortaya çıkmasında yardım ve rehberlik edildiği, ebeveyn ve eğitimcilerin etkileşimi dahilinde bir eğitim ortamının sağlandığı sistemli bir eğitim kurumu olarak tanımlanabilir. Bu eğitim kurumu, çocukların sosyal, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişiminin daha iyi ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 2016).

Okul öncesi dönem yaşamın ilk altı yılına denk gelmektedir, çocuğun büyüme ve gelişmesinin en hızlı olduğu evredir. Çocuğun yaşam boyu sağlıklı bir birey olma sürecinin desteklenmesi için okul öncesi eğitim dönemi önem arz etmektedir. Bu nedenle gelişim basamaklarının sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için okul öncesi döneminin dikkate alınması gerekmektedir. Okul öncesi döneminde alınan eğitimin iyi yönde olması da çocuğun yaşamını ve gelişimini olumlu yönde etkilemesi beklenen bir sonuçtur (Erşan, 2011).

Oyunlar çocuklara araştırma ve keşfetme fırsatı sağlamaktadır. Oyun çocuğun merkezindedir dolayısıyla öğretmenlerin oyun öğretimi mesleki yeterlikleriyle, oyunun nitelikleri açısından eğitim ortamlarında kullanılmasının bağlantısı vardır. Oyun, okul öncesi kurumunda çocukların eğitimi için kullanılan yöntem ve tekniklerin başında gelmektedir. Okul öncesi kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun hayatındaki en önemli unsur olan oyuna ne kadar yer verdikleri ve oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri de önem arz etmektedir.

Öz-yeterlik, bir bireyin kendi yeteneklerine, bilgi düzeyine ve deneyimlerine duyduğu güveni ifade eder. Bu kavram, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme teorisi bağlamında önemli bir yer tutar. Öz yeterlik, bireyin hayatındaki çeşitli alanlarda başarı elde etme, sorunları çözme, hedeflere ulaşma konusundaki inançlarını içerir (Akmeşe ve Kayhan, 2017). Öz yeterlilik rolü her alanda farklılık gösterebilir. Örneğin mesleki açıdan baktığımızda ve bu çalışmanın konusu olan öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliliği birbirinden farklılık gösterebilir. Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin kendi yeteneklerine, bilgisine, sınıf yönetimi becerilerine, öğrencilerle etkileşimine ve öğretme sürecine duyduğu güveni ifade eder. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler genellikle daha etkili, motive edici ve öğrencilere olumlu bir öğrenme ortamı sağlama konusunda daha başarılı olabilirler. Öğretmenlerin kendine ait kişisel öz yeterliliklerinin yüksek olması mesleğine

bağlılığını da arttırmaktadır.

Öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olması hem çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir hem de öğretmenlerin mesleki doyumunu besleyecektir. Bu önem doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz- yeterlikleri; cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalışılan toplam çocuk sayısı, sınıf mevcudu, öğrenim durumu, yardımcı personelin bulunma değişkenleri baz alınarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada öncelikle okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin temel ilkeleri, oyun, oyunun çocuğun gelişimine etkisi, oyunun eğitimdeki yeri ve önemi, oyun öğretimi ve öz-yeterlik tanımlamaları yapılmıştır. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark veri tabanında “okul öncesi, oyun, öğretmen, öz-yeterlik” anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucunda makaleler ve tezler incelenip değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterliliklerine pozitif katkı sağlayan değişkenler incelenmiştir. Oyunla öğretime dayalı eğitim için gerekli şartlar ve yeterlilikler gözlemlenmiştir.

Değerlendirme sonucunda; oyun öğretimi ve öz-yeterlilik araştırmaları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Öğretmenlerin yaş, kıdem yılı, sınıf mevcudu ve yardımcı personelin olup olmama değişkenlerinde öğretmenlerin oyun öğretimi öz yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. İncelemeler sonucunda oluşan farklılaşmanın önüne geçmek için öneriler sunulmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterliliklerin değişkenlere göre incelenmesi sırasında değişkenlerden biri de öğreticinin mesleğine karşı duyduğu motivasyon, iş yönetim ve planlama becerisidir. İşine karşı motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin süreç içinde öğrenmelerinin ve kendilerini geliştirme çalışmalarının devam ettiği gözlemlenmektedir.

Yapılan çalışmanın okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerini destekleyecek çözümler bulması hedeflenmektedir.

1.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi, mecburi ilköğretim dönemine gelmemiş çocukların eğitim sürecini kapsamaktadır (Yavuzer, 2016). Okul öncesi eğitim, çocuğa bakım veren bireylerden sonra, çocuğu sosyal hayata alıştırmada en önemli düzenli ve planlı eğitim kurumlarından (Durualp ve Aral, 2010). Yavuzer'e (2016) göre çocuğa bakım veren kişilerin sosyo-ekonomik koşullarının iyi olmasına bakılmaksızın, her çocuğun temel öğrenim hakkı vardır. Bu öğrenim hakkı çocukların kendi akranlarıyla uygun bir ortamda ve uzman kişilerden aldığı eğitimi kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim vasıtasıyla akranlarıyla sosyalleşen, oyun kurmayı öğrenen ve temel eğitime

hazırlanan çocukların bilişsel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinde olumlu sonuçlar gözlemlenmektedir. Okul öncesi eğitimde kazanılan sağlıklı alışkanlıklar, çocukların gelecekteki öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim; çocukların meraklarını canlandırarak öğrenmeye olan ilgilerini artırır ve onları kendilerine güvenen bireyler olarak yetişmesine destek olur. Bu nedenle, okul öncesi eğitim, çocukların hayatları boyunca sürecek öğrenme serüvenlerine sağlam bir temel sağlayarak onların bireysel potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olur.

İnsan yaşamındaki kısa ve uzun zamanlı gelişimin etkilerinin araştırıldığı okul öncesi eğitim çalışmalarının bulguları, var olan imkanların çocukların eğitimi ve gelişimleri için desteklenirse kişinin tüm gelişim alanlarında olumlu gelişmeler göstereceğini göstermektedir (Gülay ve Akman, 2009). Çocuğun yetiştiği aile ortamıyla birlikte, içinde bulunduğu toplumun özellikleri ve eğitimi sayesinde kazandığı davranışlar; kişiliğini, alışkanlıklarını, inancını ve sahip olduğu değer yargılarını etkilemektedir (Şahin,2005).

Okul öncesi dönemi hayatın ve eğitimin temelini oluşturmaktadır. Çocukların gelişimleri okul öncesi dönemde çok hızlıdır. Her yaş grubunun gelişim özellikleri birbirine yakındır ya da ortaktır ancak her çocuğun bireysel farklılıklarını da dikkate almak gerekir ve kendine özgü olduğu unutulmamalıdır (Meb,2013). Okul öncesi eğitim kurumlarının temel hedefi, milli eğitimin temel hedeflerine ve ilkelerine uygun olarak çocukların fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve de duygu gelişiminin sağlıklı adımlarla kazanmasını sağlamak; onları ilkökul eğitime hazırlamak, dezavantajlı grupta olan çocuklar için ortak bir alan; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşacakları bir ortam yaratmaktır (Yavuzer, 2016). Çocuğun zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimi için okul öncesi eğitim şarttır ve günümüzde zorunlu hale getirilmiştir (Karaömerlioğlu, 2010).

1.2. Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okul öncesi eğitimi temelinde;

- 1) Çocuğun ihtiyaçlarına ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
- 2) Çocuğun gelişim alanlarını (motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim) desteklemeli, öz-bakım becerilerini kazandırmalıdır.
- 3) Demokratik eğitim anlayışına uygun olmalıdır.
- 4) Eğitim süreci çocukların güçlü yanlarından başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine fırsat verilmelidir.
- 5) Oyun çocuklar için en etkili öğrenme yöntemidir.

6) Çocukların hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini ve duygularını aktarabileceği ortamlar sağlanmalıdır (Meb,2013).

1.3. Oyun

Oyun, canlıların var olmasıyla başlayıp ilk insanların çevrelerinde olup bitenleri taklit etmesiyle kültürel bir özellik haline gelmiştir. İlk insanlar ava çıktıklarında; avını avlayan insanlar, avını avladıktan sonra taklit yoluyla farklı insanlara oyununu anlatmıştır. Taklit hareketleri, zamanla farkında olarak yapılan etkinliklere dönüşmüştür ve insanlar fark etmeden oyunu yaratmıştır (Karaömerlioğlu, 2010). İnsanlık oyunları ile kültürlerini, kurallarını ve değerlerini kendilerinden sonraki nesillere aktarmayı başarmıştır. Oyunun oldukça geniş bir kapsamı vardır. Oyun sadece insanlara özgü bir eylem değildir. Hayatın her anında bütün canlılara özgü bir eylemdir (Çalışandemir, 2014). Oyun, tarihin başlangıcından beri insanların eğlenme, öğrenme ve iletişim ihtiyaçları için kullanılmıştır. Aynı zamanda insanlar arasında bağ kurma, iletişim kurma ve iş birliği yapma fırsatı yaratarak ilişkileri güçlendirebilir. Oyunlar, strateji geliştirme, problem çözme ve takım çalışması gibi becerilerin geliştirilmesine de katkı sağlar. İnsanlık, oyunları sadece eğlence aracı olarak görmekle kalmaz, aynı zamanda kültürel ifade, sanat ve toplumsal dinamiklerin bir parçası olarak değerlendirir. Oyun, insanların hayal gücünü, yaratıcılıklarını ve adaptasyon yeteneklerini sınyarak bireylerin gelişimine katkıda bulunur. Bu bağlamda, oyunlar insanlık tarihinde sadece bir eğlence aracı olmanın ötesinde, eğitim ve önemli bir iletişim aracı olarak varlıklarını sürdürmektedir (Ağyar, 2014).

Bebeğin dünyaya geldiği ilk yıllarda içinde bulunduğu dünyayı ve çevresini anlamlandırması, anlamlandırdığı duygularını, bilgilerini aktarmasındaki en uygun araç olarak oyun kabul edilmektedir. Bu araç yaşamın hemen hemen her döneminde varlığını sürdürmektedir (Oktay, 2004) ve çocuğun en temel ihtiyacı olarak görülmektedir. Bu ihtiyaç çocuğu eğlendirirken aynı zamanda öğrenmesini sağlayan bir olgudur (Karaömerlioğlu, 2010). Bu görüşü destekleyen farklı tanımlamalarda bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan bir tanesi; oyunun belli bir amacı olsun ya da olmasın, kurallı ya da kuralsız oynansın, ancak her koşulda çocuğun isteyerek içinde bulunduğu; çocuk gelişiminin temel basamağı olan ve çocuk için en etkili öğrenme aracıdır (Kaya ve Elgün, 2015).

Çocuk farkında olmadan dünyayı keşfetmek aynı zamanda dünyaya uyum sağlama sürecinde oyunu araç olarak kullanmaktadır. Oyun, çocuğun ruhsal dünyasını ortaya koymasını sağlayarak; zihinsel, duygusal, fiziksel, öz-bakım, dil ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Karaömerlioğlu, 2010). Bu bağlamda çocuğun sağlıklı

gelişim gösterebilmesi için ona özgür oyun ortamlarının sağlanması oldukça önemlidir (Çalışandemir, 2014).

Maslow'un teorisinde bulunan son basamak kişisel tatmin ve kendini gerçekleştirmedir. Oyun ise çocukların kendilerini tanımaları, karakterlerinin ortaya çıkması, ilişki kurma, benimsenme ve ahlaki değerler ile tanışması basamaklarına hizmet ederek kendini gerçekleştirmenin ilk adımlarının atılmasını sağlar. Çocuk oyunda farklı ustalıklar öğrenerek ve sergileyerek çevresini, toplumu ve dünyayı kendi denemeleriyle anlamaya çalışır. Çocuk, oyun aracılığıyla ileriki yıllarda alacağı sorumluluklara, görevlere ve sürdüreceği farklı çalışmalara kendini hazırlar (Ulutaş, 2011).

Öğretim yöntemlerinden biri olan oyun okul öncesi eğitim sisteminin içinde yer almaktadır (Karaömerlioğlu, 2010). Bu kapsamda temel öğrenme araçlarından birisi olan oyununun, çocuk için önemi ve gerekliliği dikkate alınır, öğretmenlerin de oyun konusundaki bilgi ve birikimlerini öne çıkartmasına ve mesleki öz yeterliğinin yüksek olmasına olanak sağlayacaktır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

1.4. Oyunun Çocuğun Gelişimine Etkisi

Oyun, evrenseldir ve tüm çocukların gelişiminde oyunun olumlu etkisi vardır. Oyun, erken çocukluk döneminde çocuğun tüm gelişim alanlarını ve duyularını desteklerken (Çalışandemir, 2014) okul öncesi dönemdeki çocuk, oyun aracılığıyla; zihnini geliştirebileceği, enerjisini atabileceği, duygularını fark edebileceği ve ifade edebileceği, içinde bulunduğu toplumun kurallarını fark edebileceği, tanıyabileceği ve uyum sağlayabileceği alanlar bulur. Yemek yerken, uykuya geçiş sırasında günlük aktivitelerde vb. her mekân ve durumda oyun oynanabilir. Yaşam boyu farklı oyunlar kuran çocuk, iş birlikçi oyunlar oynayarak ekip olmayı ve sorumluluk almayı deneyimler. Çocukların oyun oynamak için özel zamana ve materyale gereksinimi yoktur. Çocuklar oyunlarını; nesnelere yeni anlamlar yükleyerek herhangi bir materyale ihtiyaç duymadan, mekâna ve zamana takılı kalmadan sergilemektedir. Çocukların gelişiminin sağlıklı ilerleyebilmesi için oyunun gelişim üzerindeki etkisi dikkate alınmaktadır. Çocuk oyun aracılığıyla duygularını ifade edip, stres, kaygı gibi ruhsal süreçlerini anlamlandırmaya çalışır ve oyun aracılığıyla rahatlayabileceği alanlar yaratmaktadır. Çocukların oyun kurma ve oynama süreçlerinde yaşadığı tecrübeler zihin gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Hayal dünyalarının genişlemesine ve benlik gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Ağyar, 2014).

Oyunlar, eğitim ve gelişim süreçlerine önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Eğitici oyunlar, çocuklara temel akademik kavramları eğlenceli bir şekilde öğrenme fırsatı

tanırken, strateji ve bulmaca oyunları problem çözme yeteneklerini artırabilir. Dil becerilerini destekleyen oyunlar, öğrencilerin kelime dağarcığını genişletirken, matematik oyunları soyut düşünme becerilerini geliştirebilir. Sosyal etkileşim içeren oyunlar, iş birliği yapma, empati geliştirme ve etkili iletişim kurma becerilerini güçlendirebilir. Aynı zamanda yaratıcılığı teşvik eden oyunlar, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ancak, bu oyunların seçimi ve kullanımı, eğitimsel hedeflere uygun bir şekilde yönlendirilmelidir (Sevinç, 2004).

1.5. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Çocuk oyun aracılığıyla; paylaşmayı, keşfetmeyi, denemeyi, kendini ifade etmeyi ve iş birliğini öğrenir (Erşan, 2011). Davaslıgil' e (1989) göre çocukluk döneminde oyun oynamayı deneyimleyen çocukların oyun oynamayı deneyimleyemeyen çocuklara oranla çevresiyle kurduğu iletişimde daha girişken, konuşma ve ifade edici dil becerilerinin daha düzgün, kelime dağarcığının daha zengin olduğu vurgulanmaktadır. Oyun ile ilgili yapılan araştırmalar oyunun çocukların gelişim ve öğrenmelerinde büyük önem arz ettiğini ortaya koymaktadır (Erşan, 2011). Oyunlar sayesinde öğrenmeyi birincil dereceden tecrübe eden çocukların öğrenmelerinin daha kalıcı hale geldiğinin bilinmesi oyunların eğitime dahil ediliyor olmasını açıklamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde oyunla öğrenme en verim alınan öğretme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Oyun, öğrenme deneyimini zenginleştiren ve etkileşimli bir şekilde destekleyen en önemli unsurdur (Yavuzer,2016). Eğitim; bilgi aktarımının yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik eden, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaktadır. Oyunlar ise öğrenmeyi eğlenceli hale getirirken strateji geliştirme, iş birliği yapma ve adaptasyon becerilerini güçlendirmektedir. Eğitim ve oyun, bir araya geldiklerinde, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir, öğrenmeyi daha etkili kılabilir ve öğrencilere kendilerine özgün ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunabilir. Bu birliktelik, sadece bilgi transferini değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanıyarak öğrenmeyi daha anlamlı hale getirebilir (Aslan, 2019).

Çocuğu tanımanın birinci yolu çocuğu oyunun içerisinde izlemek, gözlemlemek ve oyunlarına katılacak alanlar yaratmaktır. Çocuk kimliğini, duygusal ve düşünce dünyasını, kendisini ve çevresini algılama şeklini oyun aracılığıyla yansıtır (Uygun ve Kozikoğlu,2019). Rutini devam ederken karşılaştığı olayları anlama ve anlamlandırabilmesi için çocuğun yaşamında sağlıklı çıkarımlar yapabilmesine imkân tanır (Ulutaş, 2011). Bu durumda oyun öğretiminin eğitim ortamında yapılması öğretmenlere ipuçları verebilir.

1.6. Oyun Öğretimi

Oyun okul öncesi dönemde eğitim için kullanılan vazgeçilmez bir araçtır. Okul öncesi kurumunda çalışan öğretmenlere oyun öğretimi noktasında büyük görev düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin; oyun etkinliğini gelişim basamaklarına göre planlanmış, düzenlenmiş eğitim ortamında verilmesine dikkat etmesi gerekmektedir (Kadim, 2012).

Çocukların serbest oyun oynayabilmeleri, oyunlarını seçebilmeleri, özgür olmaları son derece önemli olmakla birlikte sağlıklı gelişim açısından önem arz etmektedir. Oyun öğretiminde, çocukları hiç bilmedikleri oyunla tanıştırmak ve bildikleri oyunları oynatabilmek adına düzenlemelerin yapılmasına değinilmiştir. Bu noktada eğitimcilerin amacı çocuğu oyun ile tanıştırdıktan sonra çocuğun bu öğrenmeyi kendisinin tamamlamasını sağlamaktır. Çocuğun gelişiminin desteklenmesi adına çocuk odağında eğitsel amaçlar dikkate alınarak desteklenmelidir. Çocuklar tüm süreç boyunca özgürce oyunlarını seçebilmeli, oynayabilmeli ve üretebilmelidir (Ogelman, 2014).

Yapılan araştırmaya göre oyunların çocuklar için kritik bir öğrenme aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde oyun öğretimiyle ilgili öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin, oyunun önemini biliyor olmasının yanı sıra oyunu nasıl öğreteceğini bilmesi de önemlidir. Öğretmenin, oyunu nasıl öğreteceğini bilmesi hem çocuk hem de kendi öz yeterliği açısından kendisini yeterli hissetmesini sağlayacaktır. Bu yüzden oyun öğretiminde öğretmenlerin belirli bir planlama, uygulama ve değerlendirme yapıyor olması oyunun eğitim sürecindeki amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Gemici,2023). Oyun öğretimi süreci, öğrencilerin yaş grubu ve gelişim özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bir öğretim yöntemi olarak oyunun sınıf içinde amacına uygun ve nitelikli olarak kullanılabilmesi için uygun oyunların seçilmesi, planlanması gerekmektedir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi ile ilgili görüş ve tutumları, özyeterlikleri kaliteli bir eğitim sürecine ulaşılabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Oyunların çocukların gelişim süreçlerine uygun olacak şekilde planlanma, uygulama ve değerlendirme süreci öğretmenlerin sorumluluğundadır (Aksoy ve Dere, 2014).

1.7. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı ilk defa Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında ele alınmıştır. Bu kavram karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayanmaktadır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, bireyin davranışları, kişisel faktörler, içinde bulunduğu çevre ve sergilediği davranışlar arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda ortaya çıkar ve bu üç faktör birbirini etkileyerek bir sonraki davranışı belirler (Sakız,2013).

Öz yeterlik, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair olumlu veya olumsuz düşünceleri olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle bireyin, belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair düşüncelerini tanımlamaktadır (Yüksel, Diken, vd., 2012).

Öz yeterlik kavramı, davranışların oluşmasında etkin rol oynar. Bu kavram, kişinin motivasyonu ve hedeflerine odaklanma becerisi hakkında kendisine karşı olan yargılarını gösterir. Dolayısıyla bireyin, belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri planlama ve başarıyla uygulama kapasitesi, kişinin organizasyon ve iş yönetimi yeteneklerine dayanır. Öğrenilen bilgi ve becerilerin pratikte kullanılabilirlikleri, kişinin kendi yeteneklerine, motivasyonuna ve çevresel faktörlere olan güvenine bağlıdır. İnsanların sahip oldukları potansiyeli en üst düzeye çıkarmak için hem bilgi ve beceri edinimi hem de bu bilgi ve becerileri kullanma becerisi geliştirilmelidir. Bu doğrultuda kişinin sahip olduğu bilgi ve beceriler, uygun koşullar altında kullanılabilir ancak bu kullanım, bireyin bu bilgi ve becerilere güven duymasıyla yakından ilişkilidir. Başka bir deyişle, bir kişi sahip olduğu yetenekleri etkili bir şekilde kullanabileceğine inanmazsa, bu bilgi ve beceriler pratikte işlevsel olmayabilir. Dolayısıyla bir kişinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin yanı sıra bu bilgi ve becerileri gerekli durumlarda kullanma yeteneği önemlidir. Bu doğrultuda kendi performansını değerlendirirken bu yetenekleri objektif bir şekilde gözden geçirmesi önemlidir (Ekici,2008).

Öz- yeterlik; motivasyon, performans ve öğrenme süreçleriyle ilgilidir. Yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında daha olumlu bir tutum sergileyebilir, çaba sarf edebilir ve başarıya ulaşma olasılıkları daha yüksek olabilir. Öz-yeterlik düzeyi düşük olan bireyler ise çabalarını azaltabilir, zorluklarla başa çıkma konusunda çekimser olabilir ve başarı şanslarını düşürebilir (Sakız,2013).

Öz-yeterlik inancı, bir bireyin sahip olduğu beceri düzeyinden daha fazlasını ifade eder. Kişi, sahip olduğu becerileri ne kadar etkili bir şekilde kullanabileceğine dair bir değerlendirme yapar. Bu inanç, bireyin motivasyonunu, çabasını ve kararlılığını

etkiler. Örneğin, bir birey zorlu bir görevle karşılaştığında, önce bu görevin gerekliliklerini düşünür. Daha sonra, sahip olduğu beceri ve yetenekleri göz önünde bulundurarak, bu görevi başarma olasılığını değerlendirir. Bu değerlendirme, öz-yeterlik inancını oluşturur. Yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler, zorlu görevlere karşı daha fazla motivasyon gösterme eğilimindedir ve bu görevleri başarıyla tamamlama olasılıkları daha yüksektir. Bu bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini anlamak ve geliştirmek açısından önemlidir. Öz-yeterlik inancını artırmak, bireylerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir ve daha etkili performans sergilemelerine yardımcı olabilir (Bandura, 1997).

Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler meslek seçiminden, okul başarısına kadar geniş bir yelpazede daha başarılı olmaktadır. Sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözmek için daha fazla gayret sarf etmektedirler ve sorunun çözümünde ısrarlı bir tutuma sahip olmaktadır. Bu bireylerin karşılaştıkları engellerden dolayı geriye çekilme düzeyleri daha düşük olmaktadır (Yüksel, Diken, vd.,2012). Öğretmenlik mesleğinde ise Can'a (2015) göre en önemli etken öğretmenlerin öz- yeterlik inançlarıdır. Öz yeterlikleri yüksek olan öğretmenler, kendilerine güvenmektedirler. Bu güven duygusu sınıf içerisinde kullandıkları yöntem ve teknikleri doğrudan etkilemektedir (Baltaoğlu-Gökdağ, Sucuoğlu ve Yurdabakan, 2015).

“Öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olması;

- Öğretmede gönüllü,
- Sevinçli ve başarılı,
- Sorunlar karşısında daha tahammüllü ve çaba gösterici,
- Öğrencilerini motive ederek aktif hale getirecek yeni fikirleri ve yeni öğretim metotlarını kullanmada daha istekli ve başarılı olmasında etkili olduğu ortaya konulmaktadır” (Tepe, 2011).

Alan yazında okul öncesi kurumunda görev alan öğretmenlerin, öz yeterlik inançlarının toplum ve çocuklar için önemli olduğu belirtilmektedir. Öz yeterlik sahibi olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini önemseydiği, motivasyonlarının yüksek olduğu ve planlama becerilerinin de güçlü olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmelerin kendini mesleki anlamda öz yeterli hissetmesi planlama ve uygulama noktasında belirleyici olmasını sağlar (Demirtaş, vd. 2011). Bu kapsamda yapılan araştırmaların sonucuna göre; öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının önemli olduğu görülmekte ve yüksek öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha verimli bir

eğitim ortamı sunacağı düşünülmektedir (Gemici, 2023).

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sak, Şahin S., vd., 2021). Doküman analizi aynı zamanda literatürde belgesel tarama olarak da bilinmektedir. Belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. Belli bir amaca yönelik kaynaklara ulaşma, okuma, not alma ve değerlendirme basamaklarını kapsar ve daha önceki araştırmaları özetleyerek, araştırmayı inceleyen kişilere mevcut durum hakkında bilgi verir (Büyüköztürk, vd., 2020). Bu araştırmanın veri toplama sürecinde elektronik materyaller kullanılmıştır. Belgesel tarama yöntemlerinden genel tarama yöntemi olan "literatür" taraması yapılmıştır (Karasar, 2020). Bilgisayar tabanlı ve internet erişimli belgelerin incelenme ve değerlendirme basamaklarından geçmektedir (Bowen, 2009).

Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi ve Dergipark veri tabanında "okul öncesi, oyun, öğretmen, öz-yeterlik" anahtar kelimeleri ile yapılan tarama ile makaleler ve tezler taratılmıştır. Okul öncesi, öğretmen ve öz yeterlik anahtar kelimeleri kullanılarak 81 tane teze, okul öncesi, oyun ve öz-yeterlik anahtar kelimeleri kullanılarak 13 teze ve oyun, öğretmen ve öz-yeterlik 13 tane teze ulaşılmıştır. Toplamda 107 tez araştırmasından 26 tanesinin ortak çalışma olduğu analiz edilmiştir. Aralarından araştırmanın amacına uygun olan 10 yüksek lisans tezi ve 7 makale belirlenmiş ve incelenmiştir.

Tablo 1. İncelenen Araştırmaların Değişken Dağılımı

	Değişkenler	İsimler
Yüksek Lisans Tezi	Cinsiyet	Aslan (2019), Benzer (2011), Celep (2020), Kadim (2012), Kalaycı (2022), Özdemir (2021), Gemici (2023),
	Yaş	Aslan (2019), Bozan (2014), Celep (2020), Kadim (2012), Zararsız (2012), Gemici (2023)
	Kıdem yılı	Aslan (2019),

		Celep (2020), Turak (2019), Gemici (2023),
	Çalışılan çocuk sayısı	Aslan (2019)
	Sınıf mevcudu	Aslan (2019), Celep (2020),
	Öğrenim durumu	Aslan (2019), Celep (2020), Turak (2019),
	Yardımcı personelin bulunma durumu	Aslan (2019) Celep (2020),
Makale	Cinsiyet	Akmeşe ve Kayhan (2017), Çelik (2017), Dilekmen ve Bozan (2018), Korkut ve Babaoğlu (2012), Tortop ve ocak (2010),
	Yaş	Akmeşe ve Kayhan (2015), Dilekmen ve Bozan (2018)
	Kıdem yılı	Dilekmen ve Bozan (2018)
	Öğrenim durumu	Dilekmen ve Bozan (2018)
	Yardımcı personelin bulunma durumu	Dilekmen ve Bozan (2018)

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlilik araştırmaları incelendiğinde araştırmacılar demografik bilgi formu kullanmıştır. Aslan (2019) yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, görev yaptığı kurum, çalıştığı çocukların yaş grubu, sınıf mevcudu, yardımcı personelin olup olmama değişkenlerine göre incelemiştir. Buna benzer çalışmalar da bulunmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; Celep (2020) araştırmasında cinsiyet değişkeni, oyun öğretimi öz-yeterlilik alt boyutuna bakıldığında uygulamaya ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinde kadın öğretmenlerde anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmenlerin planlamaya ilişkin öz-yeterlilikleri, değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilikler ve mesleki öz-yeterlilikler düzeylerinde ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşma görülmemiştir. Cinsiyetin genel etki düzeyi

incelendiğinde ise kadın ve erkek öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın kadın öğretmenlerin lehine olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları ile yapılan araştırmada öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin alt boyutunda cinsiyetler arasında farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma kadın öğretmenlerin lehine sonuçlanmıştır (Kalaycı,2022). Yapılan benzer çalışmalarda ise bu araştırmaların aksine Aslan (2019) yapmış olduğu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre oyun öz- yeterliklerinde planlama ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Planlama ve değerlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz-yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan araştırmaların demografik özelliklerinin bulunduğu tablo incelendiğinde 99 kadın ve 6 erkeğin katılım gösterdiği incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde yapılan diğer araştırmalar; Tortop ve Ocak (2010) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitsel oyun etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemiştir ve bu çalışma sonucunda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri, Korkut ve Babaoğlu (2012) araştırmasında ise erkek öğretmen ve erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen verilerin okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu birkaç çalışmada daha incelenmiştir. Erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninde de anlamlı farklılık olmasının nedeni, toplumun erkeklere yüklediği yeterlilikten kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmaların aksine Akmeşe ve Kayhan'ın (2017) 'Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi' ve Benzer'in (2011) 'ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi' isimli araştırmasında, Kadim (2012) 'Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi' isimli araştırmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmışlardır. 'Okul öncesi öğretmenlerinin oyun kullanımıyla ilgili görüşleri' isimli araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. (Dilekmen ve Bozan 2018). Çelik (2017) 'okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarını incelenmesi' isimli araştırmasında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları yaratıcı drama yöntemini kullanmada kendilerini yeterli görmüşlerdir. Bu sonuç oyun ile yaratıcı drama arasında ilişki kurulabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlilikleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; uygulamaya ilişkin ve oyun öğretime ilişkin alt boyutlarında anlamlı

farklılık görülmektedir. Uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretimi mesleki öz yeterlik düzeyleri incelenen 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile yaşı 26-30 arasında olan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin öz-yeterlikleri ve oyun öğretiminde mesleki öz yeterlik düzeyleri yaşı 41 ve üstünde olan öğretmenlerden anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin planlama ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinde ise yaşa göre anlamlı farklılaşma görülmemektedir. Genel oyun öğretimi öz- yeterliklerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür (Celep, 2020). Bu araştırmada; 20-30 ve 41 üzeri yaşa sahip olan öğretmenler, oyunun öğrenmeyi desteklediğine yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Oyunun gelişimi desteklediğine yönelik bakış açısında ise 41 yaş üzeri öğretmenlerin olumlu bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Dilekmen ve Bozan 2018). Zararsız (2012) ilköğretim okullarında yapılan bir çalışmada ise 26-30 yaş öğretmenlerinin tecrübe ve deneyimlerinin artmasıyla öz-yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bize mesleki deneyimin artmasıyla öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin arttığını bu bağlamda oyunun gelişim üzerindeki etkisini fark ettiklerini düşündürmüştür. Bu düşünceyle birlikte Kadim (2012) ve Bozan (2014) yaptığı araştırmalarda yaş değişkeninde yaşın artmasıyla birlikte öz-yeterliklerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar yaşın artmasıyla birlikte öz-yeterliklerinin de doğru oranda arttığını göstermiştir. Aslan (2019) araştırmasında yaş değişkenini incelendiğinde 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz- yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır; Akmeşe ve Kayhan (2015) yapmış oldukları araştırmada yaşı 25 ve altında olan öğretmenlerin, diğer yaş gruplarından daha yüksek puan aldıkları bu puanın ise öğretmenlerin yeni mezun olmasına ve mesleki heyecanına bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Yaş grubu değişkeninin sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarının artması ile oyuna ilişkin öz-yeterliklerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama noktasında farklılık gösteren 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin beden yorgunluğuyla beraber tükenmiş hissetmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde, okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin hem genelinde hem de uygulamaya ilişkin öz-yeterlik ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterliklerinde farklılaşma görülmüştür. Uygulamaya ilişkin ve oyun öğretimine ilişkin mesleki öz-yeterlik alt boyutunda 0-5 ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 16 yıl ve üzeri olanlardan farklılık göstermiştir. Planlama ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik alt boyutlarında kıdem yılın farklılaşmıştır. Ancak genel oyun öğretimi öz- yeterlik düzeylerinin mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir (Celep, 2020). Dilekmen ve Bozan (2018)

araştırmalarında oyunun öğrenmeye, gelişime ve uygulamaya etkisi basamaklarında mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Oyunun öğrenmeye etkisi üzerinde farklılaşma görülürken, gelişime ve uygulama etkisi basamakların da farklılaşma görülmemiştir. Kıdem yılı artan öğretmenlerin öğrenmeye, gelişime ve uygulamaya etkisi basamaklarında olumlu artış görülmemiştir. Kıdem değişkenini değerlendirildiğinde oyun öğretime ait öz-yeterlik değerlendirme ve mesleki alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır (Aslan, 2019). 'Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun ile öğretim yeterliliklerinin değerlendirilmesi' isimli bir diğer araştırmada ise kıdem yılı değişkeninde anlamlı bir fark görülmemiştir (Turak, 2019). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlilikleri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde; okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliliklerinin planlamaya ilişkin ve oyun öğretimi mesleki öz-yeterlilikleri alt boyutunda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ve genel eğitim durumuna bakıldığında oyun öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde ise farklılaşma görülmemiştir (Celep, 2020). Diğer araştırmalara bakıldığında ise Aslan (2019), Turak (2019), Dilekmen ve Bozan'ın (2018) araştırmalarında; oyunun öğrenmeye, gelişime ve uygulamaya etkisi basamaklarında öğrenim durumunun ön lisans veya lisans değişkenlerinde etkisinin olmadığı sonucuna varmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlilikleri çocuk yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde Dilekmen ve Bozan (2018) ve Aslan (2019) araştırmalarında çalışılan çocuk yaş grubu; oyunun öğrenmeye, gelişime ve uygulamaya etkisi basamaklarında çalışılan yaş grubunun bir etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlilikleri incelendiğinde Aslan (2019) araştırmasında öğretmenlerin kadro durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Oyun öğretimi öz-yeterlik araştırmaları yardımcı personelin olma/ma durumu değişkeni incelendiğinde; özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlilikleri incelendiğinde, yardımcı personeli olan öğretmenlerin olmayan öğretmenlere oranla anlamlı farklılık görülmüştür (Celep, 2020). Dilekmen ve Bozan (2018) araştırmasında oyunun öğrenme, gelişim ve uygulamaya etkisi basamaklarında yardımcı personelin olması durumunda; uygulamaya etkisi alt boyutunda anlamlı farklılaşma görülmüştür. Aslan (2019) araştırmasında ise yardımcı personelin olma

değişkenine göre uygulama ve mesleki alt boyutlarda öz-yeterlikleri daha yüksek çıkmıştır.

'Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi' isimli çalışmada, çalıştığı sınıf mevcudu okul öncesi özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik, planlamaya ilişkin, uygulamaya ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik alt boyutlarında çalıştığı sınıfta bulunan öğrenci sayısının etkisi olduğu görülmüştür. Böylece genel oyun öğretimi öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin üniversitede oyun ile ilgili ders alma durumu değişkeni incelendiğinde, üniversitede oyun ile ilgili ders alan öğretmenlerin oyun öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılaşma görülmüştür (Celep, 2020).

Özdemir (2021) 'Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi' adlı çalışmasında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının oyunu sevme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeninde oyun severlik eğilimlerinde anlamlı farklılık görülmüştür ancak sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim durumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmez iken sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik düzeyinin yüksek çıkmasıyla öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülebilir. Zembat ve Yılmaz (2020) ve Canaslan (2018) yapılan farklı çalışmalarda ise öğretmenlerin oyun severlik eğilimleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Taşkın ve Küçükoğlu (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmen eğitiminde kullanılan klinik uygulamaların, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine katkı sağladığını göstermiştir. Bu katkılar klinikte uygulama şansı bulan öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme sürecinde öğretim stratejilerinin seçiminde, öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yöntemiyle ilgili klinikte uygulama şansı bularak pratik yapma şansı bulmaktadır. İnan (2011) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin; çocukların oyun yoluyla problemlerini çözebildiklerini ve gelişime olan katkısının farkında olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin oyun etkinliklerinin faydalarını bildiklerini ve sık sık oyun etkinlikleri planlayıp uyguladıklarını belirtmiştir (Yıldız,1992).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi kurumunda görev alan öğretmenlerin oyun öğretime ilişkin öz-yeterlikleri incelendiğinde;

- Genel olarak cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyetin değişmesi durumunda öğretmenlerin birbirine benzeyen görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi kurumunda çalışan erkek öğretmenlerinin sayısının az olması da sonuçları etkileyen faktörlerden olabileceği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin yaş değişkeninde anlamlı derecede farklılık bulunmuştur. Yaşın artmasıyla birlikte öğretmenin deneyiminin ve öz-yeterliğinin arttığı incelenmiştir.
- Mezuniyet durumlarında ön lisans veya lisans mezunu olmalarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı bir farkın bulunmaması hem ön-lisans hem de lisans bölümünde okuyan veya mezun olan öğretmenlerin eğitim programlarında oyun, çocuk ve oyun, oyunun önemi gibi derslere yer verilmesi, oyuna ilişkin bakış açılarını desteklediği ve bilinçlendirdiğini düşündürmektedir. Ayrıca bu durum okul öncesi kurumunda çalışan öğretmenlerin hangi düzeyde mezun olursa olsun eğitim içeriklerinin birbirine benzer olmasından kaynaklı öz yeterlik düzeylerinin birbirine yakın olduğunu düşündürmektedir.
- Kıdem yılının artmasıyla öğretmenler; çocuk için en iyi öğrenme aracının 'oyun' olduğu sonucuna varmıştır. Mesleki deneyimin artmasıyla öz yeterlikleri de bu noktada farklılık göstermektedir.
- Çalışılan yaş grubu değişkeni incelendiğinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin 3-6 yaş grubunda eğitim alması sebebiyle oyun öğretimi öz yeterlikleri normal dağılımda çıktığı düşünülmektedir.
- Sınıf mevcudu değişkeninde anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Bu noktada öğretmenler, yardımcı öğretmenlere ya da yardımcı personele ihtiyaç duymaktadır. Çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin oyun öğretimi öz-yeterliklerinde farklılaşma görülmüştür.

5. ÖNERİLER

- Öğretmenlere dönemin başlangıcında, ortasında ve sonunda oyunun önemi ve mesleki öz yeterlik hakkında hizmet içi eğitimler planlanabilir ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu sayede oyuna ilişkin öz-yeterlikleri desteklenebilir.
- Kıdem yılı yüksek olan öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere süpervizyon desteği sağlayarak oyun öğretimi öz- yeterlik düzeylerini destekleyebilir.
- Öğretmene sınıf içerisinde yardımcı olabilecek yardımcı öğretmen veya personelin bulunması iş yükünü azaltır. Bu sayede öğretmenin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliğini destekleyebilir.
- Sınıf mevcutlarına getirilebilecek sınırlama ile öğretmenin iş yükü azaltılarak verimliliğin artmasını sağlar. Bu sayede öğretmenin kendine olan güvenini ortaya çıkaracak alana sahip olur.
- Öğretmenin içsel motivasyonunu arttıracak çevresel desteğin sağlanması oyun öğretimine ilişkin öz yeterliğini de destekleyebilir.

KAYNAKÇA

- Ağyar, E. (2014). Oyunun gelişim alanına etkisi ve çeşitli örnekler. (Edt. H. G. Ogelman), *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış* (s. 125-126). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(2), 43-60.
- Akmeşe, P.P, ve Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (1), 1-26.
- Aksoy, A. B., ve Dere Çiftçi, H. (2014). Erken çocukluk döneminde oyun. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Baltaoğlu Gökdağ, M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Bozan, N. (2014). *Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç, Ç.E. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (2015). Sources of teaching efficacy beliefs in pre-service science teachers. *Elementary Education Online*, 14(1), 333-348
- Canaslan, B. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik özellikleri ve oyun severlik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Celep, U.M. (2020). *Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışandemir, F. (2014). *Oyun ve özellikleri*. H. G. Ogelman içinde, *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, Sayı 4, s. 124-134.
- Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 13(71).
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Dilekmen, M. ve Bozan, N. (2018). Okul öncesi eğitimde oyunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 43-56
- Durualp, E. ve Neriman, A. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gemici, A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- İnan, Z. İ. (2011). *Özel okul öncesi eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin oyun seçimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kalaycı, K.D. (2022) *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları üzerine bir inceleme*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçlama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler*. (36.bs.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329- 342.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.

- Meb,2013). Meb. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.- <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/oooproram.pdf>
- Ogelman, H. G. (2014). Oyun etkinliğini planlama- uygulama- değerlendirme. Ogelman, H.G (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: oyuna çok yönlü bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (5. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Özdemir, F. (2021). *Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sak, R., Sak, İ. T. Ş., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, E. (2005). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri İçin Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşgın, A. & Küçükoğlu, A. (2016). The Effect of Clinical Practice on Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(2), 265-286
- Tepe, D. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Tortop, Y ve Ocak, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-22.
- Turak, T.E. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun ile öğretim yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların oyun davranışlarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2): 787-817
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldız, V. (1992). *İzmir il merkezindeki okul öncesi eğitim kurumlarında oyunun yeri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz- yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 137-148.

- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi: İstanbul-Sultanbeyli ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zembat, R. ve Hilal Y. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının oynama eğilimlerinin öğretmenlerinin eğlence eğilimleri ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s.431-446.