

**ICCI
EPOK
2021**

8.ULUSLARARASI
EĞİTİM PROGRAMLARI
VE ÖĞRETİM KONGRESİ

8th INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM AND INSTRUCTION CURRICULUM STUDIES IN LIFE LONG LEARNING



FULL TEXT BOOK/TAM METİN KİTABI

MAKÜ

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ



25-27 MARCH 2021

LAVANTA TEPEŞİ OTELİ
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,
İstiklal Yerleşkesi, Burdur



EDITORS/ EDİTÖRLER

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Prof. Dr. Ramazan SAĞ

Dr. Esra ÇAKAR ÖZKAN

**THE 8th INTERNATIONAL CURRICULUM AND INSTRUCTION
CONGRESS**

8. ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

ICCI EPOK 2021 FULL TEXT BOOK/TAM METİN KİTABI

e-ISBN: 978-605-70428-1-1

Eylül, 2021

İletişim: Hatay Sokak No: 6/12

Kızılay/ANKARA

MAKÜ
BURDUR HATAY KASTAMÖNU ÜNİVERSİTESİ



Scientific Committee/Bilim Kurulu

- A. Cendel Karaman Prof. Middle East Technical University, Turkey
- Abdullah Adıgüzel Prof. Düzce University, Turkey
- Abdurrahman Kılıç Prof. Düzce University, Turkey
- Adil Türkoğlu Prof. (Emeritus) Adnan Menderes University, Turkey
- Adnan Küçükoğlu Prof. Atatürk University, Turkey
- Adrian Muraru Assoc. Prof. Alexandru Ioan Cuza University of Iaşi, Romania
- Afet Süleymanova Assoc. Prof. Ministry of Education Azerbaijan and Khazar University, Azerbaijan
- Ahmet Doğanay Prof. Çukurova University, Turkey
- Ahmet Kara Prof. İnönü University, Turkey
- Ahmet Saban Prof. Necmettin Erbakan University, Turkey
- Ahmet Ok Prof. Middle East Technical University, Turkey
- Akmatoli Alimbekov Prof. Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyz Republic
- Ali Osman Engin Prof. Atatürk University, Turkey
- Ali Arslan Prof. Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey
- Ali Yıldırım Prof. University of Gothenburg, Sweden
- Asuman Seda Saracaloğlu Prof. Adnan Menderes University, Turkey
- Ayfer Kocabaş Prof. Dokuz Eylül University, Turkey
- Ayhan Dikici Prof. Niğde University, Turkey
- Ayşe Münire Erden Prof. (Emeritus) Yeditepe University, Turkey
- Ayten Ulusoy Prof. Gazi University, Turkey
- Aytunga Oğuz Prof. Dumlupınar University, Turkey
- Behçet Oral Prof. Dicle University, Turkey
- Bekir Özer Prof. (Emeritus) Eastern Mediterranean University, TRNC
- Bernadette Baker Prof. University of Wisconsin, the USA
- Bilal Duman Prof. Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
- Birsan Bağçeci, Prof. Gaziantep University, Turkey
- Carmen Cozma Prof. Alexandru Ioan Cuza University of Iaşi, Romania
- Cavide Demirci Prof. Eskişehir Osmangazi University, Turkey
- Cecilia A. Mercado Prof. Saint Louis University, Philippines
- Cennet Engin Demir Prof. Middle East Technical University, Turkey
- Çavuş Şahin Prof. Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
- Çetin Semerci Prof. Bartın University, Turkey
- Ebru Öztürk Akar Prof. Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey
- Eero Ropo Prof. University of Tampere, Finland
- Elza Semedli Assoc. Prof. Khazar University, Azerbaijan
- Ercan Kiraz Prof. Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
- Erdal Bay Prof. Gaziantep İslam, Science and Technology University, Turkey
- Erdoğan Köse Prof. Akdeniz University, Turkey
- Erdoğan Tezci Prof. Balıkesir University, Turkey
- Erten Gökçe Prof. Ankara University, Turkey
- Feridun Merter Prof. İnönü University, Turkey
- Fersun Paykoç Prof. (Emeritus) Middle East Technical University, Turkey
- Fatma Bıkmaz Prof. Ankara University, Turkey
- Gülgün Bangir Alpan Prof. Gazi University, Turkey
- Gülsen Ünver Prof. Ege University, Turkey
- Gürbüz Ocak Prof. Afyon Kocatepe University, Turkey
- Gürçan Ültanır Prof. (Emeritus) Near East University, TRNC
- Gürcü Erdamar Prof. Gazi University, Turkey
- Hanife Akar Prof. Middle East Technical University, Turkey
- Hasan Güner Berkant Prof. Yozgat Bozok University, Turkey
- Hasan Hüseyin Özkan Prof. Süleyman Demirel University, Turkey
- Hasan Şeker Prof. Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
- Hülya Güvenç Prof. Yeditepe University, Turkey

- Iliana Mirtschewa *Prof.* Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
- Işıl Tanrıseven *Prof.* Mersin University, Turkey
- İsa Korkmaz *Prof.* Necmettin Erbakan University, Turkey
- İlke Evin Gencel *Prof.* İzmir Democracy University, Turkey
- İzzet Görgen *Prof.* Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
- Jala Garibova *Prof.* Azerbaijan University of Languages, Azerbaijan
- Kemal Oğuz Er *Prof.* Balıkesir University, Turkey
- Kerim Gündoğdu *Prof.* Adnan Menderes University, Turkey
- Kirsti Klette *Prof.* University of Oslo, Norway
- Kyung-Sung Kim *Prof.* Seoul National University of Education, South Korea
- Kıymet Selvi *Prof.* Ankara University, Turkey
- Mediha Sarı *Prof.* Çukurova University, Turkey
- Mehmet Ali Kısakürek *Prof. (Emeritus)* Ankara University, Turkey
- Mehmet Arslan *Prof.* Girne American University, TRNC
- Mehmet Gültekin *Prof.* Anadolu University, Turkey
- Mehmet Taşdemir *Prof.* Kırşehir Ahi Evran University, Turkey
- Mehmet Taşpınar *Prof.* Gazi University, Turkey
- Melek Çakmak *Prof.* Gazi University, Turkey
- Melek Demirel *Prof.* Hacettepe University, Turkey
- Meral Aksu *Prof. (Emeritus)* Middle East Technical University, Turkey
- Meral Güven *Prof.* Anadolu University, Turkey
- Michael Apple *Prof.* Madison University, USA
- Michael Osborne, *Prof.* Glasgow University, Scotland
- Muhittin Çalışkan *Prof.* Konya Necmettin Erbakan University, Turkey
- Murat Tuncer *Prof.* Fırat Üniversitesi, Turkey
- Mustafa Çelebi *Prof.* Erciyes University, Turkey
- Mustafa Sağlam *Prof. (Emeritus)* Anadolu University, Turkey
- Müfit Kömleksiz *Prof.* European University of Lefke, TRNC
- Nadir Çeliköz *Prof.* Yıldız Teknik University, Turkey
- Natasha Angeloska Galevska *Prof. Ss. Cyril and Methodius University in* Skopje, Macedonia
- Nevin Saylan *Prof. (Emeritus)* Balıkesir University, Turkey
- Nevzat Battal *Prof. (Emeritus)* İnönü University, Turkey
- Nikolaos Terzis *Prof.* Aristotle University of Thessaloniki, Greece
- Nilay Bümen *Prof.* Ege University, Turkey
- Nurdan Kalaycı *Prof.* Gazi University, Turkey
- Nuriye Semerci *Prof.* Bartın University, Turkey
- Nurzhanova Sazhila *Dr. Abai Kazakk National Pedagogical University,* Republic of Kazakhstan
- Oktay Cem Adıgüzel *Prof.* Anadolu University, Turkey
- Orhan Akınoğlu *Prof.* Marmara University, Turkey
- Ömer Faruk Tutkun *Prof.* Sakarya University, Turkey
- Özcan Demirel *Prof. (Emeritus)* Hacettepe University, Turkey
- Ramazan Sağ, *Prof.* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Turkey
- Raşit Özen *Prof.* Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey
- Remzi Yavaş Kincal *Prof.* Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey
- Ruken Akar Vural *Prof.* Adnan Menderes University, Turkey
- Salih Uşun *Prof.* Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey
- Sedat Yüksel *Prof.* Uludağ University, Turkey
- Seval Fer *Prof.* Hacettepe University, Turkey
- Sevgi Turan *Prof.* Hacettepe University, Turkey
- Soner Mehmet Özdemir *Prof.* Mersin University, Turkey
- Sung Sik Kim *Prof.* Seoul National University of Education, South Korea
- Süleyman Çelenk *Prof.* European University of Lefke, TRNC
- Şükran Tok *Prof.* İzmir Democracy University, Turkey
- Tanju Gürkan *Prof. (Emeritus)* Ankara University, Turkey

- Todd Alan Price *Prof.* National Louis University, United States of America
- Tuğba Yelken *Prof.* Mersin University, Turkey
- Veysel Sönmez *Prof. (Emeritus)* Hacettepe University, Turkey
- Virpi Yliraudanjoki *Dr.* Finland
- William Pinar *Prof.* The University of British Columbia, Canada
- Yavuz Erişen *Prof.* Yıldız Teknik University, Turkey
- Yusuf Budak *Prof.* Gazi University, Turkey
- Yücel Gelişli *Prof.* Gazi University, Turkey
- Zeki Arsal *Prof.* Abant İzzet Baysal University, Turkey
- Zhumbayeva Aziya Eleupanova *Prof.* Abai Kazakk National Pedagogical University, Republic of Kazakhstan
- Zuhal Çubukçu *Prof.* Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Honorary Presidents / Onursal Başkanlar

- Burdur Valisi
- Prof. Dr. Adem KORKMAZ - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörü

Co-Presidents of Congress / Kongre Eş Başkanları

- Prof. Dr. Sibel KARAKELLE (MAKÜ Eğitim Fakültesi Dekanı)
- Prof. Dr. Özcan DEMİREL (Eğitim Programları ve Öğretim Derneği – EPÖDER Başkanı)

Congress Organizing Committee / Kongre Düzenleme Kurulu

- Prof. Dr. Ramazan SAĞ (Düzenleme Kurulu Başkanı)
- Doç. Dr. Kenan DEMİR (Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı)
- Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI (Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı)
- Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ (Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı)
- Prof. Dr. Kıymet SELVİ
- Prof. Dr. Ahmet OK
- Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
- Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ
- Prof. Dr. Sadık KARTAL
- Prof. Dr. Derya ARSLAN
- Prof. Dr. Gülsen ÜNVER
- Doç. Dr. Esed YAĞCI
- Doç. Dr. Serkan DİNÇER
- Doç. Dr. Özlem TAGAY
- Doç. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
- Doç. Dr. Hülya YAZICI
- Doç. Dr. Ali KARAKAŞ
- Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL
- Dr. Öğr. Üyesi Feti ÇELİK
- Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN
- Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN
- Dr. Öğr. Üyesi Suat PEKTAŞ
- Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR
- Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN
- Dr. Öğr. Üyesi Tuncer AKBAY
- Dr. Öğr. Üyesi Gülçin GÜLMEZ
- Dr. Öğr. Üyesi. Semra TİCAN BAŞARAN
- Dr. Funda UYSAL
- Dr. Abdul Samet DEMİRKAYA
- Dr. Gürkan GÖÇER
- Öğr. Gör. Ali Suat ÖNAL
- Öğr. Gör. Mustafa YELER
- Öğr. Gör. Hüseyin KARAOĞLU
- İrfan ÜNVER - Teknik Destek (EPÖDER)

TAM METİN BİLDİRİ HAKEM KURULU

- Abdulsamet Demirkaya, Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Alper Başbay, Doç. Dr. Ege Üniversitesi
- Alper Yetkiner, Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi
- Aylin Dursun, Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Banu Aktürkoğlu, Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi
- Banu Yaman Ortaş, Dr Trakya Üniversitesi
- Banu Yücel Toy, Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi
- Behçet Oral, Prof. Dr. Dicle Üniversitesi
- Berna Aslan, Doç. Dr Ankara Üniversitesi
- Birs el Aybek, Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi
- Çetin Semerci, Prof. Dr. Bartın Üniversitesi
- Çetin Toraman, Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Dilek Erduran Avcı, Prof. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dilşat Peker Ünal, Dr. Yozgat Bozok Üniversitesi
- Fevzi Dursun, Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
- Funda Uysal, Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Gülçin Gülmez, Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Gülgün Bangir, Alpan Prof. Dr. Gazi Üniversitesi
- Hasan Hüseyin Özkan, Prof. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi
- Huriye Deniz Çeliker, Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- İbrahim Tuncel, Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi
- Kamil Arif Kırkık, Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Kenan Demir, Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Kerim Gündoğdu, Prof. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi
- Makbule Başbay, Doç. Dr. Ege Üniversitesi
- Meltem Çengel Schoville, Dr. Adnan Menderes Üniversitesi
- Miray Dağyar, Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi

- Murtaza Aykaç, Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
- Necdet Aykaç, Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Nilay Bümen, Prof. Dr. Ege Üniversitesi
- Ömer Varol, Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi
- Özgür Ulubey, Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Özlenen Özdiyar, Dr. Hacettepe Üniversitesi
- Pervin Oya Taneri, Doç. Dr. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Ramazan Sağ, Prof. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Raşit Özen, Prof. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Serap Yılmaz Özelçi, Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Serkan Aslan, Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Serkan Keleşoğlu, Dr. Ankara Üniversitesi
- Subhan Ekşioğlu, Dr. Sakarya Üniversitesi
- Taha Yazar, Dr. Dicle Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Yazar/lar	Başlık	Sayfa
Abdullah ADIGÜZEL	Pedagojik Anlayışın Dijital Sınıflara Uyarlanabilirliği ve Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri	1-8
Abdullah ADIGÜZEL	Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Verimliliğine ve Öğretmen İş Yüküne Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	9-19
Aylin SOP, Özge İrem İNCE	Examining Graduate Theses Related to Preschool Education Program: A Content Analysis	20-28
Ayşe Ülkü KAN, Emine Kübra PULLU	Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Derslerde Teknoloji Kullanımına İlişkin Metaforik Algıları	29-35
Burak AYÇİÇEK	Examination Views of Academicians on Lifelong Learning Skills in Pandemic Situation	36-43
Cennet GÖLOĞLU DEMİR	Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Belirlenmesi	44-52
Dilber POLAT, Volkan Hasan KAYA, Yasemin GÖDEK	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyolojik Savaşlara İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi	53-62
Dilber POLAT, Yasemin GÖDEK	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sanal Laboratuvar Kullanımına İlişkin Farkındalıkları: PhET İnteraktif Simülasyonlar	63-72
Duygu AKKAN, Mustafa ERGUN	Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Fen Eğitimine İlişkin Veli Görüşleri İncelenmesi	73-81
Gökçe ÇARDAK, Perihan ÜNÜVAR	Annelerin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Salgın Dönemi Davranış Sorunları	82-90
Gülşah SALTİK AYHANÖZ, Serdar AKMEŞE	İlköğretim Matematik Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Konusuna Yönelik Farkındalıklarının Karşılaştırılması	91-99
Gulsah TIKIZ ERTURK, Nesrin OZTURK	Pedagogical Implications for Values-Based Education through Short Stories in Foreign Language Classes	100-108
Gürol YOKUŞ	Evaluating the Use of Dijital Badges as Assessment Tools From Perspectives of Education Faculty Members	109-117
Gül Bahadır VAROL, Meltem ÇENGEL-SCHOVILLE, Ersen YAZICI	Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Matematik Tarihi Entegre Edilmiş Öğretimin Başarıya Etkisi	118-125
Mehmet BAŞARAN, Mukaddes CANYURT, Derya SEVİNÇ, Meserret VURAL, Ömer Faruk VURAL	Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi	126-132

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri ile Sosyal Arzulanırılık Düzeyleri Arasındaki İlişki	133-142
Mustafa YELER	Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi	143-153
Nilüfer YİĞİT, Hatice ÖZASLAN	Türkiye'deki Reggio Emilia Yaklaşımı Çalışmalarının İncelenmesi	154-162
Onur SETTAŞI, Fatih BİLGİÇ, Ömer Faruk VURAL	Epistemolojik İnanç Konusunu İçeren Lisansüstü Tezlerin Yapısal Olarak İncelenmesi	163-171
Özge MAVİŞ SEVİM	Which One is Ethic?: Ethical Dilemma Scenarios of Prospective Teachers	172-178
Sedef SÜER	Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Öğretim Teknolojileri Dersinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması	179-188
Meltem ÇENGEL SCHOVILLE, Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Suna ÇÖĞMEN	Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Desteğine İlişkin Algılarının Yordayıcıları	189-198
Serap YILMAZ ÖZELÇİ	Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları	199-205
Mehmet Burak YALÇIN, Serkan ASLAN	Dijital Hikâye İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi: İçerik Analizi	206-216
Serpil TEKİR	Increasing Underserved College Students' Success at English Language Learning through Academic Support Services	217-225
Sezgin ELBAY	Eğitim Programının Yapısı Açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi	226-233
Sultan GÜÇLÜ, Ayşegül SAVCI, Kevser KARACABAY, Feyza KOCAKURT, Ali ACER	Üniversite Öğrencilerinde Kültürel Zekâ ve Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisinin İncelenmesi	234-241
Veda YAR YILDIRIM	Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri	242-251
Serkan ASLAN	Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	252-260

ÖNSÖZ

8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 25-27 Mart 2021 tarihleri arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) işbirliği ile Burdur'da gerçekleştirilmiştir. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi kampüsünde Ekim 2020'de yapılması planlanan kongre, Covid 19 pandemisi nedeniyle 25-27 Mart 2021 tarihine ertelenerek çevrimiçi (online) olarak düzenlenmiştir. Kongreye ulusal ve uluslararası düzeyde çok sayıda katılımcı iştirak etmiştir. Kongrenin gerçekleştirilmesinde öncelikle yurtiçi ve yurtdışından çağrılı konuşmacılara ve panelistlere; yaptıkları değerli araştırmalarını sözlü bildiri olarak sunan araştırmacılara; bilim kuruluna; kongre düzenleme kuruluna; bildirileri değerlendiren hakemlerimize; üniversite çalışanlarına, sevgili öğrencilerimize ve kongrenin gerçekleştirilmesine katkısı olan herkese teşekkürü borç biliriz.

Hayat Boyu Öğrenmede Program Çalışmaları temasıyla gerçekleştirilen kongrede İskoçya Glasgow Üniversitesi Yetişkin ve Yaşam Boyu Öğrenme Biriminden Prof. Michael Osborne, Wisconsin Devlet Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ve Eğitim Politikaları Çalışmalarından Kıdemli Prof. Michael W. Apple, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Prof. Melek Demirel ve Akdeniz Üniversitesi Geriatri Bölümünden Prof. İsmail Tufan olmak üzere dört çağrılı konuşmacı yer almıştır. Kongrede "Uzaktan Öğretmen Eğitimi: Zorluklar ve İyi Uygulamalar", "Üniversiteler ve Kentsel Gelişime Katkıları" başlıklarıyla iki panel, "Eşitsizliklere ve Akran Zorbalığına Engel Olmak" başlığı altında bir çalıştay düzenlenmiştir. Toplam 54 oturum ile üç gün boyunca süren kongrede 11 farklı konu alanında toplam 216 sözlü bildiri sunulmuştur. Ayrıca, "Eşitsizliklere ve Akran Zorbalığına Engel Olmak" isimli çalıştay, 37 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir.

Kongre kapsamında sunulan 41 çalışma, tam metin olarak yayımlanması için tarafımıza ulaşmıştır. Bu çalışmalardan iki tanesi hakem değerlendirme süreci devam ederken yazarlar tarafından geri çekilmiştir. Hakem değerlendirmeleri olumlu sonuçlanan 29 bildirinin Tam Metin Kitabında yayımlanması editör kurulu tarafından uygun görülmüştür. Yayına kabul edilen tüm çalışmaların içeriğinden yazarların sorumlu olduğunu belirtmeliyiz. 2021 yılının ülkemiz ve eğitim dünyası açısından başarılarla dolu olmasını ve 9. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde buluşmayı dileriz.

Eylül-2021

Burdur

Pedagojik Anlayışın Dijital Sınıflara Uyarlanabilirliği ve Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Abdullah ADIGÜZEL, Düzce Üniversitesi, Türkiye, abdullahadiguzel@duzce.edu.tr

Öz

Dijital sınıflarda işlenen derslerde pedagojik ilkelerin dikkate alınması uzaktan eğitim süreçlerini verimli hale getirecektir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital sınıflarda işlenen derslerde pedagojik ilkelerin uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, genel tarama modelinde tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise hem dijital sınıflarda eşzamanlı olarak hem de gerçek sınıflarda yüz yüze ders veren 130 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler 5'li likert olarak hazırlanan ve 35 maddeden oluşan pedagojik yeterlik algısı ölçeği ile toplanmıştır. Pedagojik ilkelerin genel olarak dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu görüş öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermezken, kıdeme göre 10-20 yıl hizmeti olanlar lehine ve branşa göre fen öğretmenlerinin lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Öğretmenler pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabileceğine inanmaktadır. Eğer yeterli deneyim ve teknolojik olanak sağlanırsa uzaktan eğitim uygulamaları yüzyüze eğitim uygulamaları gibi pedagojik olarak desteklenebilir. Ancak mevcut uzaktan eğitim uygulamalarına baktığımızda pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital sınıf, pedagoji, yüzyüze eğitim, uzaktan eğitim, öğretmen

Teacher Views on the Adaptability of the Pedagogical Approach to the Digital Classrooms and the Level of Realization

Abstract

Considering pedagogical principles in the lessons taught in digital classrooms will make distance education processes more efficient. The purpose of this research is to determine the views of teachers on the adaptability and realization level of pedagogical principles in lessons taught in digital classrooms. This research was carried out using single and relational scanning techniques in the general scanning model. The sample of the study consisted of 130 teachers who taught both simultaneously in digital classrooms and face-to-face in real classrooms. In the study, the data were collected with the pedagogical competence perception scale, which was prepared as a 5-point Likert and consists of 35 items. Teachers expressed an opinion at the level of agree on the adaptability of pedagogical principles to digital classrooms in general. While this opinion did not differ according to the gender of the teachers, it differed significantly in favor of those with 10-20 years of service according to seniority and in favor of science teachers according to the branch. Teachers believe that pedagogical principles can be applied to digital classrooms. If sufficient experience and technological opportunities are provided, distance education applications can be supported pedagogically, like face-to-face education applications. However, when we look at the existing distance education applications, it is seen that the level of realization of pedagogical principles in digital classrooms is quite low.

Keywords: Digital classroom, pedagogy, face-to-face education, distance education, teacher

Giriş

Günümüzde bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi uzaktan eğitim uygulamalarını kaçınılmaz hale getirmiştir. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı zaman ve ortamlarda olmalarından dolayı, derslerin işlenmesi ve öğretim teknolojilerinin etkin kullanımına dayalı olan bir öğretim yöntemidir (Valentine, 2002; Schlosser & Simonson 2009; Akdemir, 2011, İşman, 2011). Benzer şekilde öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden ayrı olduğu ve ders içeriğine uygun öğretim teknolojilerinin seçilip kullanıldığı ve bağımsız yürütüldüğü eğitsel uygulama olarak ta bilinmektedir (Uşun, 2006). Bilişim teknolojileri ve eğitim teknolojilerinin imkânlarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti götürmenin hedeflendiği modern bir yaklaşım (Özer, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Ancak uzaktan eğitimde istenilen düzeyde bir verimliliğin sağlanıp sağlanamayacağı tartışma konusu olmuştur. Russel (1999)'e göre öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitim doğru bir şekilde yapılandırıldığında yüz yüze eğitim ile arasında bir fark olmaz. Uzaktan eğitimde öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten veya öğreten-içerik etkileşimi türlerinden birinde bile yüksek düzeyde kaliteli eğitsel etkileşim sağlandığında anlamlı öğrenme deneyimleri gerçekleştirilebilir (Anderson, 2003).

Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmak için verilen eğitime akademik olarak "öğretmenlik meslek bilgisi" denir. Bu eğitim halk arasında pedagojik formasyon olarak bilinir. Yunancada "Paidagoge" olarak bilinen pedagoji kavramı, "çocuğu yönetmek", "çocuklara öğretme bilimi ve sanatı" ve "eğitim bilimi ve teorisi" anlamına gelir. Formasyon, İngilizce "Formation" kelimesinden gelir. Türkçesi oluşum, eğitim ve oluşum olarak tanımlanabilir (TDK, 2014). Pedagojik Formasyon bir bütün olarak düşünüldüğünde öğretme öğrenme süreçlerini gerçekleştirmek için sahip olunması gereken bir yetkinlik veya öğretmen olabilmek için alınması gereken bir eğitim olarak tanımlanabilir (Yapıcı & Yapıcı, 2013). Geleneksel tanımlarda pedagoji, okul gibi kurumsal alanlarda örgün öğretme ve öğrenmeyi organize etmenin kültüre özgü yollarını ifade etmektedir. Aynı düşüncelerle Lieberman ve Pointer Mace (2008)'de öğrenmenin sosyal bir olgu olduğunu savunarak öğrenmenin deneyim ve uygulamayla kazanıldığını ileri sürmektedir. Öğretme-öğrenme süreçlerinin verimliliği ancak öğretmenlerin yeterli pedagojik niteliklere ve etkili uygulama becerilerine sahip olmasıyla mümkündür. Dijital sınıflarda öğretim süreçlerinde pedagojik yaklaşımların etkin kullanımı verimliliği artırır. Yeni teknolojilerin pedagojik ilkelere uygun olarak kullanılması öğrenci motivasyonunu yükseltmektedir (Sherman & Howard, 2012; Chigona ve Davids 2014). Ayrıca öğretmenlerin mesleğine karşı olumlu bir tutuma sahip olmaları ve kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri de önemlidir (Eren, Çelik & Oğuz, 2014; Kocaarslan, 2014). Dijital sınıflarda işlenen derslerde pedagojik ilkelerin dikkate alınması uzaktan eğitim süreçlerini verimli hale getirecektir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin dijital sınıflarda işlenen derslerde pedagojik ilkelerin uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda işlenen derslere uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda işlenen derslerde gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda işlenen derslere uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri kişisel özelliklerine göre farklılık gösteriyor mu?

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda işlenen derslerde gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri kişisel özelliklerine göre farklılık gösteriyor mu?

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modelinde tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uygulanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi tekil tarama modeli ile belirlenmiştir. İlişkisel tarama tekniği ile öğretmenlerin dijital sınıflarda işlenen derslerde pedagojik ilkelerin uygulanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 öğretim yılında Düzce ili merkez ilçede ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluştururken örneklemini ise hem dijital sınıflarda eşzamanlı olarak hem de gerçek sınıflarda yüz yüze ders veren 130 gönüllü öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler		f	%
CİNSİYET	Kadın	81	62.3
	Erkek	49	37.7
MESLEKİ KIDEM	0-5	11	8.5
	6-10	23	17.7
	11-15	26	20.0
	16-20	45	34.6
	20+	25	19.2
BRANŞ	Matematik	26	20.0
	Fen (Kimya, Biyoloji, Fizik)	26	20.0
	Edebiyat	23	17.7
	Tarih (sosyoloji, coğrafya, vb.)	21	16.2
	Din Bilgisi Ahlak Kültürü	19	14.6
	Sanat (Beden, Müzik, Resim vb.)	15	11.5

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan pedagojik yeterlik ölçeğinin birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde pedagojik anlayışın dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Kişisel bilgiler formunda öğretmenlerin cinsiyeti, kıdem ve branşları yer almaktadır. Bu bilgiler öğretmenlerin pedagojik anlayışın dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise pedagojik anlayışın dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik maddelerin yer aldığı pedagojik yeterlik ölçeği bulunmaktadır.

Pedagojik Yeterlik Ölçeği

Pedagojik yeterlik ölçeği öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini belirlemek amacıyla Adıgüzel (2017) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Bu ölçek gerekli izinler dâhinde pedagojik anlayışın dijital sınıflara uyarlanabilirliğini ve gerçekleşme düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Ölçek 4 boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. 5'li Likert tipi olan ölçek pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda işlenen derslere uyarlanabilirliğine ilişkin olarak "Tamamen katılıyorum" dan "hiç katılmıyorum"a pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda işlenen derslerde gerçekleşme düzeyine ilişkin ise "Her zaman"dan "hiçbir zaman"a şeklinde derecelendirilmiştir.

Tablo 2.

Ölçme Aracının Genel ve Alt Boyutlarına İlişkin Orijinal ve Bu Çalışmadaki Güvenirlik Katsayıları

No	Ölçek boyutları	n	Orijinal güvenirlilik	Bu çalışmadaki güvenirlilik
1	Ders Öncesi Hazırlık	7	.762	.654
2	Dersin Giriş Etkinlikleri	10	.668	.742
3	Dersin Geliştirme Etkinlikler	10	.862	.694
4	Dersin Sonuç Etkinlikleri	8	.818	.502
5	Pedagojik Yeterlik (Toplam)	35	.895	.843

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler SPSS veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Pedagojik anlayışın dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, standart sapma, maximum ve minimum değerlerinden yararlanılmıştır. Pedagojik anlayışın dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede parametrik testlerden t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 3.

Toplanan Verilerin; Cinsiyet, Kıdem, Branş ve Genel Düzey Açısından Normalite Test Sonuçları

Değişken	X	Med	Ss	varyans	Uyarlanabilirlik		Gerçekleşme D.		Range	Mini	Max
					Skewness	Kurtosis	Skewness	Kurtosis			
Cinsiyet	1,38	1.0000	,49	,237	,514	-1,763	,414	-1,763	1,00	1,00	2,00
Kıdem	3,38	4.0000	1,23	1,494	-,413	-,825	-,413	-,725	4,00	1,00	5,00
Branş	3,20	3.0000	1,66	2,766	,221	-1,168	,321	-1,188	5,00	1,00	6,00
Genel	3,80	3.7571	,35	,126	,288	-,172	,168	-,548	1,88	3,13	5,00

Bulgular

Öğretmenlerin dijital sınıflarda eşzamanlı olarak işlenen derslerde pedagojik ilkelerin uyarlanabilirliğine ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada toplanan verilerin araştırmanın amaç ve alt amaçlarının düzenine uygun olarak analiz edilip yorumlanmıştır.

Tablo 4.

Pedagojik İlkelerin Dijital Sınıflarda Uyarlanabilirlik ve Gerçekleşme Düzeyi

	Uyarlanabilirlik				Gerçekleşme Düzeyi			
	x	Ss	Max	Mini	x	Ss	Max	Mini
Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları	4,14	,46	5,00	2,86	2,78	,75	4,00	1,26
Dersin Giriş Etkinlikleri	3,50	,52	4,70	1,70	2,12	,54	3,70	1,15
Dersin Geliştirme Etkinlikler	3,63	,48	5,00	2,50	1,90	,65	4,00	1,50
Dersin Sonuç Etkinlikleri	4,11	,40	5,00	3,13	2,20	,49	4,00	2,13
Genel Toplam	3,80	,35	4,69	2,83	2,80	,63	3,69	1,23

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin dijital sınıflarda eşzamanlı olarak işlenen derslerde pedagojik ilkelerin uyarlanabilirliğine ilişkin görüşlerinin aritmetik

ortalamlarının; Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları boyutunda 4.14, Dersin Giriş Etkinlikleri boyutunda 3.50, Dersin Geliştirme Etkinlikler boyutunda 3.63, Dersin Sonuç Etkinlikleri boyutunda 4.11 ve genel olarak da 3.80 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenler pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ilişkin görüşlere “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Mevcut uzaktan eğitim uygulamalarında aynı pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamasının; Ders Öncesi Hazırlık Çalışmaları boyutunda 2.78, Dersin Giriş Etkinlikleri boyutunda 2.12, Dersin Geliştirme Etkinlikler boyutunda 1.90, Dersin Sonuç Etkinlikleri boyutunda 2.20 ve genel olarak da 2.80 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine öğretmenler “zaman zaman” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlere göre pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirliği çok yüksekken gerçekleşme düzeyi çok düşük çıkmıştır.

Tablo 5.

Pedagojik İlkelerin Dijital Sınıflara Uyarlanabilirlik ve Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Uyarlama	Değişken	n	X	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	81	3,78	,37	128	-1.096	.275
	Erkek	49	3,85	,33			
Gerçekleşme	Değişken	n	X	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	81	2,74	,42	128	-1.192	.215
	Erkek	49	2,82	,41			

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirlik ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t Testi sonucuna göre hem pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirliği hem de pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Cinsiyet öğretmenlerin, pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirlik ve gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 6.

Pedagojik İlkelerin Dijital Sınıflara Uyarlanabilirlik ve Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Uyarlama	Değişken	n	x	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	F.K
Mesleki Kıdem	1. 0-5	11	3.71	.26							1-2
	2. 6-10	23	3.68	.27	Gruplar	1.418	4				1-3
	3. 11-15	26	3.89	.41	arası	14.806	125		2.992	.21	2-3
	4. 16-20	45	3.92	.34	Grupiçi	16.223	129				4-5
	5. 21+	25	3.80	.38							
Gerçekleşme	Değişken	n	x	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	F.K
Mesleki Kıdem	1. 0-5	11	2.75	.27							1-2
	2. 6-10	23	2.64	.28	Gruplar	1.418	4				1-3
	3. 11-15	26	2.85	.42	arası	14.806	125		2.862	.32	2-3
	4. 16-20	45	2.94	.33	Grupiçi	16.223	129				4-5
	5. 21+	25	2.81	.35							

Tablo 6’da görüldüğü gibi pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirlik ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre öğretmen görüşleri bulundukları kıdem aralığına göre pedagojik ilkelerin dijital sınıflara hem uyarlanabilirlik hem de gerçekleşme düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermiştir.

Farkın kaynaklarını belirlemek için yapılan Tukey HSD testine göre pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirlik durumuna ilişkin olarak fark “0-5” yıl kıdem ile “6-10” yıl kıdem arasında “0-5” yıl kıdemlilerin lehine, “0-5” yıl kıdem ile “11-15” yıl kıdem arasında “11-15” yıl kıdemlilerin lehine, “6-10” yıl kıdem ile “11-15” yıl kıdem arasında “11-15” yıl kıdemlilerin lehine ve “16-20” yıl kıdem ile “20 ve üstü” yıl kıdem arasında “16-20” yıl kıdemlilerin lehine olduğu görülmüştür. Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme durumuna ilişkin olarak Tukey HSD testi sonuçlarına göre fark “0-5” yıl kıdem ile “6-10” yıl kıdem arasında “6-10” yıl kıdemlilerin lehine, “0-5” yıl kıdem ile “11-15” yıl kıdem arasında “11-15” yıl kıdemlilerin lehine, “6-10” yıl kıdem ile “11-15” yıl kıdem arasında “11-15” yıl kıdemlilerin lehine ve “16-20” yıl kıdem ile “20 ve üstü” yıl kıdem arasında “16-20” yıl kıdemlilerin lehine olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi 10 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler pedagojik ilkelerin hem dijital sınıflara uyarlanabilirlik ve hem de pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine ilişkin daha olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 7.

Pedagojik İlkelerin Dijital Sınıflara Uygulanabilirlik ve Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Dağılımı

Uyarlanma	Değişken	n	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	F. K
Branş	1. Mat	26	3.65	.37	Gruplar arası Grupiçi	1.415 14.808 16.223	5 125 129	.283 .119	2.370	.043	2-4 2-5 4-5
	2. Fen	26	3.87	.37							
	3. Edeb	23	3.72	.32							
	4. Tarih	21	3.83	.25							
	5. Din	19	3.86	.37							
	6. Sanat	15	3.97	.38							
Gerçekleşme	Değişken	n	X	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	F. K
Branş	1. Mat	26	2.61	.47	Gruplar arası Grupiçi	1.415 14.808 16.223	5 125 129	.283 .119	2.4	.038	2-4 2-5 4-5
	2. Fen	26	2.77	.38							
	3. Edeb	23	2.52	.39							
	4. Tarih	21	2.63	.35							
	5. Din	19	2.67	.47							
	6. Sanat	15	2.57	.48							

Branşlarda yapılan gruplara göre; fizik, kimya ve biyoloji fen olarak tanımlanırken, coğrafya, sosyoloji tarih olarak tanımlanmıştır. Ayrıca felsefe grubu din branşına alınırken, beden, müzik ve resim sanat branşı içerisine dahil edilmiştir. Pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirlik ve gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin branşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre öğretmen görüşleri branşa göre pedagojik ilkelerin dijital sınıflara hem uyarlanabilirlik hem de gerçekleşme düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermiştir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testine göre pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirlik durumuna ilişkin olarak fark; “Fen” ile “Tarih” fen branşı lehine, “Fen” ile “Din” branşı arasında fen branşı lehine ve “Tarih” ile “Din” arasında din branşı lehine olduğu görülmektedir. Aynı şekilde pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme durumuna ilişkin olarak fark; “Fen” ile “Tarih” fen branşı lehine, “Fen” ile “Din” branşı arasında fen branşı lehine ve “Tarih” ile “Din” arasında din branşı lehine olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Pedagojik ilkelerin genel olarak dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Aynı şekilde dijital derslerin işleyiş aşamaları olan; ders öncesi hazırlık, giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri düzeyinde de pedagojik ilkelerin uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmenler katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre yüz yüze eğitim uygulamalarında uygulanan pedagojik ilkelerin tümü dijital sınıflarda da yaklaşık olarak aynı düzeyde uygulanabilir. Benzer araştırma sonuçlarına baktığımızda, Russel (1999), Moore (2007) ve Anderson

(2003).’e göre öğretim teknolojileri ve uzaktan eğitim doğru bir şekilde yapılandırıldığında yüz yüze eğitim ile arasında bir fark olmayacağını belirtmektedirler.

Bilişim teknolojilerinin hızla gelişmesi, öğretim teknolojilerine ilişkin olanakların artması ve insanların aynı zaman ve mekânda bulunmadan eğitim hakkına sahip olmak istemeleri ve içinde bulunduğumuz pandemi süreci gibi beklenmedik durumlar karşısında uzaktan eğitime hazırlıklı olmaya gereksinim duyulmaktadır. Dijital sınıflardaki eğitimin kalite ve verimliliğini artırmak için pedagojik destek ciddi bir gereksinim haline gelmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında dijital sınıflara pedagojik ilkelerin uyarlanması öğretmenlerce uygun görülmektedir.

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Aynı şekilde kıdeme göre öğretmen görüşlerine baktığımızda 11-20 yıl arasında hizmeti olan öğretmenlerin pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanması gerektiğine daha fazla inanmaktadırlar. Pedagojik ilkelerin dijital sınıflara uyarlanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre de anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Daha fazla uygulamanın yer aldığı ders öğretmenleri pedagojik uyarlamaya daha çok inanmakta ve gereksinim duymaktadırlar.

Pedagojik ilkelerin genel olarak dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmenler zaman zaman düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Dijital derslerin işleyiş aşamaları olan; ders öncesi hazırlık, giriş etkinlikleri, geliştirme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri düzeyinde de pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine öğretmenler yine zaman zaman düzeyinde gerçekleştiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda pedagojik ilkeler dijital sınıflara uyarlanabilmelerine rağmen, dijital sınıflarda zaman zaman gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum uzaktan eğitimi destekleyen öğretim teknolojilerinin işlevselliğine, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma beceri ve deneyimlerine bağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkin uyarıcıların kullanılması ve öğretmenlerin kontrol mekanizmalarının işlevsel hale getirilmesi de etken faktörler arasında yer alabilir. Öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini görür şeklinde ders işlemleri pedagojik ilkelerin uygulamasını kolaylaştıracağından bu konuda gerekli teknolojik güvenirliliğin sağlanması etken faktörler olarak değerlendirilebilir. Teknolojik güvenirlilik öğrencilerin sesli ve görüntülü olarak derse katılmaları açısından önem arz etmektedir. Alanyazında araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalarda rastlanmıştır. Sanal sınıflarda sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri boyutunda öğretmenlerin beşte birine yakınının sorun yaşadığını göstermektedir (Aslan & Sumuer, 2020; Ko & Rossen, 2017; Neuwirth et. al., 2020).

Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu durumda cinsiyet öğretmenlerin pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde kıdeme göre öğretmen görüşlerine baktığımızda 11-20 yıl arasında hizmeti olan öğretmenlerin pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda daha yüksek düzeyde gerçekleştiğine daha fazla inandıkları görülmektedir. Pedagojik yeterli öğretmenlik mesleğinde bilgi, beceri, tutum ve değerlere dayalı bir deneyim ve idealistlik meselesi olmasından dolayı 11-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olmaları beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri branşlarına göre de anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Uygulamalı etkinliklerin daha fazla olduğu ders öğretmenleri pedagojik ilkelerin dijital sınıflarda gerçekleşme düzeyine daha çok inanmaktadırlar.

Dijital sınıflarda dersin verimliliğini artırmak için teknolojiye pedagojik entegrasyon yapılmalı ve öğretmenlere bu konuda eğitim verilmelidir. Ders içeriklerinin özelliklerine uygun teknolojik ortamlar ve dijital sınıflar oluşturulmalıdır. Öğretmen ve öğrencilere dijital sınıflarda internet güvenirliliği ve teknolojik destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Adigüzel, A. (2017). The relationship between teacher candidates' pedagogical competence perceptions and their attitudes about teaching profession, *Turkish Journal of Education*, 6(3), 113-128. DOI: 10.19128/turje.296481
- Akdemir, O. (2011). Teaching math online: Current practices in Turkey. *Journal of Educational, Technology Systems*, 39(1), 47- 64.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 201-230. DOI: 10.37669/milliegitim.791453
- Chigona, W. & Davids, Z. (2014). Educators' motivation on integration of ICTs into pedagogy: case of disadvantaged areas, *South African Journal of Education*, 34, (3) 859-867.
- Eren, B., Çelik, M. & Oğuz, A. (2014). Investigation of dissertations and articles in Turkey about the attitudes towards teaching profession, *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 42, 359-370
- Ko, S. S. & Rossen, S. (2017). Teaching online: A practical guide (4. baskı). New York, NY: Routledge.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234. Retrieved from <http://jte.sagepub.com/>
- İşman, A. (2011). Uzaktan eğitim [Distance education]. Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Moore, M. G. (2007). The theory of transactional distance. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*, 2nd ed., 89–104. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Neuwirth, L. S., Jović, S. & Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*. Doi:10.1177/1477971420947738
- TDK-Türk Dil Kurumu (2020). Web: http://tdk.gov.tr/index.php?yazim_listeli&ayn1=icn&kelime1=pedagoji, Erişim Tarihi 11.03.2020
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569-594.
- Russel, T. L. (1999). The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers. USA: North Carolina State University
- Sherman, K. & Howard, S. K. (2012). Teachers' Beliefs about First- and Second-Order Barriers to ICT Integration: Preliminary Findings from a South African Study. 23rd International Conference of Society for Information Technology and Teacher Education. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education
- Schlosser, L. A. & Simonson, M. (2009). Distance education: Definition and glossary of terms (3rd Ed.). Charlotte, Nc: Information Age.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. Online *Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Pre-Service teachers' conceptual metaphors about pedagogical formation program, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8) 1421-1429.

Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Verimliliğine ve Öğretmen İş Yüküne Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Abdullah ADIGÜZEL, Düzce Üniversitesi, Türkiye, abdullahadiguzel@duzce.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliği ve öğretmene olan iş yükü açısından değerlendirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinde olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Yüz yüze eğitimde öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin daha sistematik ve düzenli iken uzaktan eğitimde bu konuda ciddi tereddütlerin olması nedeniyle kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin tespitlerin yapılamadığı görülmüştür. Yüz yüze eğitimde dersin özelliğine göre laboratuvar, atölye veya klasik sınıf ortamı gibi seçeneklere ulaşmanın daha kolay olduğu ancak uzaktan eğitim uygulamalarında sanal ortamlarda da olsa bu olanaklara sahip olmak oldukça zordur. Bu da uzaktan eğitim uygulamalarındaki verimliliği yüz yüze eğitime göre tartışmalı hale getirmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerin iş yükünün azalmadığı aksine arttığı ve bunun zaman zaman stres ve kaygıya dönüştüğü görülmüştür. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla birlikte öğretmenlerin derse hazırlık aşamasından tutun, dersin giriş, geliştirme ve sonuç aşamalarına ilişkin etkinliklerin tümünün farklılık göstermesi nedeniyle yeni bir iş yükü ile karşı karşıya kalarak yeni beceriler geliştirme çabası içerisine girmişlerdir. Uzaktan eğitimin bir dersin tüm aşamalarında öğretmenlere getirdiği ek iş yükünün yanı sıra dersin verimli olarak gerçekleşememe kaygısı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranış formlarını tam olarak sergileyememe endişesi öğretmenleri olumsuz olarak etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, verimlilik, öğretmen, iş yükü

Teacher Views on the Efficiency of Distance Education Applications and the Effects of Teacher Workload in the Pandemic Process

Abstract

The purpose of this research is to evaluate the efficiency of distance education applications and the workload on the teacher. In this study, case study design was preferred in qualitative research designs. A semi-structured interview form was used to collect data in the research. According to the results obtained, it has been observed that while the measurement and evaluation of student achievement in face-to-face education is more systematic and regular, determinations regarding the realization level of achievements cannot be made due to serious hesitations in this regard in distance education. In face-to-face education, it is easier to reach options such as laboratory, workshop or classical classroom environment according to the nature of the course, but it is very difficult to have these opportunities in distance education applications, even in virtual environments. This makes the efficiency in distance education applications controversial compared to face-to-face education. It has been observed that the workload of teachers does not decrease with distance education applications, but rather increases and this turns into stress and anxiety from time to time. Along with the distance education practices, the teachers were faced with a new workload and tried to develop new skills due to the fact that all the activities related to the lesson preparation, introduction, development and conclusion stages of the lesson differ. In addition to the additional workload that distance education brings to teachers at all stages of a lesson, the anxiety of not being able to perform the lesson efficiently and the anxiety of not being able to fully exhibit the behavioral forms required by the teaching profession negatively affect the teachers.

Keywords: Distance education, productivity, teacher, workload

Giriş

Günümüz bilgi toplumlarının sunduğu yaşam koşullarında, bilişim ve teknolojik gelişmelerin sunmuş olduğu olanaklar çerçevesinde birçok eğitsel etkinlik uzaktan eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilebilmektedir. Özellikle okullarda yüz yüze eğitim olanağına sahip olmayan bireylerin (Berg ve Simonson, 2016) öğrenme gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilen uzaktan eğitim uygulamalarında bilişim teknolojileri etkin olarak kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz salgının sürecinin günlük yaşamdaki etkilerinde olduğu gibi eğitim alanına etkileri de oldukça fazla olduğu (Üstün ve Özçiftçi, 2020; Can, 2020; Cinel, 2020) ve gittikçe bu sürecin gereği olan uzaktan eğitim, temel eğitsel uygulama yöntemi olarak kabul görmeye başlamıştır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bulunmalarından dolayı, derslerin işlenmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı öğretim teknolojilerinin etkin kullanımına dayalı olan bir öğretim yöntemidir (Valentine, 2002; Schlosser ve Simonson 2009; Akdemir, 2011, İşman, 2011). Aynı şekilde öğretme öğrenme sürecinin öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden ayrı olduğu ve ders içeriğine uygun öğretim teknolojilerinin seçilip kullanıldığı ve daha bağımsız olarak yürütüldüğü modern eğitsel uygulama olarak tanımlanmaktadır (Uşun, 2006; Özer, 1990). Her iki tanımında uzaktan eğitimi açıklama konusunda eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin farklı uygulama biçimlerinin bulunduğu bilinmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları esastan senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olmak üzere iki ana kulvarda yürütülmektedir (Adıgüzel ve Adıgüzel, 2020). Böylece Öğretmenler önceden belirlenmiş bir zamanda derslerini öğrenci ile canlı olarak eşzamanlı yürütebileceği gibi, farklı mekân ve zamanlarda eş zamansız olarak ta yürütebilmektedir (Fidalgo vd., 2020).

Gerekli teknolojik olanaklar ve alt yapıların toplumun her kesimine ulaşmaya başlaması ile uzaktan eğitim faaliyetlerinde de doğal bir artış gerçekleşmiştir. Özellikle internetin yaygınlaşması ile birlikte e-öğrenme ortamlarında çeşitliliğin arttığı ve artmaya yönelik tasarımların devam ettiği görülmektedir. İçinde bulunduğumuz salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarının tüm eğitim kademelerinde yoğun biçimde kullanıldığı bilinmektedir (Allen ve Seaman, 2014). E-öğrenme ortamları olarak tasarlanan (Riedel ve Miller, 2010) ve çok büyük kitlelere öğretim hizmeti sağlayan uzaktan öğretim, sunduğu avantajlar bağlamında önemli bir eğitim atılımı olarak görülebilir (Çolak, 2020; Kırık, 2014). Bu bağlamda uzaktan eğitimde öğretim teknolojileri doğru bir şekilde yapılandırıldığında yüz yüze eğitime denk bir uygulama gerçekleştirilebilir (Anderson, 2003; Russel, 1999).

Ancak ani ve zorunlu olarak geçilen bu süreçte öğretmenlerin teknolojiye ayak uydurmak zorunda kaldıkları ve öğrenciyle iletişimlerinde, ders anlatma yöntemlerinde değişikliğe gitmek zorunda kaldıkları bilinmektedir (Kırmızıgül, 2020). Bundan dolayı da bu süreçte öğretmenlerin uzaktan eğitimi gerçekleştirebilme yeterliliklerini geliştirme çabası içerisine girdikleri görülmektedir. Buna ek olarak ailelerin salgın sürecinde çocuklarının eğitimlerine ilişkin artan kaygıları nedeniyle öğretmenlerden daha çok ilgi bekledikleri bilinmektedir (Çetinkaya Aydın, 2020). Bu bağlamda aileler tarafından oluşan bu beklenti de öğretmenler üzerinde oluşan etki ve baskıyı derinleştirmektedir. Ayrıca öğrenci katılımı ve motivasyonunu sağlama, öğretim sürecini etkin olarak gerçekleştirmek gibi diğer pedagojik sorumlulukların da üstesinde gelmeye çalışmaları nedeniyle öğretmenlerin bu süreçte oldukça fazla sıkıntı yaşadıkları ve iş yüklerinin arttığı görülmektedir (Yılmaz vd., 2020).

Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde beklenen kalite verimin elde edilmesi, kazanımların gerçekleşme düzeyinin artırılması için eğitim sağlayıcıların teknik altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerekmektedir (Can, 2020). Aynı şekilde uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan programların güvenilir, erişilebilir ve kullanışlı olması, yerli platformların ulusal düzeyde geliştirilmesi ve kullanılması gerekmektedir (Can, 2020). Ayrıca içerik konusunda yüz yüze eğitime göre düzenlenmiş öğretim programlarının kazanımlar, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme etkinliklerine ayrılan süreler ve ders saatleri açısından gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmenlere getirdiği ek iş yükünün yanısıra bu işlemler kapsamında öğretmenlerin bu süreçte teknik olarak desteklenmesinin sürecin iyi yönetilmesi açısından önem arz etmektedir (Yılmaz vd., 2020). Bütün bunlara rağmen Uzaktan eğitimin önemli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar arasında; yüz yüze eğitim olmaması, etkileşimin ve

sosyalleşmenin yetersiz olması, kendi kendine öğrenmeyen öğrencilere yeterince yardım sağlayamaması, uygulamaya dönük derslere katılamama gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim sistemine ve altyapısına sahip olan eğitim kurumların bile personel ve öğrenciler bu yeni platforma uyum sağlamakta zorluklar yaşamıştır (Allen, vd. 2020).

Salgın süreci ile gündeme yerleşen uzaktan eğitim ile ilgili alanyazın incelendiğinde, uzaktan eğitime ilişkin yapılan araştırmaların bir kısmının yüz yüze ve uzaktan eğitimin başta kalite ve verimlilik olmak üzere çeşitli yönlerde karşılaştırılmasına yönelik olduğu, bir kısmının ise sadece uzaktan eğitim yoluyla yapılan eğitim uygulamalarının verimliliğinin değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Teknolojinin sunduğu tüm olanaklara rağmen pedagojik destekli yüzyüze eğitimde kalite ve verimliliğin daha yüksek olduğu algısı her zaman ön plandadır. Bu nedenle eğitimin amacına uygun uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilmek için öğretme öğrenme sürecindeki öğrenci deneyimlerinin ve öğrenme çıktılarının mümkün olduğunca yüz yüze eğitim ortamlardaki düzeye yakın olması gerektiği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Moore, 2007). Diğer tarafta uzaktan eğitim uygulamalarında kalite ve verimliliği artırma çalışmalarının öğretmene getirdiği iş yükü de merak konusu olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, yüz yüze eğitim uygulamalarıyla kıyaslandığında uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliği ve öğretmene olan iş yükü açısından değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Yüz yüze eğitim uygulamalarıyla kıyaslandığında uzaktan eğitim uygulamalarının; kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumlarının verimlilik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında uzaktan eğitim uygulamalarının; derse hazırlık, giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri aşamalarında öğretmene getirdiği iş yüküne ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliği ve öğretmene getirdiği iş yükü açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma nitel çalışma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın genel ve alt amaçlarına uygun olduğu düşünülen nitel araştırma desenlerinde olgubilim deseni tercih edilmiştir. Bu desen uzaktan eğitim uygulamalarında verimlilik ve öğretmene getirdiği iş yükü açısından öğretmen görüşlerini değerlendirmeye en uygun desen olması nedeniyle tercih edilmiştir. Olgubilim deseninde, bir konu hakkında katılımcıların derinlemesine deneyimlerini ve düşüncelerini belirleyerek yaşantıları ve bu yaşantılara yüklenen anlamları ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Smith ve Fowler, 2009). Bu bağlamda çalışmaya dahil edilecek öğretmenler seçilirken ölçüt olarak salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiş olmaları esas alınmıştır. Ayrıca aykırı durum desenine uygun olarak da öğretmenlerin hem salgın öncesi yüz yüze eğitim vermiş olmaları hem de salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiş olmaları olarak belirlenmiştir. Böylece araştırmanın çalışma grubunu, Düzce ilinde farklı eğitim kurum ve basamaklarında görev yapan ve değişik branşlarda olan toplam 30 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada Verilerin Toplanması

Düzce ili merkez ilçede görev yapan ve hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştiren 30 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler iki odak grup olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması planmış Zoom üzerinden eşzamanlı ve canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Her iki odak grup görüşmesinde de katılımcılara uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğine ve öğretmene getirdiği iş yüküne yönelik her biri dört alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış iki temel soru sorulmuştur. Öğretmenlerin bu sorulara ilişkin görüş ve düşüncelerinin akışına göre yeni sondaj sorular üretilerek katılımcılara sorulmuştur. Böylece konu derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. İki odak grup olarak düzenlenen görüşmelerde her öğretmene beş dakika süre verilmiştir. Her bir odak grup görüşmesi yaklaşık olarak bir saat onbeş dakika sürmüştür. Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve hem soruların anlaşılabilirliği hemde kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla üniversitelerin eğitim bilimleri bölümünün değişik anabilim dallarında görevli beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzman

görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Zoom üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilen odak görüşmelerin Zoom kaydı alınmış ve görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan konuşmaların ince ayrıntılarına dikkat edilmiş ve görüşmelerin analizinde tümevarımsal yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tümdengelim yoluyla hipotezleri test etmek değil kavramsallaştırma yoluyla gerçekleri birbirine bağlamayı tercih etmiştir. Böylece konuya ilişkin toplanan görüşlerden her birinin hangi öğretmene ait olduğunu gösteren tanımlayıcı kodlar kullanılmıştır. Bu yaklaşımda verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasını sağlayan kodlama işlemi birbirinden bağımsız olarak iki farklı zamanda yapılmış ve tutarlılık sonucuna göre temalar belirlenerek veriler kodlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen görüşleri analiz edilirken her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö29, Ö30 olarak kodlanmıştır. Toplanan veriler, öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve elde edilen kodlar ortak temalar altında birleştirilerek tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Araştırmada toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırma amaçlarına ve alt sorularına cevap verecek şekilde aynı sıra ile sunulmuştur. Araştırmanın birinci amacı ve ana teması olan “yüz yüze eğitim uygulamalarıyla kıyaslandığında uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğine ilişkin öğretmen görüşleri”; ders kazanımlarının gerçekleşme düzeyi, ders içeriklerinin uzaktan eğitime uygunluğu, sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve pedagojik yaklaşım, öğrenmenin kontrolü ve dönüt düzeltme olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.

Tablo 1.

Yüz Yüze Eğitim ile Kıyaslandığında Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Verimliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek İfadeler
Kazanımlar	Uzaktan eğitimde ders kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini ya da ne düzeyde gerçekleştiğini anlayamıyoruz. Çünkü öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini çoğu zaman kontrol edemiyoruz. (Ö30)
Ders kazanımlarının gerçekleşme durumu	Biz sadece dersimizi sunuyoruz, anlaşılması için çaba sarf ediyoruz, ancak öğrenciye bakan yönünü, ilgisini ve motivasyonunu tahmin edemiyoruz. (Ö18)
	Bazen teknolojiye olan güvensizliğimiz kaygıya dönüşüyor o zaman biz öğrenciye ve dersin amaçlarına değil tamamen kendimize konsantre oluyoruz. İyi bir sunum yapmaya. (Ö12)
	Her dersten sonra kendi sunum performansımızı kendimiz değerlendirmeye çalışıyoruz ve performansımıza göre kazanımların gerçekleşme düzeyi hakkında tahminde bulunuyoruz. Performansın öğrenciye uygunluğunu anlayamıyoruz. (Ö19)
Ders İçerikleri	Bazen vereceğimiz dersin konusu ezber gerektiren kuramsal bilgilerden oluşuyor, bu özellikteki konuları uzaktan eğitime uyarlamak daha kolaydır. Ancak deneysel ve uygulamalı konuları uzaktan eğitim yoluyla vermek zordur. (Ö25)
Ders içeriklerinin uzaktan eğitime	Uygulamalı ders içeriklerini uzaktan eğitime uyarlamak için farklı görsellerle ve animasyonlarla desteklemek gerekir. Buda her zaman

uygunluğu	mümkün olmuyor. (Ö11)
	Ders içeriğini uzaktan eğitime uyarlamak ek teknolojik donanımlar ve ek bir beceri gerektirebilir. Bu konuda yeterli deneyimi ve becerisi olmayan öğretmenler sorun yaşayabilirler. (Ö8)
	Öğrencilerle birlikte belirlediğimiz sanal sınıf kurallarına öğrencilerin uyum uymadıklarını belirlemek zordur. Özellikle kalabalık gruplarda bu durum daha da zordur. (Ö16)
Sınıf Yönetimi	Kameralarını açmak istemeyen öğrencileri kontrol etmek, sınıfta olup olmadıklarını anlamak zordur. Öğrenci derse giriş yapıyor, ismi görünüyör ama sorduğunuz sorulara cevap vermiyor. Uyarıcılarınıza tepki vermiyor. (Ö11)
İletişim becerileri ve pedagojik yaklaşım	Ekran başında ders anlatmak alışık olmadığımız bir durum olduğu için tam konsantre olamıyoruz. Dersten kopmamak için daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalıyoruz. Aynı durum öğrenciler içinde geçerlidir. (Ö23)
	Ekran başındaki öğrenci öğretmenin hareket ile söylemleri arasındaki dengeyi kuramıyor. Bu nedenle öğretmen dersini basit ve dilbilgisi kurallarına uygun, somut ve kolay cümlelerle anlatması gerekiyor. (Ö24)
	Öğretmen öğrencinin derse katılımını özellikle açık katılımını göremiyor, Öğrenciyi derse katmak için çeşitli uyarıcılar kullanıyor ancak bu uyarıcıların öğrenci üzerindeki etkilerini göremiyor. (Ö2)
Değerlendirme	Bazı öğrenciler kendilerine sorulan soruları veya kendi görüş ve düşüncelerini mikrofonlarını açarak konuşmak yerine yazarak ifade etmeye çalışmaları ciddi zaman kaybına neden oluyorlar. (Ö20)
Öğrenmenin kontrolü, dönüt ve düzeltme	Dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için yapılan tartışma ve beyin fırtınası gibi etkinliklere öğrenci katılıyor bunu sistemsel sorunlara bağlıyor. (Ö22)
	Öğretmen öğretmenleri kontrol, dönüt ve düzeltme işlemlerini bireysel olarak gerçekleştirmektedir. Genel değerlendirmelerde tüm öğrencilere ulaşmak zordur. Bu bazı öğrencilerin öğrenmenin kontrolü dışında kaldıkları anlamına gelmektedir. (Ö7)

Birinci alt tema olan ders kazanımlarının gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenlerin ciddi tereddütlü oldukları, uzaktan eğitimde öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusundaki belirsizlikler ve yaşanan yöntemsel sorunlar nedeniyle kesin bir şey söylemediklerini belirtmişlerdir. Öğrenci başarısı ölçülecek mi, bu ölçme işlemi nasıl yapılacak ve sonuçlar nasıl değerlendirilecek soruları genellikle otorite açıklamalarına bağlı olarak cevaplandırılmaktadır. Bu durum nitelikli bir ölçme değerlendirme işlemi değil de prosedürel işlemlerin yapılması amacını gütmektedir. Yüz yüze eğitimde öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin daha sistematik ve düzenli olması nedeniyle kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin tespitlerin daha gerçekçi olduğunu söyleyebiliriz. Yüz yüze eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemleri sadece öğrenci başarısının ölçülmesi ve hakkında karar verilmesi için değil aynı zaman tamamlayıcı bir öğretim yöntemi olarak ta kullanılmaktadır. İkinci alt temada öğretmenler uzaktan eğitimde ders özelliğinin dikkate alınması ve ona göre uzaktan eğitim yollarının seçilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Onlara göre dersin kuramsal, uygulamalı ve deneysel olması uzaktan eğitim yollarının

belirlenmesi açısından önemlidir. Ders içeriğinin uygun teknoloji ile bütünleştirilmesi ve uygun pedagojik ilkelere entegrasyonu süreçteki verimi artıracaktır. Aslında uzaktan eğitimde verimliliği artırmak için yapılan bu işlemler uzaktan eğitim uygulamalarını yüz yüze eğitime yakınlaştırma çabasıdır. Yüz yüze eğitimde dersin özelliğine göre laboratuvar, atölye veya klasik sınıf ortamı gibi seçeneklere ulaşmanın daha kolay olduğu ancak uzaktan eğitim uygulamalarında sanal ortamlarda da olsa bu olanaklara sahip olmak oldukça zordur. Bu da uzaktan eğitim uygulamalarındaki verimliliği yüz yüze eğitime göre tartışmalı hale getirmektedir.

Üçüncü alt temada öğretmenler yüz yüze eğitimde sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve pedagojik yaklaşıma uygun davranış formlarını söylem ve vücut hareketleriyle destekleyerek güçlendirdikleri ve öğrenciyi etkileyerek manyetik alanlarına aldıklarını belirtirken aynı işlemi uzaktan eğitim uygulamalarında yapamadıklarını ve öğrenci üzerinde yeterince etkili olamadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle söylemlerin hareketlerle desteklenmesi, dikkat ve motivasyonu sağlayıcı uyarıcıların etkili kullanılması ve öğrenciyi derse aktif katılımını sağlama çabaları uzaktan eğitim uygulamalarında yüz yüze eğitim uygulamalarındaki kadar etkili olmuyor. Öğretmenler, dördüncü alt tema olan öğrenmenin kontrolü, dönüt ve düzeltmeler uzaktan eğitimde diğer alt temalara göre kısmen daha çok gerçekleştiğini ancak yüz yüze ortamlarda gerçekleşen eğitim uygulamaları kadar etkili olmadığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarında dönüt ve düzeltmeler daha çok öğrenciye verilen ödevler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Yüz yüze eğitim uygulamalarında her dersin sonunda çeşitli soru cevap, tartışma ve benzeri tekniklerle eksik ve yanlış öğrenmeler tamamlanarak düzeltilmektedir.

İkinci ana tema olan “Yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında uzaktan eğitimin öğretmene getirdiği iş yükü hakkındaki öğretmen görüşlerini” incelediğimizde, uzaktan eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerin iş yükünün azalmadığı aksine arttığı ve bunun zaman zaman stres ve kaygıya dönüştüğü görülmektedir.

Tablo 2.

Yüz Yüze Eğitim ile Kıyaslandığında Uzaktan Eğitimin Öğretmene Getirdiği İş Yüküne İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Örnek ifadeler
	Sürekli elektrik, internet vb. hizmet sağlayıcıların kesilebileceği kaygısı yaşıyoruz. Kesinti yaşanmadan bir an önce konuları tamamlama çabası içine giriyoruz. (Ö2)
Hazırlık Etkinlikleri	Senkron ve asenkron ders yapma olanağı sağlayan uygulamaları kullanım becerisi geliştirmeye çalışmak çok zamanımızı alıyor. Zaman zaman yanlış yapıyoruz, işlemleri tekrarlamak zorunda kalıyoruz. (Ö15)
Teknolojiyi kullanma becerisi edinme	Bilgisayar, tablet vb. araçları kullanma becerisi geliştirmek hem zor hem de zaman alıyor. Hep bir teknik destek ihtiyacı duyuyoruz. (Ö22)
	Senkron ders yapma olanağı sağlayan uygulama çeşitlerini tanıma, dersin özelliğine uygun olanı seçmek için ciddi zaman ayırıyoruz. (Ö12)
	Asenkron ders yapma olanağı sağlayan uygulama çeşitlerini tanıma, dersin özelliğine uygun olanı seçmek için ciddi zaman ayırıyoruz. (Ö12)
	Sanal ortamda ders işleme beceri ve psikolojisi geliştirmeye çalışıyoruz. Buda derse hazırlanma süresini uzatıyor. (Ö30)
Giriş	Aşına olmadığımız uzaktan eğitime göre yeni ders planı hazırlamak beceri ve zaman gerektiriyor. Tüm işlemler acil çağırısı ile geldiği için bizde kaygı oluşturun. (Ö10)

Etkinlikleri	Zaman yönetimini dengelemek, dersin hangi aşaması için ne kadar zaman harcanacağını belirlemek zordur. Bazen süreyi dolduramıyoruz, bazen de dersi verilen süreye sığdıramıyoruz. (Ö5)
Ders planlarını uzaktan eğitime uyarılama	Ders planında yer alan; kazanımlar, içerik, öğrenme öğretme süreci ve sınav durumları arasında uyum ve geçişleri sağlamak yüzyüze eğitim için hazırlanan planlar gibi olmuyor. (Ö3)
Geliştirme Etkinlikleri	Ekran başında bizi dinleyen öğrencinin gerçekten bizi tam olarak anlayıp anlamadığını anlamıyoruz. Dikkati dağılan dersten kopan öğrencileri tespit edemiyoruz. (Ö27)
Uzaktan eğitime uygun iletişim beceri geliştirme ve yeni öğretim yöntemleri kullanma	Ekran başında dikkati dağılan öğrenciyi tekrar derse nasıl kazandıracağımızı hangi uyarıcıları kullanacağımızı bilmiyoruz. Nasıl bir iletişim dili kullanacağımızı bilmiyoruz. En kötüsü de öğrenci dışında bizi kimler izliyor, dinliyor bilmiyoruz. (Ö9) Öğrenci grubunu ve dersin özelliğini dikkate alarak sınıf içinde uygulamadığımız öğretim yöntemlerini sanal ortamda uygulama sorunu yaşıyoruz. Öğrenciyi kontrol altında tutamıyoruz, gruplar oluşturamıyoruz, tartışma, beyin fırtınası yapamıyoruz. Bütün bunlar için ayrı zaman ve enerji harcıyoruz. (Ö6)
Sonuç Etkinlikleri	En çok zorlandığımız, zaman ve enerji harcadığımız konu ölçme ve değerlendirme konusudur. (Ö26)
Uzaktan eğitime uygun ölçme değerlendirme yöntemleri geliştirme	Öğrenci başarısını doğru ve objektif olarak belirlemek için uygun ve kullanılabilir ölçme araç ve yöntemleri bulmak imkânsız gibi bir şeydir. Bulsan bile güvenli uygulamak çok zordur. (Ö20) Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme işlemini nasıl yapacağımıza ilişkin direktifleri bakanlıktan alıyoruz, oradaki gecikmeler ve tereddütler bizim ders performansımızı olumsuz olarak etkilemektedir. (Ö15)

Öğretmenlerin hazırlıksız ve ani geçiş yapmak zorunda kaldıkları uzaktan eğitim uygulamalarının hemen tüm aşamalarında ciddi uyum sorunu yaşamışlardır. Yüz yüze eğitimde öğretmenin öğrenciye yetme endişesi, uzaktan eğitimde yerini teknolojiyi kullanma becerisi geliştirme sorunlarıyla baş etme endişesine bırakmıştır. Yüz yüze eğitimde öğretmen dersine hazırlanma, plan yapma, ortam düzenleme, görsel ve işitsel araç hazırlama heyecanı yaşarken, uzaktan eğitimde bunlara ek olarak elektrik, internet vb. eğitim hizmeti sağlayıcıların kesilme korkusunu, ses ve görüntünün öğrenciye net oluşmama korkusunu, yanlış bir tuşa basıp tekrar derse bağlanamama konusunu yaşamaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmenler bir yandan bilgisayar ve türevleri olan teknolojileri kullanma becerisi geliştirmeye çalışırken, diğer tarafta eğitim hizmeti sağlayıcıları olan senkron ve asenkron uygulamalarını tanımaya, alışmaya ve onları kullanım becerisi geliştirmeye çalışmışlardır. Aynı şekilde öğretmenler yüz yüze eğitimde alışık oldukları ders planlarını yeni bir uygulama olan uzaktan eğitim koşullarına uyarlamak zorunda kalmışlardır. Uzaktan eğitimin özelliklerine uygun yeni ders planı hazırlamak öğretmenler için fazladan zaman ve enerji gerektirmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını doğru ve objektif olarak ölçmek için yeni yöntem ve güvenlik önlemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Buda öğretmenlerin ekstrasıran emek zaman harcaması demektir. Öte yanda uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenciyi derse katma, aktif katılımını sağlama, dikkat ve motivasyonunu sağlama konusunda uzaktan eğitime uygun yeni stratejiler ve iletişim becerileri geliştirmek zorunda kalmıştır. Dersin senkron veya asenkron işleme durumuna ve konunun özelliğine

uygun öğretim yöntemleri ile dersini işlemeye çalışan öğretmen fazladan emek, enerji ve zaman harcamak zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmenlerin iş yükünü ciddi derecede artırdığı gibi korku, kaygı ve stres gibi olumsuzlukların artmasına da yol açmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre bilgisayar başında öğrenciye odaklanma, dikkati toplama kendinin ve öğrencinin motivasyonu sağlamanın oldukça zor olduğu belirtilmiştir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak; yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitimin verimlilik düzeyi ve uzaktan eğitimin öğretmenlere artı bir yük getirip getirmediğine ilişkin iki önemli sonuca ulaşılmıştır.

İlk olarak uzaktan yürütülen eğitim uygulamalarının verimliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin beklenen düzeyde olumlu olmadığı, yüz yüze eğitimle kıyaslandığında bu durumun daha belirgin olduğu görülmektedir. Eğitimde verimlilik, öğretmen ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsa ve psikomotor olarak hazırbulunuşluk durumlarının uygun ortam, araç-gereç ve yöntemlerle entegrasyonu sonucunda oluşan sınıf iklimidir. Öğretmenin bu iklimi yüz yüze eğitim ortamlarında gerçekleştirme oranı uzaktan eğitime ortamlarına göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenin ders öncesi hazırlıklarından tutun, dersin giriş, geliştirme ve sonuç etkinliklerine kadar yüz yüze eğitim uygulamalarında gerçekleştirilen birçok eğitsel uygulama ve uyarıcı teknikler uzaktan eğitim uygulamalarında gerçekleştirilememektedir. Bilgisayar başında dersini işleyen öğretmen öğrencinin motivasyonunu artırmaya çalışırken kendi motivasyonunu kaybedebilmektedir. Öğretmen öğrencinin kendisini dinleyip dinlemediğini, gerçekte zihinsel ve duygusal olarak dersle ilgili olup olmadığını anlamadığı gibi dersin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını da bilememektedir. Bu belirsizlikler eğitim kazanımlarının gerçekleşme durumu hakkında tereddütlere yol açmaktadır. Aynı şekilde öğrenci başarısını ölçmedeki belirsizlikler ve sınav güvenirliliğinin yeterli düzeyde sağlanamaması, öğrenci mağduriyetinin önlenmesi adına eğitimden taviz verilmesi soru işaretlerine neden olmaktadır. Ayrıca beceriye dayalı derslerin öğretiminde görsel ve işitselliğin yanısıra dokunsal yöntemlerin uzaktan eğitimde uygulanması zordur ya da ayrı uygulama ve çabalar gerektirmesi uzaktan eğitimde verimliliği etkilemektedir. Öğretmenlere göre günümüz uzaktan eğitim uygulamalarına olanak sağlayan teknolojilerin sunmuş olduğu hizmetler dikkate alındığında eğitimde verimlilik azami düzeyde gerçekleştirilemeye çalışmasına rağmen yüzyüze eğitim kadar etkili değildir.

Uzaktan eğitimin verimliliği konusunda ulaşılan bu sonuçlar benzer araştırma sonuçlarıyla kıyaslandığında önemli derecede bir paralellik görülmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) uzaktan eğitimdeki verimsizliği; ölçme ve değerlendirme yetersizliği, motivasyon eksikliği, internet ve bilgisayar sorunu, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, yaşanan teknik problemler, sosyalleşme eksikliği ve sürece hazırlıksız olma nedenlerine bağlarken, Yılmaz vd. (2020) de teknolojik imkânsızlıkların uzaktan eğitim hizmetlerindeki verimi düşürdüğünü, Arat ve Balkan (2011) da uzaktan eğitimde iletişim altyapısında yaşanan sıkıntıların eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Duman (2020) Uzaktan eğitimde derse motivasyonu sağlamanın zor olduğunu ve öğretim yöntemleri açısından çok sınırlı olduğunu belirtirken, Keskin ve Özer Kaya (2020) öğrencilerin iletişim sağlama konusunda eksiklik hissettikleri ve eğitim esnasında teknik sorunların yaşandığını bildirmiştir. Bozkurt (2020) verimsizliğin nedeni olarak; zorunluluk, yetersizlik, dijital bölünme ve iletişim metaforlarında olumsuz etkiler olarak sayarken, Alper (2020) öğretmen öğrenci arasındaki iletişimsizliği, Gören vd. (2020) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını belirtmiştir. Eren vd. (2020) göre sınıf ortamına alışkın öğrencilerde ders dinlemek, not almak, ders sonrasında tekrar etmeye yönelik yeterli motivasyonun sağlanamaması, sorun olarak gündeme gelmektedir. UNESCO okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiye erişimindeki eksiklikler öğrenme eşitsizliklerini daha da kötüleştirebilir (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarında alt yapı, katılım, planlama, iletişim, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştığı ortaya çıkmıştır (Demir ve Özdaş, 2020).

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında “yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında uzaktan eğitimin öğretmene getirdiği iş yükü hakkındaki öğretmen görüşlerine” ilişkin olarak ulaştığımız sonuçlara göre, uzaktan eğitim uygulamalarıyla öğretmenlerin iş yükünün azalmadığı aksine arttığı ve bunun zaman zaman stres ve kaygıya dönüştüğü görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitimin öğretmenlerin iş yükünü azalttığına ilişkin söylemlere ciddi tepki göstererek sınıfı derslerde aldıkları mesleki doyumu uzaktan eğitim uygulamalarında

alamadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla birlikte öğretmenlerin derse hazırlık aşamasından tutun, dersin giriş, geliştirme ve sonuç aşamalarına kadar öğrenme etkinliklerinin tümünün farklılık göstermesi nedeniyle yeni bir iş yükü ile karşı karşıya kalarak yeni beceriler geliştirme çabası içerisine girmişlerdir. Normal ders planlarına uzaktan eğitim koşullarına göre yeniden hazırlamak öğretmenlerin ciddi zamanlarını aldığı gibi bu planları uzaktan eğitimde uygulamaya koymak da ayrı bir çaba ve beceri gerektirmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime hazırlık yapmanın yüz yüze eğitimden farklı olması, eğitsel uygulamalarda daha farklı ve beceriler gerektirmesi öğretmenleri kendilerini yenileme ve uzaktan eğitime uygun yeni beceriler geliştirme çabasına sürüklemiştir. Ayrıca teknolojik aksaklıklar, internet kesintileri, öğrenci ile sağlıklı iletişim kuramama, öğrenciyi motive edici uyarıcıları etkin kullanamama ve benzeri pedagojik ilkelerin uzaktan eğitim uygulamaların da etkin kullanılamaması öğretmenlerde öğretememe kaygısını oluşmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitimin bir dersin tüm aşamalarında öğretmenlere getirdiği ek iş yükünün yanısıra dersin verimli olarak gerçekleşememe kaygısı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranış formlarını tam olarak sergileyememe endişesi öğretmenleri olumsuz olarak etkilemektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer araştırma sonuçlarıyla kıyaslandığında ciddi bir paralelliğin olduğu görülmüştür. Arslan ve Sumuer (2020) araştırmalarında öğretmenlerin sanal sınıflarda sınıf yönetiminin plan ve program etkinlikleri sürecinde planlama, sunum ve değerlendirme aşamalarında sorunların yaşandığını ortaya koymuştur. Yine aynı araştırmada, sanal sınıfların fiziksel düzen boyutunda öğretmenlerin gürültü, sınıf düzeni, internet kesintisi, ses ve görüntü iletimi, donanım yetersizliği ve eksikliği, elektrik kesintisi, derse erişim, EBA'ya giriş gibi çeşitli hatalarla karşılaşma, yazılım kurulumu veya güncellenmesi sorunları yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Arslan ve Sumuer, 2020). Uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğrenciler gibi, öğretmenlerin de uzaktan eğitim teknolojisiyle tanıştırılması zorunlu hale gelmiştir (Eren vd. 2020). Salgın sürecinde üniversiteler tarafından öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik verilen destek hizmetleri genel olarak teknik destek ve rehberlik hizmetleri olarak gruplanabilir (Yavuz vd., 2020). Her iki grupta da sorunların yaşandığı bilinmektedir. Covid-19 sürecinde paydaşlar arasında yoğun bir iletişim ve bilgi akışı yaşanmış olmakla birlikte, süreçte genellikle senkronize kanallar üzerinden gerçekleşmesi aşırı iletişim yükünün ortaya çıkmaya neden olmuştur (Dilekçi ve Limon, 2020). Kurnaz vd. (2020) araştırmalarında katılımcıların büyük çoğunluğu okuldaki derslerin uzaktan eğitime oranla daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Çetinkaya Aydın (2020) çalışmalarında öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kuramamaları ve yapılan uzaktan eğitim sürecinde yanlış ve eksik öğrenmelerin oluşması gibi sebeplerle öğretmenlerin kaygı yaşayabileceğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Yılmaz ve vd. (2020) da öğretmenlerin stres düzeylerinde bir artış meydana geldiğini ve bu stres artışının kaynağı ise öğretmenlerin bu sürece hazırlıksız yakalanmaları ve yetersizlik duygusu yaşamaları olarak belirtmişlerdir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Adıgüzel, N. (2020). "Koronavirüs Sonrası Eğitim Uygulamaları: Öngörüler, Alternatifler", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(32): 962-973.
- Akdemir, O. (2011). Teaching math online: Current practices in Turkey. *Journal of Educational, Technology Systems*, 39(1), 47- 64.
- Allen, J., Rowan, L ve Singh, P. 2020. Teaching and Teacher Education in the Time of Covid-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 48(3), 233–236. DOI:10.1080/135986 6x.2020.1752051.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2014). Grade Change Tracking Online Education in the United States.
- Alper, A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45-67. DOI: 10.37669/Milliegitim.787735
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.

- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 201-230. DOI: 10.37669/Milliegitim.791453
- Berg, G.A., ve Simonson, M. (2016). Distance Learning. *Encyclopædia Britannica* <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> Erişim Tarihi 23.05.2020
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Algıları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. *Auad*, 6(2). 11-53
- Cinel, E. A. (2020). “Covid-19’un Küresel Makroekonomik Etkileri ve Beklentiler. *Politik Ekonomik Kuram*, 4 (1), 124-140.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.
- Corbin, J., ve Straus, A. (2008). *Basics of qualitative research: Technique and procedure for developing grounded theory*. USA: Sage Publication.
- Çolak, M. E. (2020). “Uzaktan Eğitim Sınavlarında Bakış Algılaması ile Kopya Tespitinin Modellenmesi”, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yazılım Mühendisliği Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elâzığ.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 273-292. DOI: 10.37669/Milliegitim.775620
- Duman, S. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 95-112. DOI: 10.37669/Milliegitim.768887
- Dilekçi, Ü ve Limon, İ. (2020). Covid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları “Aşırı İletişim Yükü” Düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 231-252. DOI: 10.37669/Milliegitim.776450
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu E. D. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 113-128. DOI: 10.37669/Milliegitim.780722
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., ve Lencastre, J.A., (2020). Students’ Perceptions on Distance Education: A Multinational Study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.
- Gören, S, Gök, F, Yalçın, M, Göregen, F ve Çalışkan, M. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 69-94. DOI: 10.37669/Milliegitim.787145
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keskin, M. ve Özer K. D. (2020). Covid-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). “Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kurnaz, A, Kaynar, H, Şentürk B. C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 293-322. DOI: 10.37669/Milliegitim.787959
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. G. (2007). *The Theory of Transactional Distance*. M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education*, 2nd Ed., 89–104.
- Russel, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon as reported in 355 research reports, summaries and papers*. USA: North Carolina State University
- Smith, M. D., ve Fowler, K. M. (2009). *Phenomenological research* In J. Paul, J. Kleinhammer-Tramill & Kathleen Fowler (Eds.). *Qualitative research methods in special education*. USA: Love Publishing Company.)
- Özdoğan, A, Berkant, H. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 13-43. DOI: 10.37669/Milliegitim.788118
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569-594.
- Unesco (2020). *Alternative Solutions to School Closure In Arab Countries to Ensuring That Learning Never Stops Covid-19 Education Response*. *Education*, 2030, 1-7.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). "Covid-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması". *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25, S *Special Issue On Covid 19*. 25, 142-153.
- Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3).
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim Deneyiminin Öğrettik- Leri. *Alanyazın*, 1(1). 7-15.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. ve Karaman, S. (2020). Salgın Sürecinde Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarının Acil Uzaktan Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 129-154. DOI: 10.37669/Milliegitim.784822
- Yılmaz, A. B. ve Banyard, P. (2020). Engagement İn Distance Education Settings: A Trend Analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 101-120.
- Çetinkaya Aydın, G. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretmenler <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. Erişim Tarihi 08.02.2021.
- Schlosser, L. A., ve Simonson, M. (2009). Distance Education: Definition and Glossary of Terms (3rd Ed.). Charlotte, Nc: Information Age.
- Riedel, E. ve Miller, C. (2010). 'Timber for president': Adventure learning and motivation. *Jl. Of Interactive Learning Research*, 21(4). 483-513.

Examining Graduate Theses Related to Preschool Education Program: A Content Analysis

Aylin SOP, Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey, adursun@mehmetakif.edu.tr

Özge İrem İNCE, Ministry of Education, Turkey, ozgeirem.ince@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the theses about the Ministry of National Education Preschool Program. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the research. Content analysis was used in the analysis of the collected data. As a result of the research, it was seen that the postgraduate theses related to the program were concentrated in 2017 and 2019 and were mostly published in the "early childhood education department." It has been observed that thesis studies are generally done in quantitative research type and work with teachers more frequently. When the results of the postgraduate theses were examined, it was concluded that the preschool program improved children's cooperation and communication skills more when compared to other programs. In addition, it was emphasized that teachers who participated in postgraduate theses had difficulties in field trip activities, inclusion and family education. As a result of the study, it is suggested that teachers need training related to the program.

Keywords: Preschool Curriculum, graduate theses, content analysis, MoNE

Öz

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programı ile ilgili lisansüstü tezleri incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda programla ilgili lisansüstü tezlerin 2017 ve 2019 yıllarında yoğunlaştığı ve en çok "okul öncesi eğitim programında" yayınlandığı görülmüştür. Tez çalışmalarının genellikle nicel araştırma türünde yapıldığı ve öğretmenlerle daha sık çalışıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerin sonuçları incelendiğinde okul öncesi programının diğer programlara göre çocukların işbirliği ve iletişim becerilerini daha fazla geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca lisansüstü tezlere katılan öğretmenlerin gezi etkinliklerinde, kaynaştırma ve aile eğitiminde zorlandıkları vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programla ilgili eğitime ihtiyaç duydukları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Programı, lisansüstü tezler, içerik analizi, MEB.

Introduction

In the first 6 years of life, which is defined as the preschool period, the growth and development of children are very fast. During this period, interests and desires vary and children are easily affected by the environment (Albrecht & Miller, 2004). Individuals' developing their knowledge, skills and abilities and forming a healthy character and personality is possible through the positive environmental experiences lived in these first years of their lives. Preschool education includes the years from the moment the child is born to the time he/she starts primary education and plays an important role in shaping the future life of the child. It prepares an appropriate environment for children to develop their social, cognitive, motor and language skills and provides the necessary support (Aral, Kandir & Can Yaşar, 2000).

Curriculums designed for preschool education offer contents that are aimed to respond to children's interests and curiosity in a consistent manner in line with the developmental needs of children by providing guidance for practitioners to engage children in learning through games and experiences (Wood & Hedges, 2016). It is known that the preparation process of preschool curriculums in our country dates back to 1952. In 1994, the Preschool Curriculum, the first official curriculum, was put into practice. These curriculums were updated according to the needs of the changing and developing education system and the

2013 Ministry of National Education Preschool Curriculum, which is applied in all the preschool education institutions today, was prepared (Aydemir, 2018). The 2013 curriculum aims to ensure that children studying at preschool education institutions grow up healthily in enriched learning environments, to develop children's social-emotional, motor, language and cognitive skills to the highest levels, to increase their readiness for primary education and to impart self-care skills to children (MoNE, 2013). In addition, it is strongly emphasized that it is a child-centered, eclectic, spiral, balanced and play-based curriculum. The curriculum also attaches a great importance to fostering children's creativity and exposing them to daily life experiences. The scope of the curriculum, the versatility of its content and its orientation that focuses on the development processes of the child have led to an increase in studies on the curriculum and its effectiveness in recent years. With the current study, it is aimed to examine the graduate theses about the Preschool Curriculum developed by the Ministry of National Education in 2013, which is believed to be important in terms of providing insights into future research on curriculum development. In line with the purpose of the research, answers to the following research questions (RQs) were sought:

RQ1. What is the distribution of theses related to Preschool Curriculum by years?

RQ2. Which research topics have been studied so far?

RQ3. Which research methods have been applied in those studies?

RQ4. What is the profile of the respondents who has participated to relevant studies?

RQ5. What can be inferred from the results of those studies?

Method

Research Model

The current study employed the document analysis method, one of the qualitative research methods and content analysis was used for the analysis of the selected documents. Content analysis is defined as the systematic process used to define the content and formed by the researcher by coding and cataloguing to evaluate the documents (Merriam, 2018). In the current study, the graduate theses related to the preschool curriculum were analyzed by means of content analysis.

Data Collection Process

Theses related to preschool education program (MoNE, 2013) and registered to YÖK National Thesis Centre and open to access were included in the current study. Theses published between 2013 and 2021 and having the words "preschool education" OR "preschool period" AND "preschool curriculum", in their keywords were scanned to be included in the current study. In this way, a total of 20 theses were reached.

Data Analysis and Coding

In order to categorize the graduate theses included in the current study and create codes, the theses were examined and a "thesis review form" was developed by the researchers. In line with this developed form, author, year, type, purpose, research model, population-sample and results of the theses were examined. The studies categorized with content analysis were grouped into themes and frequency values were calculated and presented in tables.

Example Form Used in Data Collection

Number	Author	Thesis type	Purpose of the study	Research type	Sampling group	Findings
Example 1						

Findings

The distribution of the 20 theses years included in the study group of the research, thesis type, and the department to which the thesis belongs are presented in Table 1.

Table 1.*Distribution of postgraduate theses by year, type and department.*

Department Of Thesis	Thesis Type	Distribution by Years					
		2015	2016	2017	2018	2019	2020
Early Childhood Education	Master	2	1			4	
	Dissertation			1	1		
Child Development	Master			1			
	Dissertation		1				
Curriculum And Instruction	Master	1		3	1		1
	Dissertation	1	1				
Assessment And Evaluation	Master					1	
Total	N	4	3	5	2	5	1
	Percent	20	15	25	10	25	5

As seen in Table 1, distribution of the postgraduate thesis studies on the "2013 Preschool Education Program" in Table 1, it is seen that there is no thesis research in 2013-2014 among the examined theses. When the distribution of education levels of postgraduate theses by years is examined, it was determined that master theses (n = 15) are more common than dissertations (n = 5). It was found that postgraduate theses published in 2015 (n = 3) were more than dissertations (n = 1), and in 2016, dissertations research (n = 2) was more than master thesis (n = 1). In 2017 (n = 5) and 2019 (n = 5), master theses are more common than dissertations, with the highest number of postgraduate thesis research. It is seen that master theses (n = 4) published in 2017 are more common. There were no dissertations in 2019 and it was determined that the postgraduate theses published in 2019 were at the graduate (n = 5) educational level. Equality is observed in the number of master's (n = 1) and dissertations (n = 1) published in 2018. In addition, it is seen that only master's thesis (n = 1) was published in 2020. Considering the distribution of the theses according to the departments, it is seen that the studies are concentrated in the early childhood education (n = 9) and in the curriculum and instruction department (n = 8).

The distribution of the graduate thesis included in the sample group according to the universities is presented in Table 2.

Table 2.*Distribution of postgraduate thesis according to the universities where they were published.*

University	n	%	Codes of thesis
Gazi University	8	40	M1,M4,M10,M11,M12,D3,D4,D5
Marmara University	2	10	M2,M14
Sütçü İmam University	2	10	M7,M9
Yüzüncü Yıl University	2	10	M3,D2
Fırat University	1	5	M5
Selçuk University	1	5	M6
Balıkesir University	1	5	M8
Çanakkale 18 Mart University	1	5	M13
Adnan Menderes University	1	5	D1
Kilis 7 Aralık University	1	5	M15
Total	20	100	

Considering the distribution of the postgraduate thesis included in the sample group, it is seen that eight of the theses were made in Gazi University, two in Marmara University, two in Sütçü İmam University, two in Van Yüzüncü Yıl University and the remaining were in

different universities. Accordingly, Gazi University takes the first place according to the universities where postgraduate theses are made.

The topics of the theses based on the 2013 MEB preschool program included in the study were grouped under four themes. Information on coding related to themes is presented in Table 3.

Table 3.
Distribution of Graduate Theses by Subject.

Themes	Codes	n	%	Codes Of Thesis
Teacher	teachers' practices and evaluation process	10	50	M1,M6,M7,M9,M10,M11,M12,M15,D5
	teachers' competencies and perceptions	2	10	M3,M5
Children	the impact of the program on development areas and children's skills	6	30	M2,M4,M14,D1,D2,D4
Assessments	scale development	1	5	D3
Family	parents' opinions on the program	1	5	M13
Total		20	100	

In Table 3, ten of the thesis research subjects are the practices and evaluations of the teachers towards the program. It has been determined that the thesis studies conducted in this area are mostly aimed at determining the opinions of the teachers about the program. It is stated that the researches are aimed at the developmental areas of preschool children and their skills and that the studies on this subject make up 6 according to the research subjects and two of them were found to be aimed at determining teacher competence and perception. In addition, it was observed that one of the studies was aimed at evaluating the program and the other was a scale development study.

The distribution of the theses included in the study according to research types and data collection techniques is presented in Table 4 as themes.

Table 4.
Distribution of Graduate Theses According to Research Type and Data Collection Techniques.

Thesis Type	Research Type	Codes	Codes Of Thesis	n
Master	Quantitative	Survey	M1, M2,M3,M7,M8,M10,M11	7
	Mixed	Survey, Interview	M5, M6,M13,M15	4
	Quantitative	Test, Survey	M14	1
		Document Analysis	M4	1
	Qualitative	Interview, Observation	M12	1
		Interview, Document Analysis	M9	1
Dissertation	Quantitative	Survey	D2,D3	2
		Test, Survey	D4	1
	Qualitative	Interview, Observation	D1	1
		Interview, Observation, Document Analysis	D5	1
Total				20

In Table 4, research types of postgraduate theses are examined under three main themes: quantitative, qualitative and mixed model. It has been observed that there are ten graduate

theses using quantitative research model, 6six theses using qualitative research model and four theses prepared with mixed research model. According to the types of graduate theses, data collection techniques, "Survey, Interview, Test technique, Observation, Document analysis", coding were carried out and analysis was made. According to this, "questionnaire form" is mostly used as data collection technique in the examined graduate theses; It has been determined that a total of nine graduate studies, seven in master's theses and two in doctoral dissertations, were prepared with the survey technique. There are four master theses in which interview and questionnaire techniques are used together, and two thesis studies, one dissertation and one master thesis, in which interview and observation techniques are used together. One master's thesis was prepared using the "document analysis" technique from the examined graduate theses. In addition, one master's thesis was found in this research in which document analysis and interview techniques were used together.

Table 5.

Distribution of Graduate Theses by Sample Groups.

Sample Group	n	%	Codes Of Theses
Teacher	13	65	M1,M3,M5,M6,M7,M8,M9,M10,M11,M12,M15,D3,D5
Children	4	20	M14,D1,D2,D4
Parent	1	5	M13
Teacher and Children	1	5	M4
Document Analysis	1	5	M2
Total	20	100	

When the distribution of the sample groups of the postgraduate theses is examined in Table 5, it is seen that the sample groups are gathered under 5 themes. It was determined that 13 of the thesis researches consisted of researches made with teachers. Four of the sample groups of the theses examined have worked with preschool children. On the contrary, it was determined that there is only one study with parents and parents are less preferred than children and teachers as the sample group. In addition, a thesis (n = 1) that worked with both the teacher and the child was found. It has been determined that one of the postgraduate theses is a document review study.

Distribution of theses about preschool program according to their content

The research results of postgraduate theses were analyzed in three separate sections within the scope of the study groups of the theses. According to the study groups, theses containing teachers' views are divided into theses that include preschool children as participants, and theses that include parents and book reviews. The results of the studies based on teachers' opinions were analyzed by creating codes under three themes. Findings are shown in Table 6.

Table 6.*Thematic analysis of the results of postgraduate theses including teachers' opinions.*

Opinions About Program	n
Clear and understandable program	7
Program gains and indicators are sufficient	5
A program supporting child development	1
Opinions About Practices	
Inability to plan family participation	6
Inadequate adaptation studies	4
Field trip planning inadequate	3
Material-material shortage	2
Teacher Expectations	
In-service training	6
Total	34

As seen in Table 6, 12 of the postgraduate theses examined the teachers' opinions. Based on the results of the research, three themes were formed as views on the program, opinions on implementation and expectations of teachers. When looking at the views about the program, they emphasized that the teachers mostly found the program clear and understandable (n = 7) and that their developmental gains were sufficient (n = 5). When looking at the opinions about the implementation, they stated that teachers had problems especially in planning family participation (n = 6). They stated that the reasons for having planning problems are the lack of good school-family cooperation and the families are reluctant to participate in educational activities. Teachers also stated that they were insufficient (n = 4) regarding adaptation studies to be prepared for children with special needs. To give an example from a study (YL1), as the age of teachers and their in-service training increases, the level of planning for adaptation increases.

Another problem faced by teachers regarding the implementation is the "field trip activities" studies in The Preschool Program. The teachers, who stated that they had problems in field trips (n = 3), stated that especially economic inadequacies were effective. The most important expectation of teachers is to receive in-service training (n = 6) related to the program.

It was observed that 5 of the postgraduate theses included in the study group of the study were theses where children were participators and evaluated in terms of developmental aspects. Accordingly, the results of the comparison of the Preschool Program with other programs are given in Table 7.

Table 7.

Thematic analysis of the results of postgraduate theses attended by preschool children as participants.

Early Childhood	Results Regarding the MoNE Program	Results regarding the implicit program to support reasoning skills (based on the MoNE Program)	Results regarding the Pyramid Method (based on MoNE Program)	Results Regarding the Integrated Field Trips Method (based on MoNE Program)	Results Regarding the Montessori Method
	Cooperation		Early literacy skills	Academic achievement	Responsibility
Learning outcomes		Reasoning skills		Friendship Relations	Self-regulation
	communication		Language skills	Understanding emotions Expressing emotions	Math skills

As seen in Table 7, two of the postgraduate theses conducted studies comparing the Montessori Method with the MoNE 2013 Preschool Program. According to this, it has been revealed that children who are educated in the MoNE Preschool Program have higher cooperation and communication skills than children who receive education in the Montessori Method. On the contrary, the sense of responsibility, self-regulation skills and mathematics skills of the children who received education in the Montessori Method were found to be higher than the other program (M2, M14).

Considering the studies involving programs based on the MoNE Program, only the processes related to reasoning skills of the MoNE program were examined in one study. According to the results of the research, it was emphasized that the program supports reasoning skills but the teachers who stay on paper should raise more awareness on this issue (D1). Looking at the study in which the Pyramid Method was applied, it was found that when the Pyramid Method was added to the MoNE 2013 Preschool Program, it was found to have positive effects on children's expressive and receptive language, phonological awareness and print awareness, story comprehension, visual matching and literacy skills (D4). In the D2 thesis, in which a holistic approach to "field trips activities" included in the MoNE 2013 program was implemented, it was emphasized that when field trips were implemented in a holistic manner, children's academic skills, peer relationships, in short, social-emotional development were positively affected.

Finally, one of the graduate theses (M4) examined the story books suitable for the preschool period to the developmental gains and indicators in the MoNE 2013 Preschool Education Program and found that the social-emotional field gains in the program did not take place in a balanced way. In a thesis (M13), parents' views on the 2013 MoNE Preschool Program were analyzed. As a result of the research, they stated that the program is child-centered and an effective program that cares about children's active participation. It was observed that the parents who gave positive opinions on family participation studies had a postgraduate education level.

Results, Discussion and Implications

As a result of the analyzes made by considering the years, types, departments, subjects, research types, study groups, universities and results of thesis research; It is observed that postgraduate theses are concentrated in 2017 and 2019 and are mostly related to "education programs and education department and primary education / basic education department". This is thought to be due to the fact that these departments are directly related to educational programs (MoNE) and preschool education. It is seen that the studies examined are mostly carried out in quantitative research type (n = 11). Researchers generally used a questionnaire form (n = 16) as a data collection technique. When looking at

the profiles of thesis researches related to the sample groups, it is seen that master's theses are mostly composed of teachers; It is seen that most of the dissertations are composed of children and teachers. It was determined that the studies conducted with the child included the developmental skills of the children and their teacher practices and evaluations regarding the program.

When the results of the postgraduate theses are examined; Teachers find the program clearly understandable and find the outcome indicators sufficient, but despite this, it is concluded that their practical evaluations are more negative. When the results of the examined theses were compared, they stated that the teachers mostly could not perform the field trip activities in the program. Teachers do not sufficiently include field trips in their educational practices. Considering the reasons of the teachers, they mostly put forward weaknesses in school-family cooperation, economic reasons and families' attitudes. Similarly, when the literature is examined, Anderson and Zhang (2003); Kızıldaş and Sak (2016); Tutkun et al. (2019) reached similar results. It can be thought that situations such as the support of the school administration and the provision of necessary materials before the trip may cause disruptions in field trip practices. Another important finding is that teachers in the sample groups of the postgraduate theses included in the research see themselves inadequate in their adaptation-oriented practices for children with special needs. Doğaroğlu and Dümenci (2015) stated that teachers' attitudes towards mainstreaming education had difficulty in adaptation studies due to their insufficient knowledge of mainstreaming. Özaydın and Çolak (2011) concluded that teachers need in-service training programs to be expanded and organized according to the problems they encounter in practice. Similarly, it was concluded that the teachers in the study groups included in this study emphasized in-service training in particular. An important result regarding the practical views of the teachers is that they do not give enough place to family participation studies in their practices. Due to the lack of school-family cooperation, many of the teachers stated that they could not plan family participation work although they deemed it necessary. In a study examining teachers' perceptions of family participation, it was concluded that parents did not show interest in family participation practices, especially because they were in the working life, and were found insufficient by teachers in participation studies (Erkan, Uludağ, & Dereli, 2016).

When the graduate theses in which the program comparisons are examined; It was concluded that the Preschool Program supports the social skills of children. With the Montessori method, which is one of the various approaches used in preschool education, the effect of the Ministry of National Education Program on the development areas of children has been examined and it has been determined that the preschool education program is more effective on children's cooperation and communication skills. It is thought that this situation is due to the fact that the preschool education program offers more interaction-oriented learning environments compared to the Montessori education approach and the Montessori Education approach allows more individual learning. Kayılı and Arı (2011) emphasizes that the development of social skills is negatively affected due to the lack of interaction among the criticisms made for the Montessori approach in one of his research. Finally; The general opinion of the parents about the Preschool Education Program is that the program is clear, understandable, child-centered, supportive of developmental areas and enabling the child to be active in education.

Practical implications with this research can be explained as follows:

In-service trainings, seminars and courses can be planned in order to eliminate teachers' lack of knowledge about planning and practice and to increase their professional competence. Pre-service trainings related to the program can be planned for teachers. Special informative booklets can be prepared for teachers to benefit from planning adaptations for children with special needs in preschool period. Information meetings and seminars can be held to raise awareness of parents by focusing on family participation activities included in the preschool education program.

There are very few studies that include parents' views or suggestions about the program. Studies on this subject can be planned. The limitation of this study is that the National Thesis Center database (tezyok.gov.tr) is only included in the study. Studies that will produce different results with other databases can be planned.

References

- Albrecht, K & Miller, L.G. (2004). *The comprehensive preschool curriculum*. Maryland.
- Aral, N., Kandır, A., & Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitimi ve anasınıfı programları*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.
- Aydemir, F. (2018). *Öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programını planlama ve uygulamaya yönelik çalışmalarının incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Doğaroğlu, T. & Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi . *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103909>
- Erkan, S., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240
- Kayılı, G., & Ari, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2104-2109.
- Kızıldaş, E. & Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 537-554.
- National Ministry of Education (MoNE) (2013). *Preschool Program*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı) S. Turan (Çev.Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Tutkun, C., Aydın Kılıç, Z. N., Balci, A., & Kök, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 469-487.
- Wood, E. & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control. *The Curriculum Journal*, 27 (3), 387-405. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2015.1129981>

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Derslerde Teknoloji Kullanımına İlişkin Metaforik Algıları

Ayşe Ülkü KAN, Fırat Üniversitesi, Türkiye, aulkukan@yahoo.com

Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi, Türkiye, ekubrafidan@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. ‘Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi bölümü mezunu olmak’, ‘Üniversitede Çocuk Gelişimi programı öğrencisi olmak’, ‘Bilişim Teknolojileri dersini almış olmak’ ve ‘Bilişim Teknolojileri dersinden en az BB ile geçmiş olmak’ ölçütleri dikkate alınmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan bir meslek yüksekokulu Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden toplam 40 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çocuk Gelişim programı öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak “Derslerde teknoloji kullanımıa/e benzer; çünkü” şeklinde bir form kullanılmıştır. Öğrenciler ile uzaktan eğitim ders platformu üzerinden görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri incelenerek metaforlar benzetme yönleri ile birlikte listelenerek kategorilendirilmiştir. Araştırmada 6 farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama, amaca yönelik kullanma, yaratıcılığı destekleme, çok boyutlu öğrenme, hem faydalı hem zararlı ve zarar verir şeklindedir. Öğrenciler geliştirdikleri metaforlar ile derslerde teknoloji kullanımının her an ulaşma fırsatını, derslere olumlu ve olumsuz etkilerini, yaratıcılığı geliştirmesini, bütünsel ve destekleyici olmasını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, teknoloji, metafor, uzaktan eğitim

Abstract

In this study, it was aimed to determine the views of Child Development program students on technology use in the class via metaphors. The phenomenological design, which is among qualitative research methods, was used in the study. The study group was determined using criterion sampling. In the study, the criteria of ‘graduating from a vocational high school child development department’, ‘being a child development program student in the university’, ‘having taken the Information Technologies course’ and ‘having passed the Information Technologies course with at least BB’, were taken into consideration. In the 2020-2021 academic year, a total of 40 students from the first and second year students studying in the Child Development program of a vocational school within a state university were included in the study group. In order to determine the metaphorical perceptions of Child Development program students regarding the use of technology in lessons, as a data collection tool, “Technology use in the class is likea/e benzer; because” An interview form was used. Data were collected through interviews with students over the distance education course platform. Content analysis was used to analyze the obtained data. The students' opinions were examined and the metaphors were categorized and listed together with their analogy aspects. Six different categories emerged in the research. These categories are providing easy and fast access to information, using it for a purpose, supporting creativity, multidimensional learning, both beneficial and harmful and harmful. With the metaphors they developed, the students emphasized the opportunity of using technology in the lessons at any time, its positive and negative effects on the lessons, the development of creativity, and its holistic and supportive nature.

Keywords: Child development, technology, metaphor, distance education

Giriş

Günümüzde benimsenen yapılandırmacı eğitimin temel ilkesi öğrenenin aktif olarak bir bilgi oluşturma sürecine dâhil olmasıyla öğrenmenin ortaya çıkmasıdır. Eğitimde teknolojinin yardımcı olarak kullanılması yapılandırmacı eğitim faaliyetleri için bir araç olarak muazzam bir potansiyele sahiptir (Fridin, 2014). Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere ulaştırarak öğrenme süreçlerinin daha kalıcı olmasını sağlamak ve öğrenme ile ilgili uygulamaları düzenleyerek öğretmenin öğretme sürecinde daha etkili olmasını sağlamak amacıyla eğitimde teknoloji kullanılmaktadır (Pervan-Karadağ & Patır, 2012: 12). Hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojinin hayat boyu öğrenme sürecinde nasıl ve ne biçimde kullanılacağına bilinmesi önemli bir konu haline gelmiştir. Teknoloji kullanımının olumlu ve olumsuz birçok etkisi bulunmaktadır. Teknolojik cihazlar sahip olduğu bilgi işlem dengesini sözelden görsele kaydıran tasarım özellikleri sayesinde bilgisayar okuryazarlığının kazanılmasına temel oluşturur (Subrahmanyam, Greenfield, Kraut & Gross, 2001: 13). Ancak bu teknolojilerin bilinçsiz ve gözetimsiz kullanılması güvenlik sorunları, bilgi kirliliği, yönetim sorunları, asosyalite, yalnızlık, bağımlılık, uygun olmayan içerikle karşılaşma gibi çeşitli sorunlar yaşanmasına sebep olabilmektedir (Özgür, 2016: 420). Eğitimcilerin, çocukların dijital yeterliliklerini ve dijital araçları kullanırken bağımsız hareket etme yeteneklerini bilmeleri gerekir (Otterborn, Schönborn & Hultén, 2018). Bu nedenle hangi derste ve hangi kazanımda hangi teknolojinin kullanılacağına doğru belirlenmesi oldukça önemlidir.

Türk Dil Kurumu metafor kelimesini “Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020). Dünya görüşünün bir aracı olarak işlev gören metafor dünyanın ve insanlığın yapılanma şekline ilişkin varsayımlara erişim sağlar. Metaforların sadece edebiyatta değil eğitimde de önemli bir estetik ve pedagojik rol oynadığı gerçeği kabul edilmektedir (Botha, 2009). Metaforlar, olayları heyecan verici ve anlaşılır hale getirmektedir. Bu nedenle, çok eski zamanlardan beri eğitimde uygulanmaktadır (Low, 2008).

İçinde bulunduğumuz Covid-19 pandemi sürecinde yükseköğretimde yüz yüze eğitim durdurularak uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde üçüncü dönem yürütülmektedir. Hiç beklemedikleri ve hazır olmadıkları bir anda kendilerini uzaktan eğitim süreci içerisinde bulan öğrenciler olumlu ve olumsuz birçok tecrübe yaşamışlardır. Bu nedenle öğrenciler içinde bulundukları uzaktan eğitim sürecinde derslerde teknoloji kullanımına ilişkin farklı algılara ve görüşlere sahiptirler. Bu araştırmada Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde iki alt amaç belirlenmiştir:

1. Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin oluşturdukları metaforları nelerdir?
2. Çocuk Gelişimi programı öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin oluşturdukları metaforlar hangi kavramsal kategorilerde gruplanmıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim desende, farkında olunmasına rağmen derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanarak durumların tüm açılardan irdelenip anlamları belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 20; Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Bu doğrultuda bu araştırmada da öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin metaforik olgularının irdelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubu ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede temel amaç önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmının çalışma grubu belirlenirken bazı ölçütleri karşılayan öğrencilerin sürece dahil edilmesi planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada ‘Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi bölümü mezunu olmak’, ‘Üniversitede Çocuk Gelişimi programı öğrencisi olmak’, ‘Bilişim Teknolojileri dersini almış olmak’ ve ‘Bilişim

Teknolojileri dersinden en az BB ile geçmiş olmak' ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda araştırmacının çalışma grubunu bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan bir meslek Çocuk Gelişimi programında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verileri toplama aracı olarak uzaktan eğitim ders platformu üzerinden araştırma kapsamındaki öğrencilere "Derslerde teknoloji kullanımı.....a/e benzer; çünkü" şeklinde boşluk doldurmalı bir cümle verilerek, görüşlerini yazmaları istenmiştir. Toplanan verilerin çözümlemesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar çözümleme aşamasında ilk olarak ortaya çıkan metaforları listelemiştir. Listeleme işleminden sonra metaforların gerekçeleri incelenmiştir. En son olarak ise araştırmacıların ortak fikir birliği ile metaforların kategorilendirilmesi yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada çocuk gelişimi programı öğrencilerinin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlara ilişkin 6 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler 'Bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama', 'Amaca yönelik kullanma', 'Yaratıcılığı destekleme', 'Çok boyutlu öğrenme', 'Hem faydalı hem zararlı' ve 'Zarar verir' şeklindedir. Her bir kategoride ortaya çıkan metaforlara ve benzetme yönlerine ilişkin tablolara aşağıda yer verilmiştir.

1. Bilgiye Kolay ve Hızlı Erişim Sağlama Kategorisi

Bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama kategorisine ait metaforlar ve benzetme yönleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Bilgiye Kolay ve Hızlı Erişim Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

Metafor	F	Benzetme Yönü
Araba	1	Hızlı ulaşabilme
Hazine/Depo	1	Bilgi deposu
Kitap	1	Her an ulaşabilme
Kütüphane	1	Sonsuz bilgi
Öğretmen	2	İhtiyaç anında hemen ulaşabilme

Tablo 1'de görüldüğü üzere bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama kategorisinde 5 farklı metafor yer almaktadır. Bu metaforlar araba, hazine/depo, kitap, kütüphane ve öğretmen şeklindedir. En fazla vurgu öğrenen metaforuna yapılmıştır. Bu metaforlara referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

'Hızlı bir şekilde her türlü bilgi ve dokümana kısa yoldan ulaşabiliriz.' (Ö12)

'İstediğimiz takıldığımız her an özellikle internet teknolojilerinden tıpkı bir öğretmen gibi faydalanabiliyoruz.' (Ö25)

2. Amaca Yönelik Kullanma Kategorisi

Amaca yönelik kullanma kategorisinde yer alan metaforlar ve benzetme yönleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Amaca Yönelik Kullanma Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri*

Metafor	F	Benzetme Yönü
Bitki	1	Kararında su verilmeli
Doğa	1	Tasarruflu kullanılmalı
İnşaat	1	Sağlam yapılmalı
Sınıf	1	Denetimli ve kurallı olmalı
Araba	2	Doğru hızda kullanılmalı

Tablo 2’de görüldüğü üzere amaca yönelik kullanma kategorisinde 5 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan metaforlar bitki, doğa, inşaat, sınıf ve araba şeklindedir. En fazla vurgu araba metaforuna yapılmıştır. Bu metaforlara kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

‘Bitkilerin çürümemeleri için gerektiği kadar su verilir derslerde teknoloji kullanımı da böyledir. Amaçtan sapmadan yerinde kullanılmalıdır.’ (Ö8)

‘İnsanlar için yarar sağlayan doğaya o kadar kötü davranıyoruz ki örneğin bize oksijen yayan ağaçları kesmek ya da fabrikalardaki kirli atıkları filtrelemeden denize dökmek gibi. Kendi geleceğimizi yok ediyoruz. Ama amacına uygun kullanırsak doğa da bize kucağını açar.’ (Ö37)

‘Teknoloji kullanımı da sınıf kuralları içerisinde olduğu gibi belli bir süre belli bir kullanım amacı içerisinde olmalıdır. Öğretmen gözetiminde öğrenilmelidir, kullanılmalıdır.’ (Ö20)

3. Yaratıcılığı Destekleme Kategorisi

Yaratıcılığı destekleme kategorisinde ortaya çıkan metaforlar ve benzetme yönleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Yaratıcılığı Destekleme Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri*

Metafor	F	Benzetme Yönü
Hayal makinası	1	Sonsuz bilgi
Sihirli küre	1	Kısıtlama olmaması
Sihirli değnek	1	Hayaller ötesi
Uzay	1	Sonsuz keşif

Tablo 3’te yer alan bilgilere göre yaratıcılığı destekleme kategorisinde 4 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar hayal makinası, sihirli küre, sihirli değnek ve uzay şeklindedir. Bu metaforlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

‘Çünkü doğru kullanım ile içindeki sonsuz bilgi ve görsel hafızası ile birçok yeni şey görüp hayal gücümüzü geliştirebileceğimiz yaratıcılığımızı geliştirebileceğimiz harika bir makina görevi görebilir.’ (Ö5)

‘Bilinmeyen çoktur keşfedilmesi gereken kocaman bir kara deliktir. Heyecan vericidir. Her aradığını bulabileceği bir yerdir. Derslerde teknoloji de keşfedilmeyi bekleyen sonsuz bir yerdir.’ (Ö40)

4. Çok Boyutlu Öğrenme Kategorisi

Çok boyutlu öğrenme kategorisinde belirlenen metaforlar ve benzetme yönleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Çok Boyutlu Öğrenme Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

Metafor	F	Benzetme Yönü
Lunapark	1	Eğlenceli ve öğretici
Sağlıklı vücut	1	Dengeli beslenme
Şeffaf bir bardak	1	Yansıtıcı
Yapboz-puzzle	1	Bütünleştirici
İkinci kol	2	Destekleyici

Tablo 4'te görüldüğü üzere çok boyutlu öğrenme kategorisinde ilişkin olarak 5 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar lunapark, sağlıklı vücut, şeffaf bir bardak, yapboz-puzzle ve ikinci kol şeklindedir. En fazla vurgu ikinci kol metaforuna yapılmıştır. Bu metaforlara referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

'Nasıl ki sağlıklı bir vücut yeterli miktarda vitamin alıyorsa meyve sebze et ürünü süt ürünü gibi dengeli beslenmesi gerekiyorsa sağlıklı bir eğitim de teknoloji sayesinde bütün gelişim evreleri üzerinde fayda sağlayacaktır.' (Ö28)

'İnsanın 2. koluna benzetirim Olmadığında ise büyük eksikliklere sebebiyet verecek bir durum olarak görüyorum. Çünkü tek kolla bir şeyleri tam yapamayacağımız için 2. kolun (teknoloji) varlığıyla daha çok şey başaracağımızdan buna benzetiyorum.' (Ö3)

5. Hem Faydalı Hem Zararlı Kategorisi

Hem faydalı hem zararlı kategorisinde ortaya çıkan metaforlar ve benzetme yönleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Hem Faydalı Hem Zararlı Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

Metafor	F	Benzetme Yönü
Arı kovanı	1	Hem bal verir hem zehirler
Çiçek büyütme	1	Hem su verirsın hem kimyasal ilaç
Çöp	1	İyi şeyler de vardır kötü şeyler de
Dişsiz insan	1	Hızlı yutulur ama hazmedilemez
Gökyüzü	1	Bazen güneşli bazen yağmurlu
Tatlı	1	Hem iyi hissettirir hem sağlığı bozar

Tablo 5'te yer alan bilgilere göre hem faydalı hem zararlı kategorisinde 6 farklı metafor belirlenmiştir. Bu metaforlar arı kovanı, çiçek büyütme, çöp, dişsiz insan, gökyüzü ve tatlı şeklindedir. Bu metaforlara kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

'Zamanlı, doğru ve tedbirli bir şekilde yol izlendiğinde arı kovanındaki balı alıp yiyip faydalarından yararlanırken eğer zamansız, yanlış, tedbirsiz ve sürekli bir şekilde arı kovanını açarsak bal almak yerine arıların saldırısına uğrayarak zarar görebiliriz. İşte teknoloji de arı kovanı gibidir, doğru, bilinçli ve sürekli olarak kullanılmamalıdır.' (Ö24)

'Çünkü bilgileri öğrenmeden hızlı yutuyoruz işimizi hallediyoruz ama aslında zarar da veriyor kolaya alıştırıyor tembelleştiriyor.' (Ö19)

'Hem yararları var hem zararları. Tatlıyı düşünelim, bir dilim tatlı yedikten sonra kendimizi iyi hissederiz. Ama eğer çok fazla tüketirsek sağlık açısından çok çok zararlı olacaktır. Teknoloji de aynı.' (Ö30)

6. Zarar Verir Kategorisi

Zarar verir kategorisinde ortaya çıkan metaforlar ve bu metaforların benzetme yönleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Zarar Verir Kategorisinde Yer Alan Metaforlar ve Benzetme Yönleri

Metafor	F	Benzetme Yönü
Araba	1	Bağımlılık yapar
Bilgisayar virüsü	1	İşleyişi bozar
Boş tabak	1	Doyurmaz-boşa aman harcatır
Dibi delik kova	1	Beyni boşaltır
Dondurma	1	Hasta eder
Hasta çocuk	1	Gelişimini olumsuz etkiler
Yalnızlık	1	Toplumdan uzaklaştırır/asosyallık
Bomba	2	Her an tehlikeye dönüşebilir
Sigara	3	Her yaş grubunu esir alır

Tablo 6'da görüldüğü üzere zarar verir kategorisinde 9 farklı metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlar araba, bilgisayar virüsü, boş tabak, dibi delik kova, dondurma, hasta çocuk, yalnızlık, bomba ve sigara şeklinde sıralanmıştır. En fazla vurgu sigara ve bomba metaforlarına yapılmıştır. Bu metaforlara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

'Çünkü virüste olduğu gibi bilgisayara girdiğinde bilgisayarı zorlar ve kasar yani okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı ona sonradan zorluklara neden olur.' (Ö17)

'Bizi doyurmaz açlığımızı gidermez. Boşa zaman geçirmiş oluruz.' (Ö21)

'İlerlediğini zannediyorsun ama aslında senden çok şey götürüyor. Bilgi kirliliği, asosyallık, hareket azlığı, tembellik.' (Ö9)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonucuna göre öğrencilerin derslerde teknoloji kullanımına ilişkin geliştirdikleri metaforlara ilişkin 'Bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama', 'Amaca yönelik kullanma', 'Yaratıcılığı destekleme', 'Çok boyutlu öğrenme', 'Hem faydalı hem zararlı' ve 'Zarar verir' şeklinde 6 farklı kategori ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler araba, hazine deposu, kitap, kütüphane ve öğretmen metaforları ile derslerde teknoloji kullanımının bilgiye kolay ve hızlı erişim sağlama noktasında faydalarına vurgu yapmışlardır. Öğrenciler sonsuz bir bilgi deposu olarak gördükleri teknoloji dünyasına istedikleri zaman hızlı bir şekilde erişebildiklerini ifade etmişlerdir. Bitki, doğa, inşaat, sınıf ve araba metaforları ile öğrenciler derslerde amaca yönelik olarak kullanılan teknolojik desteğin olumlu yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Kararında, tasarruflu ve denetimli bir şekilde kullanılması ile olumlu etki sağlanacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler hayal makinası, sihirli küre, sihirli değnek ve uzay metaforları ile derslerde teknoloji kullanımının kısıtlama olmadan hayallerin ötesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgularken; lunapark, sağlıklı vücut, şeffaf bardak, puzzle ve ikinci kol metaforları ile de teknolojinin hem eğlenceli hem bütünsel hem de destekleyici olması nedeniyle çok boyutlu öğrenmeyi desteklemesini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kurtoğlu-Erden & Uslupehlivena (2020) araştırmalarında öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırarak keyifli hale getireceğini vurguladıklarını belirtmişlerdir. Özyurt & Badur (2020) de araştırmalarında bazı öğrencilerin teknolojiyi hayal gücü olarak metaforlaştırdığı bazı öğrenilerin ise bilgiye hızlı ulaşma noktasını vurguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bilgiç (2021) ise araştırmasında teknolojiye ilişkin olarak oluşturulan bazı metaforlarda öğrencilerin teknolojinin amaçlı, planlı ve dengeli kullanımı vurguladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bazı öğrenciler ise derslerde teknoloji kullanımının eş zamanlı olarak hem faydalı hem de zararlı yönlerine dikkat çekmek için arı kovarı, çiçek büyütme, çöp, dışsız insan, gökyüzü ve

tatlı metaforlarını geliştirmişlerdir. Benzer şekilde Şahin (2019) araştırmasında eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin olarak hem faydalı hem zararlı çift yönlü metaforlar ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Son olarak ise bazı öğrenciler de derslerde teknoloji kullanımının olumsuz etkilerine odaklanarak araba, bilgisayar virüsü, boş tabak, dibi delik kova, dondurma, hasta çocuk, yalnızlık, bomba ve sigara metaforlarını geliştirmişlerdir. Öğrenciler olumsuz bağlamda teknolojinin bağımlılık yapma, asosyalliğe sebep olma ve gelişimi olumsuz etkileme noktalarını vurgulamışlardır. Özyurt & Badur (2020) da çalışmalarında öğrencilerin teknolojiye ilişkin bağımlılık ve sağlık üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik metaforlar geliştirdiklerini belirlemişlerdir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sadece Çocuk Gelişimi programı öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer araştırmalar farklı bölümler ve daha büyük çalışma grupları ile yapılabilir. İçinde bulunduğumuz pandemi sürecine ilişkin öğrencilerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşleri belirlenebilir. Araştırmada olumlu metaforların yanı sıra olumsuz metaforlar da ortaya çıkmıştır. Olumsuz metaforların gerekçelerine yönelik olumsuz algılanan teknoloji kullanımını iyileştirmek adına uygulamalar yapılabilir.

Kaynakça

- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444.
- Bilgiç, H. G. (2021). Aday öğretmenlerin eğitim teknolojileri algisi: metafor analizi örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Eds), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s.51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fridin, M. (2014). Storytelling by a kindergarten social assistive robot: a tool for constructive learning in preschool education. *Computers & Education*, 70, 53-64.
- Kurtoğlu-Erden, M. & Uslupehlivena, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XIII (1), 109-126.
- Low, G. (2008). Metaphor and education. Raymond W. Gibbs, Jr. (Ed). *The cambridge handbook of metaphor and thought* (pp.212-231). Cambridge University Press
- Otterborn, A., Schönborn, K. ve Hultén, M. (2018). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: general and technology education related findings. *International Journal of Technology and Design Education*, 29, 717-737.
- Özgür, H. (2016). The relationship between internet parenting styles and internet usage of children and adolescents. *Computer in Human Behavior*, 60, 411-424.
- Özyurt, M. & Badur, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin "teknoloji" kavramına ilişkin metaforik algıları ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1161-1177.
- Pervan-Karadağ, A. ve Patır, N. (2012). *Erken çocukluk döneminde teknolojinin kullanımı ve etkinlikler*. Vize Yayıncılık.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R. ve Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31).
- TDK, (2020). *Türk dil kurumu yabancı sözlere karşılıklar kılavuzu*. <https://sozluk.gov.tr/>

Examination Views of Academicians on Lifelong Learning Skills in Pandemic Situation

BURAK AYÇIÇEK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, aycicekburak@gmail.com

Abstract

The current study aims to determine how Covid-19 pandemic influenced lifelong learning skills from the perspectives of academicians. The phenomenological research design was applied in this study. The sample of the study consists of 15 academicians working in a state university. Data were collected through an open-ended question form prepared by the researcher. Data collection process was conducted in the fall semester of 2020-2021 academic year. Content analysis was applied for analysis of the obtained data. As a result of the study, it was concluded that the academicians produced 14 different metaphors related to the concept of lifelong learning. Among these metaphors, "lesson" is the most produced metaphor (f=6). The participants expressed about their positive and negative experiences during pandemic. It was seen that academicians' positive experiences were grouped under the themes of "progress in professional career" and "effective use of technology". On the other hand, negative experiences were grouped under the theme of "problems in acquiring skills". Lastly, it is seen that the participants have some suggestions on how to develop lifelong learning skills during pandemic. The most frequently expressed suggestions include "online courses should be provided to acquire new skills" and "researches should be conducted to determine academicians' needs in terms of lifelong learning understanding".

Keywords: Lifelong learning, skills, pandemic, academicians.

Öz

Bu çalışma, akademisyenlerin bakış açısıyla Covid-19 pandemisinin hayat boyu öğrenme becerilerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada fenomenolojik araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinde görev yapan 15 akademisyen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama süreci 2020-2021 akademik yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin 14 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. En fazla üretilen metafor "ders" metaforudur (f=6). Katılımcılar pandemi sürecinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerini ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin olumlu deneyimlerinin "profesyonel kariyerde ilerleme" ve "teknolojinin etkin kullanımı" temaları altında toplandığı görülmüştür. Olumsuz deneyimler ise "beceri kazanmada yaşanan sorunlar" teması altında toplanmıştır. Son olarak, katılımcıların pandemi sürecinde hayat boyu öğrenme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda bazı önerilerinin olduğu görülmektedir. En fazla ifade edilen öneriler; "yeni beceriler kazanmak için çevrimiçi kurslar açılmalıdır" ve "akademisyenlerin hayat boyu öğrenme anlayışı açısından ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır" şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, beceriler, pandemi, akademisyenler.

Introduction

Lifelong learning refers to the ability to expand one's own mind and experience as a continuous process (Chaisongkram, 2020), and the process of learning which occurs throughout life (Jarvis, 2009). The purpose of lifelong learning is to help individuals in a way that allows them to acquire knowledge, skills and understanding that they will benefit in life (Ambrósio, e Sá & Simões, 2014). In brief, lifelong learning includes an individual's use of formal and non-formal learning advantages to provide the continuous development of knowledge and skills needed for employment and personal development (Kosir & Breznik, 2011). According to Demirel (2011), lifelong learning enables individuals to benefit from all learning opportunities which are considered as indispensable parts of life.

Recently, lifelong learning has become a significant theme globally. The increasing need for high levels of numeracy, literacy, and emotional stability in the process of transformation and adaption to continuous changes have been main reasons for the increasing interest in lifelong learning (Clark, 2015). Learning is the key issue of lifelong learning (Doyle, 1994). In this regard, “learning to learn” instead of teaching comes to the forefront in today’s world. Accordingly, it can be expressed that lifelong learning is a process involving informal learning as well as formal education (Candy, Crebert & O’Leary, 1994).

Today, in the context of lifelong learning, individuals are supposed to be equipped with skills such as *critical thinking skills, problem solving skills, communication skills, collaborative working skills, creativity, digital literacy, information literacy, media literacy, information and communication technologies literacy* (Trilling & Fadel, 2009). Based on this, people need to improve their knowledge and skills continuously to realize their personal development (Sharples, 2000). European Parliament has identified and published the key competences for lifelong learning which are *communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression* (European Commission, 2005).

Lifelong learning requires all occupational members to get continuous learning skills and develop themselves in their professions (Barnard, Nash & O’Brien, 2005; Gopee, 2005). In the education, lifelong learning must be the objective of every teacher and student, and curricula should help realize this objective during educational experiments (Bonds, 2003; Hosseini, 2006). According to Duță and Rafailă (2014), lifelong learning is one of the factors that can support the development of instructor professionalism in future educational purposes. At this point, it can be stated that it is necessary for instructors to update and re-educate themselves to acquire new learning and develop their knowledge, skills and understanding in meeting their professional needs.

When the literature is examined, it is determined that there are almost no researches examining the views of academicians about lifelong learning skills in pandemic period. This situation creates a gap in the literature. Based on this data, the current study is important and necessary to fill this gap.

Existing practices and rules in education have been changed radically after the outbreak of the COVID-19 pandemic across the world in unpredictable ways (Bryson, Andres & Davies, 2020). The current study aims to determine how Covid-19 pandemic influenced lifelong learning skills from the perspectives of academicians. To this end, the current study addresses the following questions:

1. What are the metaphors that academicians express about the concept of lifelong learning?
2. What are the positive and negative experiences academicians have had in terms of developing lifelong learning skills during pandemic?
3. What are academicians’ suggestions on how to develop lifelong learning skills during pandemic?

Method

In this part, information about the model of the study, the sample of the study, data collection tool, data collection process, data analysis and validity and reliability are provided.

Research Model

In the research, a qualitative research model was used to determine academicians' views about lifelong learning skills in pandemic situation. Within the scope of the qualitative research model, the phenomenology design was used. Phenomenology as a qualitative design allows one to gain access to the meaning structures of a phenomenon (Creswell, 2014).

Participants

Convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in the selection of the study group because the sample is selected from easily accessible departments (Büyüköztürk etc., 2017). The sample of this study consists of 15 academicians working in the faculties of education, economics and administrative science, and engineering in a state university. 8 female and 7 male participants were included in the research process. 6 of the participants work in the faculty of education; 5 in the faculty of economics and administrative science and 4 in the faculty of engineering. The seniority of the participants ranges from 1 year to 26 years.

Data Collection Tool

Data were collected through an open-ended question form. The question form consists of two parts. In the first part, demographic information about the participants and in the second part, open-ended questions about the views of the participants about lifelong learning skills during pandemic were included.

While forming the questions, the opinions and suggestions of two field experts, who have been working in the field of educational sciences in a state university in Turkey, were taken in terms of such criteria as understandability, clearness and content validity.

Data Collection Process

In the first step, each participant was informed about the purpose of the study and the voluntary basis of participation. Also, it is explained that the data to be acquired from them would only be used for scientific purposes. In the determination of academic staff, attention was paid to be different faculties. The question form was sent to the academicians as an online form due to pandemic conditions. Data collection process was conducted in the fall semester of 2020-2021 academic year. Codes such as A1, A2 were assigned to each participant to provide the privacy of the participants.

Data Analysis

Content analysis was applied for analysis of the obtained data. Content analysis aims to reach the concepts and themes that can explain the collected data, to gather similar data within the framework of certain concepts and themes, and to present them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2013).

In the current study, firstly, the researcher examined the answers given by the participants. Similar statements were combined and coded by dividing the data into meaningful sections. Each identified meaning unit was labeled with a code. While coding the data, the original text was re-read and the emerged codes were reexamined, thus new codes were created based on the conceptual structure of the literature. After obtaining the codes, they were categorized and themes are created by identifying common aspects. When determining themes, it was checked whether the expressions under each theme were consistent in themselves and with the theme title. Lastly, the resulting codes and themes are interpreted and presented.

Validity and Reliability

The statements of the participants were presented directly with quotations in order to ensure the validity of the study. For the reliability of this study, the reliability formula of Miles and Huberman was used. In order to calculate the consistency rates of the codes produced in the current study, the obtained data were coded separately by the researcher and two experts in the field of educational sciences. According to Miles and Huberman (2015), the percentage of fit must be 70% or more. In this study, the percentage of agreement was calculated as .92, which shows that the coding made in the research has a high reliability.

Findings

The findings of the study are presented as follows in accordance with the sub-problems of the study.

The first sub-problem of the research is “*What are the metaphors that academicians express about the concept of lifelong learning?*” The produced metaphors are presented in Table 1.

Table 1.

Metaphors Produced by Academicians Related to Lifelong Learning.

Metaphors	<i>f</i>
Lesson	6
Growing of a tree	3
Travel in time	1
Swimming in ocean	1
Hunger	1
Book	1
Water	1
Medicine	1
Outer space	1
Renewal	1
Puzzle	1
Library	1
Candy	1
Memory	1

When Table 1 was examined, it was seen that the academicians produced 14 different metaphors related to the concept of lifelong learning. Among these metaphors, "lesson" is the most produced metaphor ($f=6$). For example, A2 stated that “*Lifelong learning is like a lesson, because it teaches us new information continuously*”. A15 stated that “*Lifelong learning is like a book, because we need it to be knowledgeable*”.

In the second sub-problem of the study, it was aimed to determine the positive and negative experiences of academicians in terms of developing lifelong learning skills during pandemic. The themes, codes and the frequencies related to this sub-problem are presented in Table 2.

Table 2.

Positive and Negative Experiences of Academicians.

Themes	Codes	<i>f</i>
Progress in Professional Career	Continuous of academic development	9
	Free professional courses	7
	Online access to educational platforms	5
	Increased job performance	3
Effective Use of Technology	Increased digital competence	11
	Availability of information and courses online	9
	Creating online community	3
Problems in Acquiring Skills	Lack of opportunity to practice acquired skills	10
	Motivational problems	8
	Lack of social opportunities	6
	Unable to take initiative	3
	Lack of self-regulation	2

The participants mentioned about their positive experiences during pandemic. It was seen that academicians' positive experiences were grouped under the themes of "progress in professional career" and "effective use of technology". The academicians pointed out that they could develop themselves in their professions via educational platforms and in technology during pandemic. For example, A4 stated; *"I can continue my academic development by means of various online platforms"*. On the other hand, A7 stated; *"Thanks to educational platforms, I had the opportunity to promote my digital competence"*.

On the other hand, academicians expressed their negative experiences during pandemic. These experiences were grouped under the theme of "problems in acquiring skills". Most of the academicians expressed that they could not practice skills they acquired and they had difficulty in motivating themselves. For example, A6 said, *"I could not have any social environment to practice the skills I acquired"*. A9 stated, *"I could not motivate myself to learn new things"*. A12 expressed; *"The lack of social opportunities is a big problem"*. A14 stated; *"During my learning process, I can not take initiative. The process is out of my control"*.

In the last sub-problem of the study, it was tried to examine academicians' suggestions on how to develop lifelong learning skills during pandemic. The suggestions of academicians are presented in Table 3.

Table 3.

Suggestions	<i>f</i>
Online courses should be provided to acquire new skills	6
Researches should be conducted to determine academicians' needs in terms of lifelong learning understanding	4
Webinars should be organized to create awareness on lifelong learning	3
Educators should develop learning networks among themselves independently from any institution	2
Individual process of lifelong learning should be supported by university	1
Innovative digital platforms providing various skills should be encouraged	1
Improving the quality of lifelong learning process should be prioritized	1

Academicians' Suggestions on How to Develop Lifelong Learning Skills During Pandemic.

When Table 3 is analyzed, it is seen that the participants have some suggestions on how to develop lifelong learning skills during pandemic. The most frequently expressed suggestions include *"online courses should be provided to acquire new skills"*(*f*=6); *"researches should be conducted to determine academicians' needs in terms of lifelong learning understanding"*(*f*=4); *"webinars should be organized to create awareness on lifelong learning"* (*f*=3); *"educators should develop learning networks among themselves independently from any institution"*(*f*=2). Other suggestions of the participants were as *individual process of lifelong learning should be supported by university, innovative digital platforms providing various skills should be encouraged and improving the quality of lifelong learning process should be prioritized*.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This research was conducted with the objective to determine how Covid-19 pandemic influenced lifelong learning skills from the perspectives of academicians. Within the first-sub problem of the study, it was aimed to determine the metaphors that academicians expressed

about the concept of lifelong learning. It has emerged that the participants produced 14 different metaphors related to the concept of lifelong learning. Among these metaphors, "lesson" metaphor was produced by 6 people and "growing of a tree" metaphor was produced by 3 people. Each of the other metaphors was produced by 1 person. It was found out that academicians generally have positive attitudes and views about the concept of lifelong learning.

In the second sub-problem of the study, it was aimed to determine the positive and negative experiences of academicians in terms of developing lifelong learning skills during pandemic. Two notable findings of the current study are that the academicians continue their professional career through educational platforms and they can develop themselves in technology by increasing their digital competences. Based on the data obtained, it is crucial to emphasize that academicians' self-confidence about the use of technology have been increased by using new technologies. Similar finding was found in a study conducted by İzci and Koç (2012), which showed that teachers' use of information and communication technologies would help their lifelong learning endeavors. These results show that academicians benefit from the learning opportunities provided by technology which is flexible, diverse and available everywhere. Also, the presented findings have shown that digital technologies have given them the flexibility they need in their professional development. Similarly, in the study conducted by Alismail and McGuire (2015), it is found out that using technology makes it easier to develop necessary learning skills in 21st century. As noted by Longworth (2019), technology is one of the key competencies for lifelong learning. On the other hand, when examining the negative experiences of academicians, the most striking findings are lack of opportunity to practice acquired skills and motivational problems. These opinions may be due to the fact that online learning platforms hinder permanent learning. It is possible to say that lifelong learning skills can be promoted through effective and convenient learning environments supporting all learning activities. In this respect, it can be argued that limitations of online learning may result in ineffectiveness to acquire lifelong learning skills. According to this, it can be said that the participants may consider themselves inadequate in lifelong learning process.

Within the framework of the third research question, it was aimed to determine academicians' suggestions on how to develop lifelong learning skills during pandemic. The most apparent suggestions are *online courses should be provided to acquire new skills, researches should be conducted to determine academicians' needs in terms of lifelong learning understanding and webinars should be organized to create awareness on lifelong learning*. Based on the results of this study, it can be said that academicians are aware of the importance of lifelong learning skills and they consider these skills as a necessity to be acquired.

This research revealed that academicians had positive and negative experiences related to lifelong learning skills during pandemic, and made some suggestions on how to develop lifelong learning skills in this process. Considering all these research results, it can be concluded that academicians are conscious of the importance of lifelong learning skills to meet their professional needs and to get various skills.

It is clear that lifelong learning is a process to gain new knowledge, skill and innovations, and a principle to be developed throughout life. For that reason, new programs for education of adults, courses, training programs and seminars should be started and be available to a wider audience. In this way, it is possible to create an awareness related to the importance of getting lifelong learning skills.

References

- Alismail, H. A., & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Ambrósio, S., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2014). Lifelong learning in higher education: The development of non-traditional adult students' plurilingual repertoires. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3798-3804.

- Barnard, A., Nash, R., & O'Brien, M. (2005). Information literacy: developing lifelong skills through nursing education. *The Journal of Nursing Education*, 44(11), 505-510.
- Bonds, B. G. (2003). School-to-work experiences: Curriculums as a bridge. *American Annals of the Deaf*, 148, 38-49. doi:10.1353/aad.2003.0001
- Bryson, J. R., Andres, L., & Davies, A. (2020). COVID-19, virtual church services and a new temporary geography of home. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 111(3), 360-372. doi:10.1111/tesg.12436
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P., Crebert, G., & O'Leary, J. (1994). *Developing lifelong learners through undergraduate education*. Canberra, Australia: Australian Government Printing Services.
- Chaisongkram, P. (2020). Lifelong learning and e-learning awareness: The case study of international college students at Suan Sunandha Rajabhat university. *The EURASEANs: journal on global socio-economic dynamics*, 4(23), 56-62.
- Clark, I. (2015). Formative assessment: Translating high-level curriculum principles into classroom practice. *The Curriculum Journal*, 26, 91-114. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.990911>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Demirel, M. (2011). Reflections on life-long learning and primary education program in Turkey. Hacattepe University. *International Journal of Educational Programs and Instructional Studies*, 1(1), 87-105.
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: a concept for the information age*. New York, NY: Syracuse University.
- Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372763.pdf>
- Duță, N., & Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers - needs and practical implications, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.
- European Commision (2005). *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*.
- Gopee, N. (2005). Facilitating the implementation of life long learning in nursing. *British. Journal of Nursing*, 14(4), 761-767.
- Hosseini, N. (2006). Lifelong learning and the knowledge society: Challenges for developing countries. *Journal of College Teaching & Learning*, 3, 1-6. doi:10.19030/tlc.v3i12.1652
- İzci, E., & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jarvis, P. (2009). *The routledge international handbook of lifelong learning*. NY: Routledge Publishing.
- Kosir, S., & Breznik, K. (2011). Some aspects of networking of lifelong learning. In V. Dermol, N. T. Sirca, G. Dakovic & U. Lindav (Eds.), *Knowledge as business opportunity: Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference* (pp. 539-548). Celje, Slovenia: International School for Social and Business Studies.
- Longworth, N. (2019). *Making lifelong learning work*. Routledge Publications.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education*, 34, 177-193.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Belirlenmesi

Cennet GÖLOĞLU DEMİR, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Türkiye,
gologlu.cennet@gmail.com

Öz

Bilginin hızla değiştiği ve katlanarak arttığı günümüzde, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeleri, izlemeleri ve öğrenmelerini değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırma 2020-2021 Eğitim-Öğretim döneminde Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 235 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilere betimsel istatistikler, Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri, erkek öğrencilerden daha yüksektir. Lisansüstü eğitim almak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri ise lisansüstü eğitim almak istemeyen öğrencilerden daha yüksektir. Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin, sağlık yönetimi ile beslenme ve diyetetik bölümü öğrencilerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim ile öğrenebildiğini düşünen öğrencilerin öğrenmeye yönelik öz-kontrollerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öz-yönetimli öğrenme, Beceri, Üniversite öğrencileri

Abstract

Knowledge is changing rapidly and increasing exponentially in today's World. Individuals need to identify their own learning needs, monitor, and evaluate their learning. From this point of view, the main purpose of this study is to identify the self-directed learning skills of the students of health sciences faculty. The research is in a descriptive survey model. The research was carried out with 235 students studying at Bandırma Onyedi Eylül University Faculty of Health Sciences in the 2020-2021 academic year. “Self-Directed Learning Skills Scale” developed by Aşkın Tekkol and Demirel (2018) was used to collect data. The datum was analyzed with descriptive statistics, Kruskal Wallis-H, and Mann Whitney-U tests. As a result of the research, it was determined that health sciences faculty students' self-directed learning skills were found high. There was a significant difference between the two genders' self-directed learning skills. Female students' scores were higher than male students' scores, and self-directed learning skills of students who were willing to continue graduate studies had significantly higher scores than those who were not willing to continue graduate studies. It was found that the motivation levels of the students of the physiotherapy and rehabilitation departments were lower than the students of the health management and nutrition and dietetics departments. Also, students who think that they can learn with distance education had lower self-control towards learning.

Keywords: Self-Directed Learning, Skill, Undergraduate student

Giriş

Bilginin hızla değiştiği ve katlanarak arttığı günümüzde, bilgilerin doğrudan öğretmenler, uzmanlar, bilim insanları vd. tarafından öğrenenlere tamamıyla aktarılabilmesi mümkün görünmemektedir. Bu doğrultuda günümüz dünyası bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmelerini gerektirmektedir. Bu durum öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Knowles (1975) tarafından öz-yönetimli öğrenme “*bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğrenme amaçlarını ortaya koyma, öğrenme konusunda ihtiyaç duydukları insan ve materyal kaynaklarını tanımlama, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve kullanma ve öğrenme çıktılarını değerlendirme konusunda başkalarının yardımı ile ya da yardımı olmaksızın sorumluluk alma süreci*”(s.18) şeklinde tanımlanmaktadır. Aşkın’a (2015) göre öz-yönetimli öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymaları, kendi hedeflerini belirlemeleri, buna uygun olan öğrenme yollarını seçip, öğrenmelerini değerlendirmeleri anlamına gelmektedir. Kendi öğrenmesini yönetebilen öğrenenler; bilgiye ulaşma yollarını elde etmiş, üst düzey düşünme becerisi kazanmış ve kendi öğrenmesini düzenleyebilen kısaca öğrenmeyi öğrenmiş bireylerdir. Öz yönetimli öğrenciler nasıl ve ne öğrenileceği konusunda kendi kararlarını verebilmekle birlikte dışsal kaynaklara nasıl başvurulacağı ya da başvurulup başvurulmayacağı konusunda karar verebilme becerisine sahiptirler (Brookfield, 2009, s. 2615).

Öz-yönetimli öğrenme yetişkin eğitimi ve öğrenimi içinde en aktif araştırma alanlarından biri olarak görülmesine (Brockett & Hiemstra, 1991) rağmen günümüzde tüm yaş grupları için bir araştırma alanı hâline gelmiştir. Öz-yönetimli öğrenme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öz-yönetimli öğrenme kavramının kendi kendine öğrenme ve öz-yönelimli öğrenme şeklinde de kullanıldığı görülmektedir. Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ölçek uyarlama (Şahin & Erden, 2009; Demir & Yurdağül, 2013) ve ölçek geliştirme (Alkan & Erdem 2013; Acar, 2014; Aşkın Tekkol & Demirel, 2018) çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Eroğlu ve Özbek (2017) tarafından kendi kendine öğrenmeyle ilgili 2007-2017 yılları arasında Türkiye’de yapılan araştırmaların incelendiği çalışmada örneklem grubu olarak, öğretmen adaylarının ve hemşirelik öğrencilerinin yoğunlukta olduğu; ortaokul/lise öğrencileri ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların ise daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme konusunda yapılan araştırmalarda öz-yönetimli öğrenme ile yaratıcılık (Cox, 2002), eleştirel düşünme eğilimi, özyeterlik (Karataş, 2013) ve akademik başarı (Cazan & Schiopca, 2014; Carson, 2012; Avdal, 2013) arasında pozitif yönlü ilişki; kontrol odağı ile ise negatif yönlü (Avdal, 2013) ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Edmondson, Boyer ve Artis (2012) ise öz-yönetimli öğrenme konusunda yaptıkları meta-analiz sonucunda öz-yönetimli öğrenmenin, yaratıcılık, meraklılık, yüksek akademik performans, gelecek amacı ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu ortaya konmuştur.

Birer yetişkin olan üniversite öğrencilerinin dört yıllık öğrenimleri boyunca kendi öğrenme tercihlerini ortaya koyabilmelerinin ve kendi öğrenmelerini yönetmelerinin mümkün olduğu bu süreçte öz-yönetimli öğrenme becerileri konusunda var olan durumu ortaya koymak oldukça önemlidir. Yapılan araştırma sonuçlarının, bu konudaki ihtiyaçları ortaya koyarak, öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini kazanabilmeleri konusunda eğitimcilere katkı sağlayacaktır. Ayrıca ilgili literatür incelediğinde öz-yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmaların çoğunlukla yüz yüze öğrenme ortamlarında yapıldığı gözlenmektedir. Öte yandan Covid-19 sürecinde üniversitelerde acil uzak eğitime geçilmiştir. Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin çevrimiçi ortamlarda eğitim alan öğrencilerle araştırılması ilgili literatüre katkı sağlayacaktır. Nitekim Barnard vd. (2009) öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrenen başarısı ve öğrenme sürecinin etkililiği konusunda önemli bir rol oynayacağını ifade etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sağlık bilimleri fakültesi (SBF) öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- SBF öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ne düzeydedir?

- SBF öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri cinsiyet, bölüm, lisansüstü eğitim alma isteği ve uzaktan eğitim ile öğrenebilme algılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

SBF öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesi için betimsel tarama yönetimi kullanılmıştır. Betimsel tarama yönteminde çok sayıda kişiye anket, vb. formlar ile çevrimiçi, şahsen ya da posta yoluyla sorular yöneltilir (Fraenkel, Wallen & Hyu, 2012, s.12-13).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi SBF öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması planlandığından örneklem alınmamıştır. COVID-19 pandemisi dolayısıyla çevrimiçi ortamda Google Formlar üzerinden hazırlanan ölçme aracı katılımcılara uygulanmıştır. Araştırma 235 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

SBF Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	194	82,6
	Erkek	41	17,4
Bölüm	Fizyoterapi ve rehabilitasyon.	89	37,9
	Sağlık Yönetimi	58	24,7
	Sosyal Hizmet	40	17,0
	Beslenme ve Diyetetik	48	20,4
Lisansüstü Düzeyde Eğitim Alma İsteği	Evet	169	71,9
	Hayır	66	28,1
Uzaktan eğitim ile öğrenebildiğimi düşünüyorum	Katılıyorum	99	42,1
	Kısmen Katılıyorum	88	37,4
	Katılmıyorum	48	20,4

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan SBF öğrencilerinin %83’ünün erkek olduğu, bölümlere göre dengeli bir dağılım göstermekle birlikte en fazla katılım sağlayan fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü (%38) öğrencileridir. Öğrencilerin %72’si lisansüstü eğitim almayı düşünmektedir. Öğrencilerin yarıyı yakını (%42) uzaktan eğitim ile öğrenebildiğini düşünmekte iken %20’si uzaktan öğrenme ile öğrenemediğini düşünmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Aşkın Tekkol ve Demirel (2018) tarafından geliştirilen “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipine göre puanlanmıştır. Ölçek güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve öz-güven olmak üzere dört alt faktör ve 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri GFI: .92; AGFI: .89; CFI: .96; NFI: .96; NNFI: .96; SRMR: .05 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alfa güvenilirlik

katsayıları güdülenme boyutunun .83; öz-kontrol boyutunun .80; öz-izleme boyutunun .76; özgüven boyutunun .69 ve ölçek geneli için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları alt faktörler için sırasıyla, güdülenme boyutunun .75; öz-kontrol boyutunun .76; öz-izleme boyutunun .69; özgüven boyutunun .51 ve ölçek geneli için .88 olarak tespit edilmiştir. Burada özgüven boyutunun cronbach alpha değerinin düşük olmasının sebebi dört maddeden oluşmasından kaynaklanabilir. Nitekim Pallant (2015) düşük maddeli ölçeklerde (örn.10 maddeden az) yeterli Cronbach alfa değerine ulaşmanın zor olduğunu belirtmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 istatistiksel paket programına aktarılmıştır. SBF öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme beceri düzeyleri betimsel istatistikler ile tanımlanmıştır. Değişkenlere göre yapılan normal dağılım testi sonucunda ölçek genelinden ve alt faktörlerinden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım sergilemediği için analizlerde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U kullanılmıştır.

Bulgular

1. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 2.

SBF öğrencilerinin “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanları Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	n	min	max	$\bar{X}$	s
Öz-izleme	235	8,00	25,00	19,83	2,65
Güdülenme	235	18,00	35,00	30,76	3,40
Öz-Kontrol	235	7,00	25,00	18,15	3,10
Özgüven	235	10,00	20,00	16,69	2,04
Ölçek Geneli	235	51,00	105,00	86,11	8,99

Tablo 2 incelendiğinde, SBF öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri puanları hem faktörler bazında hem de ölçek genelinde incelendiğinde aldıkları puanların maksimum puana daha yakın olduğu, ölçek geneli ve faktörlerin orta puanından yüksek olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Tablo 3.

SBF öğrencilerinin “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	p
Öz-izleme	Kadın	194	120,55	23386,00	3483.000	.208
	Erkek	41	105,95	4344,00		
Güdülenme	Kadın	194	124,60	24172,50	2696.500	.001*
	Erkek	41	86,77	3557,50		
Öz-Kontrol	Kadın	194	119,71	23224,00	3645.000	.399
	Erkek	41	109,90	4506,00		
Özgüven	Kadın	194	119,72	23226,50	3642.500	.392
	Erkek	41	109,84	4503,50		
Ölçek Geneli	Kadın	194	122,06	23680,50	3188.500	.046*
	Erkek	41	98,77	4049,50		

Tablo 3 Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre SBF öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, güdülenme ($U=2696.500$ $p<.05$) boyutunda ve ölçek genelinde ($U=3188,500$ $p<.05$) kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.

SBF öğrencilerinin “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	X^2	sd	p	Gruplar arası fark
Öz-İzleme	Fizyoterapi ve rehabilitasyon.	89	113,17	2,455	3	,483	
	Sağlık Yönetimi.	58	117,82				
	Sosyal Hizmet	40	113,31				
	Beslenme ve Diyetetik	48	131,08				
Güdülenme	Fizyoterapi ve rehabilitasyon.	89	98,03	12,673	3	.005	1-2 1-4
	Sağlık Yönetimi.	58	128,87				
	Sosyal Hizmet	40	128,21				
	Beslenme ve Diyetetik	48	133,39				
Öz-Kontrol	Fizyoterapi ve rehabilitasyon.	89	115,09	2,223	3	,523	
	Sağlık Yönetimi.	58	117,50				
	Sosyal Hizmet	40	110,54				
	Beslenme ve Diyetetik	48	130,22				
Özgüven	Fizyoterapi ve rehabilitasyon.	89	110,76	2,007	3	,571	
	Sağlık Yönetimi.	58	120,97				
	Sosyal Hizmet	40	119,06				
	Beslenme ve Diyetetik	48	126,94				
Ölçek Geneli	Fizyoterapi ve rehabilitasyon.	89	106,70	5,810	3	,121	
	Sağlık Yönetimi.	58	120,54				
	Sosyal Hizmet	40	118,19				
	Beslenme ve Diyetetik	48	135,72				

Tablo 4’te bölüm değişkenine göre kruskal wallis test sonuçları incelendiğinde fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin ($X^2=12.673$ $p<.05$) sağlık yönetimi ile beslenme ve diyetetik öğrencilerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.

SBF öğrencilerinin “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” Lisansüstü Eğitim Alma İsteğine Göre Mann-Whitney U-Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	p
Öz-İzleme	Evet	169	123.33	20,842.50	4676.500	.053
	Hayır	66	104.36	6,887.50		
Güdülenme	Evet	169	124.04	20,962.00	4557.000	.028
	Hayır	66	102.55	6,768.00		
Öz-Kontrol	Evet	169	119.33	20,166.00	5353.000	.631
	Hayır	66	114.61	7,564.00		
Özgüven	Evet	169	119.47	20,190.50	5328.500	.591
	Hayır	66	114.23	7,539.50		
Ölçek Geneli	Evet	169	123.64	20,895.00	4624.000	.042
	Hayır	66	103.56	6,835.00		

Tablo 5 incelendiğinde Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre SBF öğrencilerinin lisansüstü eğitim alma isteğine göre, güdülenme ($U=4557.00$ $p<.05$) boyutunda ve ölçek genelinde ($U=4524.000$ $p<.05$) lisansüstü eğitim almak isteyen öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.

SBF öğrencilerinin “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” Puanlarının Uzaktan Eğitim ile Öğrenebilme Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ort	X^2	sd	p	Gruplar arası fark
Öz-İzleme	Katılıyorum	99	111.97	1.610	2	.447	
	Kısmen Katılıyorum	88	120.27				
	Katılmıyorum	48	126.27				
Güdülenme	Katılıyorum	99	115.44	1.144	2	.564	
	Kısmen Katılıyorum	88	115.81				
	Katılmıyorum	48	127.30				
Öz-Kontrol	Katılıyorum	99	101.88	15.037	2	.001	1-3
	Kısmen Katılıyorum	88	119.86				
	Katılmıyorum	48	147.83				
Özgüven	Katılıyorum	99	109.25	5.238	2	.073	
	Kısmen Katılıyorum	88	117.88				
	Katılmıyorum	48	136.28				
Ölçek Geneli	Katılıyorum	99	107.97	5.812	2	.055	
	Kısmen Katılıyorum	88	119.09				
	Katılmıyorum	48	136.69				

Tablo 6 incelendiğinde SBF öğrencilerinin uzaktan eğitim ile öğrenebilme değişkenine göre öz-kontrol boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($X^2=15.037$, $p<.05$). Uzaktan eğitim ile öğrenebiliyorum ifadesine katılıyorum şeklinde yanıt verenlerin katılmayanlara göre öz-kontrolünün daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

SBF öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri puanlarının, faktörler bazında ve ölçek genelinde maksimum puana daha yakın olduğu, ölçek orta puanından yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Aşkın (2015) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan araştırma sonucunda da öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından, uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ölçek geneli ve alt boyutlarında aldıkları puanların yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla SBF öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yönetebildiği, öğrenmeye istekli olduğu ve kendine güvendiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre SBF’de öğrenim gören kadın öğrencilerin güdülenmelerinin ve öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aşkın (2015) ve Artsın (2018) tarafından yapılan araştırmalarda kadınların öz-yönetimli öğrenme becerileri erkeklerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinden daha yüksek çıkmıştır. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğrencilerin güdülenme boyutu puanları erkeklere göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre kadınların öğrenme süreçlerinde, öğrenme etkinliklerini planlama, yürütme ve değerlendirme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin sağlık yönetimi ile beslenme ve diyetetik öğrencilerine göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre öğrenmeye daha az açık olduğunu ve öğrenmekten daha az keyif aldığını göstermektedir. Altuntaş

Yılmaz (2020) tarafından 265 Fizyoterapi ve rehabilitasyon öğrencisi ile yapılan araştırmada öğrencilerin %87,5'i uygulamalı dersler için, %78,5'i ise teorik dersler için uzaktan eğitimin verimliliğini düşük bulmuştur. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinin, fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin güdülenmelerini diğer bölümlere göre olumsuz etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

SBF öğrencilerinin lisansüstü eğitim alma isteğine göre, güdülenme boyutunda ve ölçek genelinde, lisansüstü eğitim almak isteyen öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aşkın (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarmasoğlu ve Görgülü (2014)'nün hemşirelerle yaptıkları araştırmada benzer şekilde lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeylerinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Yılmazsoy ve Kahraman (2019) tarafından yapılan araştırmada ise güdülenme boyutunda lisansüstü eğitim almak isteyenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak lisansüstü eğitim almak isteyen SBF öğrencilerinin öğrenme konusunda daha fazla güdülenerek öğrenme sürecinin devam etmesini istediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada “Uzaktan eğitim ile öğrenebiliyorum” ifadesine “katılıyorum” şeklinde yanıt verenlerin katılmayanlara göre öz-kontrolünün daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle kendi öğrenme sürecini kontrol etme becerisi düşük olan öğrenciler uzaktan eğitim ile öğrenebildiklerini düşünmektedir. Çiçeklioğlu ve Akmaz (2020) tarafından üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin uzaktan eğitime yönelik algıları üzerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimin “öğreticilik” ve “yatkınlık” boyutları üzerinde öz-disiplin kişilik özelliğinin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrenme sürecini planlı olarak takip edemeyen ve bu süreci yönetemeyen öğrenciler uzaktan eğitim ile daha iyi öğrenebilmektedir. Uzaktan eğitimin öğrencilere sağlamış olduğu zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme, kendi hızında öğrenme olanakları kendi öğrenme sürecini kontrol edemeyen öğrenciler için bir fırsat oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında uzaktan eğitim sürecinde fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin güdülenmelerini arttıracak faaliyetler yapılması ve e-öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi önerilebilir. Öğrenmeye yönelik öz-kontrolü düşük olan öğrenciler için yüz yüze eğitime geçildikten sonra uzaktan eğitim bu öğrencileri desteklemek amacıyla sürdürülebilir. Öğrencilerin öz-yönetimli öğrenme becerileri hem yüz-yüze eğitim hem de uzaktan eğitim sürecinde belirlenerek, eğitim sürecinin öz-yönetimli öğrenme becerileri üzerinde etkilerinin olup olmadığı tespit edilebilir.

Kaynaklar

- Acar, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Alkan, F. & Erdem, E. (2013). Kendi kendine öğrenmenin laboratuvar başarı, hazırbulunuşluk, laboratuvar becerileri tutumu ve endişeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 15-26.
- Altuntaş Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği Necmettin *Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1) , 15-20.
- Artsın, M. (2018) *Kitleli açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aşkın Tekkol, İ. & Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli öğrenme becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi* 9(2), 85-100.
- Avdal, E. Ü. (2013). The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse Education Today*, 33, 838-841.
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 12(1), 1–6.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self direction in adult learning perspectives: on theory, research and practice*. London and New York: Routledge
- Brookfield, S. D. (2009). Self-directed learning. Maclean, R. and Wilson, D. (Eds). *International handbook of education for the changing world of work*. New York: Springer Science and Business Media.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, E. H. (2012). *Self-directed learning and academic achievement in secondary online students*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Chattanooga: The University of Tennessee.
- Cazan, A. M. & Schiopca, B. A. (2014). Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644
- Cox, B. F. (2002). *The relationship between creativity and self-directed learning among adult community college students*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Knoxville: The University of Tennessee
- Çiçeklioğlu, H. & Akmaz, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin uzaktan eğitim sistemine bakış açıları üzerine etkisi: Covid-19 sürecine bir bakış. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2939-2953
- Demir, Ö. & Yurdağül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: a validation study. *E-International Journal of Educational Research*, 4 (3), 58-73
- Duman, Z. Ç. & Şengün, F. (2011). Hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazırlık düzeyi arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14 (3), 26-31.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L. & Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7 (1), 40-48.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2017). *Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi*. II. International Academic Research Congress, 18-21 Ekim, Alanya
- Fraenkel J., Wallen N., & Hyu H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Newyork: McGraw-Hill,
- Karataş, K. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırlanış durumlarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge: Englewood Cliffs
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual*. NY: McGraw Hill
- Sarmasoğlu, Ş. & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme hazırlık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13-25.

- Şahin, E. & Erden, M. (2009). Özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği'nin (ÖYÖHÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-journal of New World Sciences Academy* 4 (3), 695-706
- Yılmazsoy, B., & Kahraman M.(2019).Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2) 783-818

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyolojik Savaşlara İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi

Dilber POLAT, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, dilber.polat@ahievran.edu.tr

Volkan Hasan KAYA, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, volk.has.an@gmail.com

Yasemin GÖDEK, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Türkiye, ygodek@hotmail.com

Öz

Biyolojik savaş, makro ve mikroorganizmaların veya toksinlerinin kasıtlı olarak insan, hayvan ve bitkileri zarara uğratmak, öldürmek veya malzemeyi hasara uğratmak amacıyla kullanılmasıdır. Bu araştırmanın temel amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojik savaş araçları ve olası bir biyolojik saldırıda alınması gereken önlemler konusunda farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Araştırmanın örneklemi seçkisiz olmayan, amaçsal örneklemelerden biri olan; ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu araştırma Fen Bilgisi Eğitimi dördüncü sınıfta okutulmakta olan Seçmeli AL-II dersi kapsamında, 32 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak beş açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön-test yapıldıktan sonra biyolojik silahlar hakkında dört ders saati eğitim verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül tekli durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim öncesinde ifade ettikleri biyolojik silah çeşidi (n=71) eğitim sonrasında 236'ya çıkmış, benzer şekilde hastalık sayısı 68'den 296'ya, potansiyel şüpheli durumlar 20'den 393'e, doğru davranış sayısı 32'den 356'ya yükselmiştir. Öte yandan, ön-testte biyolojik silahları yayma araçları, yiyecek, içecek, vücut atıkları ve eşyalar hakkında hiç fikri olmayan öğretmen adayları eğitim sonrasında bu konularda detaylı örnekler (n=296) verebilmişlerdir. Eğitim öncesinde biyolojik taarruz sırasında nasıl davranılması gerektiğine dair hatalı (n=40) ve eksik bilgileri (n=35) olan öğretmen adaylarının eğitim sonunda bu davranışlar yerine daha akılcı ve bilinçli planlar (n=84) önerdikleri saptanmıştır. Sonuç olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojik silahlar hakkında farkındalık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğretmen adaylarından alınan geri dönütler, tüm öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin biyolojik silahlar, taarruz öncesi, sırası ve sonrasında alınması gereken önlemlerle ilgili eğitim almaları gerektiğine öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Biyolojik savaşlar, biyolojik silahlar, öğretmen adayları,

Abstract

Biological Warfare is the deliberate use of macro and microorganisms or their toxins to cause death or damage to humans, animals and plants, and to damage the materials. The main aim of this study was to increase science teacher candidates' awareness regarding biological warfare tools and the precautions should be taken in a possible biological attack. Case Study based on single case-holistic design was used. 32 teacher candidates in their 4th grades participated to this study. After four hours of training a post-test was conducted. As a data collection tool, a structured interview consisting of five open-ended questions was used, and the answers were received in the form of written feedback. On the other hand, in the pre-test, the teacher candidates who had no idea about biological weapons, food, drink, body waste and objects were able to give detailed examples after the training. It was also determined that teacher candidates who had erroneous and incomplete information about how to behave during biological attack, suggested more rational and conscious plans at the end of the training. As a result, it was observed that the awareness level of teacher candidates about biological weapons increased. Based on the feedback received from teacher candidates, it might be suggested that all teacher candidates and teachers should

be given a training regarding biological weapons, precautions to be taken before, during and after the attack.

Keywords: Biological wars, biological weapons, teacher candidates,

Giriş

Avcı ve toplayıcı toplum olarak birlikte yaşamaya başlayan insanoğlunun tarihi kadar eski olan savaşların başlangıç tarihi net olarak bilinmemesine rağmen bilinen şey, dünya üzerinde savaşların başladıktan sonra hiç durmadığıdır. Türk Dil Kurumu (2021) “savaş” kavramını “İki ya da daha çok devletin, istediklerini kabul ettirmek ya da başkasının isteklerine boyun eğmemek amacıyla, birbiriyle diplomatik ilişkilerini keserek silahlı güçlerle vuruşmaları” şeklinde tanımlamıştır. Savaşın gerekliliği hakkında tartışmalar mevcut olduğundan Birleşmiş Milletler (BM) savaş kavramı yerine “kuvvet kullanımı” ifadesini kullanmıştır (Güdek, 2017).

Tarihteki ilk savaşlar fiziksel temasa dayalı, güç gösterilerini temel alan, sıcak savaşlar olarak yaşanırken; teknolojinin ilerlemesi ile savaşlar da değişime uğramış, yerini elektronik savaşlara, bilgi savaşlarına, siber saldırılara, kitle imha silahları aracılığı ile biyolojik, kimyasal ve nükleer savaşlara bırakmıştır. Biyolojik Savaş, insan, hayvan ve bitkileri zarara uğratmak veya öldürmek, malzemeyi hasara uğratmak amacıyla makro ve mikroorganizmaların veya bunların atık ve toksinlerinin kasten kullanılması, dolayısıyla düşmanın savaş yapma yeteneğinin doğrudan veya dolaylı yollarla azaltılmasıdır (Özüçelik, Karcıoğlu, Topaçoğlu, Kunt & Koyuncu, 2004).

Savaşan tarafların kimyasal ve biyolojik ajanları kullanımını engellemek amacıyla 1925 yılında 108 ülkenin katılımı ile Cenevre Protokolü imzalanmıştır. Görünmez ordular olarak nitelendirilebilecek biyolojik silahların diğer kitle imha silahlarına tercih edilmesindeki en büyük etken, maliyetinin görece düşük olması olsa da; kolay ve sinsi yollarla yayılabilmesi ve kısa sürede büyük tahriplere yol açması gibi etkenler tercih sebeplerinden en önemlileridir (Dökmeci & Çavlan, 2020). Tarihte biyolojik savaşların en ilkel kullanımı M.Ö. VII. yüzyıla kadar dayanır. Örneğin; Asurlular bu yüzyılda düşmanın su kaynaklarını zehirlemek için Ryn ergot (çavdar mahmuzu) kullanmışlardır. M.Ö. VI. yüzyılda kullanılan müshil bitkisi ve zehirli hayvanlar; M.Ö. 184’de Kartaca kralı Hannibal’ın Yunan kralı Eumenes’le yaptığı savaşta kullanılan içi yılanla dolu testiler; 1346’da Tatar Ordusunun Cenova’lılarla savaşı sırasında kullanılan vebalı insan cesetleri; 1495’de İspanyollar tarafından Napoli’de Fransızlara lepralı (cüz zam) hasta kanı karıştırılmış şarapların verilmesi; 1710’da Rusların vebalı cesetleri İsveç ordusunun üstüne atması; biyolojik savaşlardan bazılarıdır (Christopher, Cieslak, Pavlin, & Eitzen, 1997; Dökmeci & Çavlan, 2020; Erkekoğlu & Koçer-Gümüşel, 2018; Hancı, Özdemir, Bozbiyık & Tuğ, 2001; Kılıç, 2006; Riedel, 2004). ABD Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi biyolojik saldırılarda kullanılabilecek biyolojik ajanları yayılma kolaylıklarına ve sebep oldukları hastalığın şiddetine göre A, B, C olmak üzere üç kategoride sınıflandırmıştır. A Kategorisinde yer alan ajanlar en yüksek riski teşkil eden ajanlar, B kategorisindekiler yüksek

riskli ve C kategorisinde yer alan ajanlar ise gelecekte biyolojik silah olarak kullanılabilen yeni tehditler olarak değerlendirilmektedir (AFAD, 2021).

İnsanlar patojen biyolojik silahlar ile enfekte olduklarında; ateş, halsizlik, kilo kaybı, kusma, ishal ve solunum güçlüğü en sık görülen hastalık belirtileridir. Bazı belirtiler biyolojik taarruz şüphesi yaratmalıdır. Bunlar; uçaklardan püskürtme ve duman şeklinde maddelerin atılması, özellikle sesi az olan alışılmamış cinsten mermi ve bomba sesinin duyulması, havada dolaşan şüpheli balonların görülmesi, etrafta kırılabilen veya başka cins şişe ve kapların bulunması, ani başlayan ve sebebi açıklanamayan çok sayıda hastalık ve ölümlerin görülmesi, yaş grubuna uygun olmayan hastalıklar, ölümü şüpheli hayvan leşlerinin ve hasta hayvanların bulunması, bitkilerin sebepsiz yere hasta ve solgun görülmeleri, çevrede evvelce rastlanmayan sivrisinek veya haşerelerin görülmesidir (Baysallar & Kenar, 2006).

Özellikle kimyasal, biyolojik ve nükleer tehlikelerden korumak amacıyla inşa edilen sığınaklarda uyulması gereken bazı kurallar mevcuttur. Buna göre; sığınak amirinin direktiflerine uyulmalıdır, sığınağa girenlerin arındırılması (dekontaminasyonu) yapılmalıdır, çöp ve dışkıları naylon torbalara doldurulup ağızları bağlı tutulmalı ve dezenfeksiyonu yapılmalıdır, sığınaklar sık sık yıkanmalı ve çevre temiz tutulmalıdır. Taze sebze ve meyveler bol su ile yıkanmalı ve kirli kısımları kesilerek atılmalıdır. Etin 1-2 cm kalınlığındaki üst kısımları kesilerek atılmalı daha sonra pişirilmelidir. Kuru yiyecek maddeleri kaynatılarak pişirilmelidir. Karton ambalajlı yiyecek maddelerinin ambalajlarının dış kısımları kireç kaymağı veya kimyasal bir madde ile silinmeli, kuruduktan sonra dış kısımları atılmalıdır. Teneke, cam veya plastik ambalajlı yiyecek maddelerinin kutuları açılmadan önce 15 dakika suda kaynatılmalı, su ve sabunla yıkanmalı ya da dezenfektan ile temizlenmelidir. İçme suları açıkta kalmış ise dökülmelidir. Mecbur kalınması halinde açıkta kalan sular en az 15 dakika kaynatılmalı ve içine su arıtma tabletleri atılmalıdır. Kapalı kaplardaki ve şişelerdeki suyun dış yüzeyleri temizlenmelidir (AFAD, 2021).

Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojik savaşlar hakkında mevcut bilgilerini tespit etmek ve biyolojik savaşlara ilişkin farkındalıklarını artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır: “Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojik savaşlar, taarruz şüphesi ve önlemler hakkındaki görüşleri nelerdir?”. “Verilen eğitim sonrasında görüşlerinde değişiklik olmuş mudur? Olduysa bu değişim hangi yönde olmuştur?”. “Öğretmen adaylarının biyolojik savaşlar hakkındaki eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?”. Bu çalışma ile fen bilgisi öğretmenlerinin biyolojik silahların tarihçesi, bugünü ve gelecekteki olası tehlikeleri hakkında bilgi edinmeleri; ileride öğrencilerini bilinçlendirme ve onlara doğru şekilde rehberlik edebilmelerine ayrıca toplum bilincini artırmaya katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmanın yöntemi kısaca özetlenecektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması, desen olarak ise bütüncül tekli durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen, bir araştırma desendir (Yin, 1994).

Katılımcılar

Bu çalışmada Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfta okumakta olan 32 öğretmen adayına Seçmeli AL-II: Endüstride Kullanılan Mikroorganizmalar dersi kapsamında biyolojik savaşlar hakkında ön-test yapılmış, dört saatlik bir eğitimin ardından son-test yapılmıştır. Araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örneklem türlerinden amaçsal örneklemelerden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme önceden belirlenmiş bazı kriterleri karşılayan vakaların seçilmesini içeren örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2001). Bu çalışmanın örneklem ölçütleri; Biyoloji-I ve Biyoloji-II dersini başarıyla tamamlamış olmak, Seçmeli AL-II dersini seçmiş olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak beş adet açık uçlu yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu, yapı ve görünüş geçerliği için uzman görüşleri alınmış ve görüşler doğrultusunda 8 adet görüşme sorusundan bir iptal edilmiş, iki soru ise benzer sorular ile yeniden sentezlenerek nihai form da beş adet görüşme soruna dönüşmüştür. Sorular çalışmaya katılmayan 8 öğrenci ile pilot uygulama ile test edilmiş, sonra standardizasyon çalışması yapılarak asıl uygulamada kullanılmıştır. Veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiş olup, oluşturulan kodlar ortak kategoriler altında toplanmıştır iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uyum düzeyi Miles & Huberman formülüne göre $\Delta=0,94$ olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Ön-test ve son-testlerin eşleştirilebilmesi için katılımcılar 1Ö-HTK= 1: katılımcı numarası, Ö: ön-test, HT: öğrenci rumuzunun baş harfleri, K: kız, E: erkek şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarına nelerin biyolojik silah olarak kullanıldığı sorulmuş, verilerin içerik analizinden oluşturulan kategori ve kodlara ilişkin ön-test sonuçları Tablo 1.'de ve son-test sonuçları ise Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Biyolojik Silahlar Hakkındaki Ön-Testlerin İçerik Analizi.*

Kategori: Doğru saptama		Kategori: Hastalıklar		Kategori: Hatalı bilgi		Kategori: Eksik bilgi	
Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n
Virüs	24	Covid-19	23	GDO	8	Sadece mikroorganizmalar	20
Bakteri	21	Kuş gribi	13	Hormonlu gıda	7	Sadece çevreye zarar verir	9
Hastalık	10	Kene	13	Türünün tükenmesi	6	Sadece insana zarar verir	6
Hayvan	9	Sars	10	Kimyasal silah	5		
Mantar	4	Domuz gribi	9	Aşı	5		
Zehir	2			Canlıları yok etme	4		
Protozoa	1			İnsan beyni	3		
				Atom bombası	2		
Toplam	71		68		40		35

Eğitim öncesinde öğretmen adayları biyolojik silah olarak virüs (n=24) ve bakteri (n=21), başta kedi, kene, çekirge olmak üzere bazı hayvanlar (n=9) gibi toplam 71 tane doğru yanıt verirken, belirli hastalıkların (n=68) biyolojik silah olacağını ifade eden örnekler, 35 eksik bilgi ve GDO (n=8), hormonlu gıda (n=7) ve kimyasal silah (n=5) gibi toplam 40 yanlış cevap vermişlerdir. Bu ifadelerden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“GDO’lu besinler, hormonlu tavuklar, hazır yoğurtlar, çocuk yoğurtları çocuklarda zekâ geriliğine yol açabiliyor” (32Ö-YPE)

Tablo 2.*Biyolojik Silahlar Hakkındaki Son-Testlerin İçerik Analizi.*

Kategori: Doğru saptama		Kategori: Hastalıklar		Kategori: Hastalıklar		Kategori: Hatalı bilgi	
Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n
Hastalık	89	Covid-19	32	Şap	11	GDO	1
Bakteri	33	Veba	20	Suçiçeği	9	İnsan Beyni	1
Fungus	25	Domuz gribi (H1N1)	18	Ruam	8	Türünün tükenmesi	3
Hayvan	24	Sars	17	Lepra (cüzam)	6		
Virüs	16	Çiçek hastalığı	17	Sarılık	6		
Toksin	16	Tularamia	17	Kırım Kongo (KKKA)	6		
Zehir	14	Kuş gribi	16	Tüberküloz (Verem)	4		
Protozoa	12	Q ateşi	16	Brucella	4		
Riketsia	7	Kene	15	Sıtma	4		
		Humma	15	Kuduz	4		
		Kolera	14	Ebola	3		
		Şarbon	13	Difteri	3		
		Kene kaynaklı ensefalit	12	AIDS	3		
Toplam	236				296		5

Tablo 2.’de de görüleceği gibi, eğitim sonrasında öğretmen adayları biyolojik silahlar hakkında 236 doğru saptama yapmış olup, ön-testte bahsetmedikleri toksinler (n=16) ve riketsia (n=7) gibi biyolojik silahlardan da söz etmişlerdir. Ayrıca eğitim sonrasında spesifik bazı hastalıklar (n=89), bakteri (n=33) ve virüs (n=16) daha fazla katılımcı tarafından

biyolojik silah olarak nitelendirilmiştir. Eğitim öncesinde sahip oldukları hatalı bilgi sayısında (n=40) eğitim sonrasında (n=5) büyük ölçüde azalma olmuştur. Türün tükenmesi (n=3) ve GDO (n=1) gibi ifadeler eğitim sonrasında azalmış, kimyasal silahlarla ilgili ifadeye ise rastlanmamıştır. Ayrıca eğitim öncesinde (Tablo 1) spesifik hastalık olarak 5 çeşit ve sadece insanı enfekte eden etkeni söyleyebilmelerine karşın, eğitim sonrasında 28 çeşit ve sadece insanları değil, hayvan (n=138) ve bitkileri de enfekte eden (n=47) etkenleri de söylemişlerdir. Eğitim öncesinde biyolojik silahlara örnek olarak verdikleri hastalık sayısı 68 iken, eğitim sonrasında verdikleri örnek sayısı toplam 296'ya yükselmiştir. Eğitim öncesinde sadece grip çeşitleri (n=45), kene (n=13) ve sars hastalığını (n=10) söyleyen öğretmen adayları, eğitim sonrasında bunların yanı sıra veba (n=20), Tularamia (n=17), Q ateşi (n=16), humma (n=15) ve lepra (n=6) gibi toplam 296 hastalığı örnek olarak vermişlerdir. Örneğin;

“Şarbon, çiçek, veba. Bakteri, virüs, klimadlar, funguslar, riketsiyalar, mikroorganizmaların toksinleri” (5S-TAK)

“Geçmişte savaşımlara vebalı insan cesetleri, çiçek hastalığı taşıyan battaniyeler, mendiller, kıyafetler kullanılmış özellikle. Covid- 19, Domuz gribi, Q ateşi, cüzam, kuş gribi mikropları” (25S-ADE)

Öğretmen adaylarına biyolojik silah olarak kullanılan mikroorganizmaların hangi yollarla yayıldığı sorulmuş ve alınan yanıtların içerik analizinden elde edilen cevaplar Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Biyolojik Silahların Yayılma Yöntemleri Hakkındaki Son-Testlerin İçerik Analizi.

Kategori: Yayma araçları		Kategori: Eşyalar		Kategori: Yiyecek- içecek		Kategori: Vücut atıkları	
Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n
Püskürtme araçları	32	Battaniye	30	Şarap	14	Kan	23
Füze	26	Mendil	30	Hediyeler	25	Ceset	20
Roketler	25	Lamba /Ampul	30	Çikolatalar	9	Leşler	17
Uçaklar	23	Mektup	30	Müşil ilacı	11	Dışkı	24
Tank	20	Cam şişe	28	Zehirli bitkiler	22		
Reaktör	20	Testi	18				
Bombalar	20	Balonlar	17				
Jeneratörler	19	Kıyafetler	14				
Cesetler	19						
Mayınlar	17						
Zirai ilaç pompaları	8						
Toplam	221		137		89		84

Ön-test (Tablo 2) ve son-test (Tablo 3) bulguları karşılaştırılacak olursa, ön-testte öğretmen adayları yayma araçları ve eşyalar ile ilgili hiç örnek verememiştir. Buna karşın, son-testte öğretmen adayları biyolojik silahlarla ilgili battaniye (n=30), mektup (n=30), mendil (n=30), ampul (n=30), balon (n=17) ve kıyafet (n=14) gibi toplam 137 eşyadan söz etmişlerdir. Ön-testte vücut atıklarından söz edilmemesine karşın, son-testte kan (n=23),

çeşitli cesetler (n=20), dışkı (n=24) ve hayvan leşlerinin (n=17) biyolojik silah olarak kullanıldığına ilişkin toplam 84 kod belirlenmiştir. Örneğin;

“Füze, roketler, uçaklar, tanklar, bombalar, mayınlar, balonlar, jeneratörler. Uçak, gemi otomobillerin ilaçlama tanklarına benzer tanklarla püskürtülen silahlar. Ampuller ve mektuplar. Günümüzde: mayınlar, balonlar, uçaklar kullanılmakta” (4S- GAK)

Katılımcılara hangi durumlarda taarruz şüphesi duyulabileceği ve nasıl davranmayı planladıkları sorulmuştur. Ön-test yanıtları Tablo 4’te, son-test yanıtları ise Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Şüpheli Gerektiren Durumlar ve Taarruz Anındaki Davranışlara İlişkin Ön-Testin İçerik Analizi.

Kategori: Doğru tespit		Kategori: Doğru davranış		Kategori: Kısmen doğru davranış		Kategori: Yanlış davranış		Kategori: Yanlış alarm		Fikri yok	
Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n
Hastalıklar	12	Haber	10	Sağlık kurumlarına başvurmak	23	Savaş açmak	12	Kimyasal bomba Hayvan soyunu tükenmesi Tohum suz meyveler	7	Fikrim yok	17
Toplu ölümler	4	Tedavi	14	Ütopik çözümler	20	Panzehir üretmek	9		2		
Hasta doğan çocuklar Engelli bebekler	3	Eğitim	8	Araştırma yapmak	7	Tepkisiz kalmak	5		1		
Toplam	20		32		50		26		10		17

Tablo 4’e göre; öğretmen adayları hangi durumlardan şüpheli duyulması gerektiği konularında doğru tespit (n=20) ve sınırlı sayıda doğru davranış (n= 32) ile kısmen doğru davranış (n=50) sergilerken, 17 katılımcının bu konuda hiçbir ön bilgisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Örneğin;

“Bu konuda en azından kendimiz ve çevremizdeki insanları bu konu hakkında bilgilendirme” (19Ö-STK)

“Hiçbir şey yapamayız. O bölgede ya da sınırı karantinaya alabiliriz” (22Ö-PYK)

Tablo 5’te de görüldüğü üzere öğretmen adayları biyolojik silahlarla ilgili eğitimi tamamladıktan sonra hangi durumların taarruz şüphesi yaratacağına dair toplam 376 doğru durum belirtmişlerdir. Az sayıda da olsa (n=8) yanlış durumları alarm olarak kabul ettiklerini söyleyen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Eğitim sonunda öğretmen adaylarının; başıboş balonlar (n=30), uçaklardan püskürtülen maddeler (n=28), alçaktan uçan uçaklar (n=26), kırık cam şişeler gibi biyolojik taarruz şüphesi oluşturan durumlar ve mevsime (n=21), yaşa (n=14) ve bölgeye (n=12) uygun olmayan hastalık durumlarını doğru analiz etmeleri araştırmanın olumlu bulgularından bazılarıdır. Öte yandan, eğitim sonrası hiçbir

öğretmen adayının taarruz sırasında nasıl davranması gerektiği ile ilgili yanlış bir davranış planlamamış olması verilen eğitimin olumlu yanlarından biridir.

Eğitim öncesinde biyolojik bir saldırı durumunda 32 tane doğru davranış (Tablo 4) planlayan öğretmen adayları eğitim sonrasında 393 tane doğru davranış (Tablo 5) planlamışlardır.

Tablo 5.

Şüpheli Gerektiren Durumlar ve Taarruz Anındaki Davranışlara İlişkin Son-Testin İçerik Analizi.

Kategori: Doğru şüpheli kaynağı		Kategori: Doğru davranışlar		Kategori: Yanlış alarm	
Kodlar	n	Kodlar	n	Kodlar	n
Ani başlayan toplu hastalıklar	31	Koruyucu malzeme	32	GDO	4
Ani ölümler	30	Hijyen	32	Hormon	2
O mevsimde görülmeyen hastalık	21	Besin tüketimi	31	Tohumuz sebzeler	1
Sağlık	Ölümü şüpheli hayvan leşleri	Tedavi	31	İçme sularının ilaçlarla zehirlenmesi	1
	Hasta hayvanlar	Eğitim	30	Toplam	8
	O bölgede görülmeyen hastalık	Haber	29		
	Yaş grubuna uygun olmayan hastalıklar	Sığınak	29		
	O bölgede bulunmayan taşıyıcı	Tatbikat	24		
	Ağır klinik tablolar	Tedavi	24		
	Toplam	Asılsız haberler	23		
	Havada dolaşan şüpheli balonlar	Kurallara uymak	23	Kategori: Yanlış davranış	
Mekanik araçlar	Uçaklardan püskürtülen maddeler	Kıyafet	21	Kodlar	n
	Duman	Eşyalar	20	Yok	0
	Cam şişeler	Atık ve Çöp	19		
	Alçaktan uçan hava araçları	Açık yaralar	13		
	Düşük sesli patlama	Su tüketimi	12		
	Alışılmamış mermiler				
	Boş kovan				
	Rutin tedavisine cevap vermeme				
	Dronelar				
	Toplam				
Toplam	356		393		8

Bu davranışlardan biyolojik savaş sırasında gıda hijyeni (n=31), sığınaklarda kurallara uymak (n=23), atıkların muhafaza edilmesi (n=19) ve bilinçli su tüketimi (n=12) dikkat çeken bilinçli davranışlardan bazılarıdır. Bu davranışları şöyle ifade etmişlerdir;

“Uçaklardan püskürtülen duman, spre, toz gibi maddeler, havada anlamsızca dolaşan balonlar, bölgede birdenbire salgın hastalıkların olması, sebebi bilinmeyen hayvan leşleri ve hastalıkları: Hastalanma oranlarındaki artış” (17S-NSK)

“Solmuş bitki topluluğu. Çevrede toplu hallerde insanlarda görülen rahatsızlıklar. Etrafta havada uçan balonlar. Çevrede görülen belirsiz şişe, kutu vb. şeyler. Çevrede görülen hayvan kabalığı sivrisinekler vb.” (32S-YPE)

Öğretmen adaylarına, biyolojik silahlar hakkında bilgi sahibi olmanın gerekliliği ile ilgili yöneltilen soruya verdikleri yanıtlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Biyolojik Silahlar Konusunda Bilgi Sahibi Olma Gereksinimlerine İlişkin İçerik Analizi.

Kategori	Kodlar	n
Gereklilik	Öğrencilerini bilgilendirme	32
	Kendi sağlığı	22
	Toplumu yönlendirme	14
	Öğrencilerini koruma	13
	Vatanı milleti için	11
	Ailesinin sağlığı	9
	Toplam	101

Tablo 6.’da da görüldüğü gibi, eğitime katılan tüm öğretmen adayları biyolojik savaşlar hakkında eğitim verilmesinin gerekli olduğu (n=101) görüşüne sahiptir. Bu fikirlerine öncelikle öğrencilerini bilgilendirmek (n=32), bireysel korunma sağlamak amacıyla kendi sağlıklarını (n=22), daha sonra ailelerinin (n=9) ve öğrencilerinin (n=13) ve toplumun sağlığını (n=14) korumak gibi gereksinimler göstermişlerdir. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Kesinlikle gereklidir. Günümüzde çok fazla gündemde olan bu konuyla (covid-19) ilgili her öğretmen adayı bilgi sahibi olmalıdır” (2S-EAK)

“Biyolojik silahlar ile ilgili bilgi sahibi olmak bir öğretmen için kesinlikle gereklidir. Çünkü öğretmen her şeyden önce öğretendir, etrafındakileri bilinçlendirir. Kamuoyu oluşturup öğrencileri, anneleri bilgilendirmek öğretmenin görevidir. Böylece insanlar tedbirli, bilinçli olurlar ve biyolojik savaştan en az zararla kurtulmayı başarabiliriz” (18S-TSK).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

21. yüzyılın en büyük salgını olan ve tüm dünyayı tehdit eden Covid-19 toplumların doğal veya insan yapımı kitlesel tehditlere karşı savunmasızlığını ve bunlara karşı hazırlık, önlem, tespit ve müdahale gibi afet yönetim basamakları hakkında farkındalığın artırılması için hem ulusal hem de uluslararası boyutta çalışmalara ihtiyaç bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (Dökmeci & Çavlan, 2020). Özellikle ülkemizde bu tür tehditlerden korunmak amacıyla öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirleme, farkındalık oluşturma ve ilk yardım eğitimi hakkında çalışmalar sınırlı sayıdadır (Görgülü Arı & Hayır Kanat, 2020; Gürler, Gürsoy, Çiftçi, & Salar, 2021). Biyolojik savaşlar hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının mevcut bilgilerini tespit etmek ve farkındalıklarını artırmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının biyolojik silahlar hakkında farkındalık kazandıklarını kanıtlamıştır. Biyolojik savaşlar ile ilgili eğitimi almadan önce; “biyolojik silah olarak kullanılan canlılar”, “biyolojik savaş şüphesiyle alarma geçilmesi gereken durumlar”, “olası bir taarruz durumunda yapılması gerekenler”, “taarruz anında ve sonrasında yeme- içme, barınma, kişisel bakım ve tedavi konularında dikkat edilmesi gerekenler” konularında sınırlı olan bilgilerinin eğitim sonrasında arttığı ve verdikleri örneklerin çeşitlendiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının kitle imha silahları hakkında bilgi sahibi olmaları ve olası bir taarruz şüphesi karşısında en doğru şekilde krizi yönetmeyi öğrenmeleri ileride öğrencilerine bu konularda doğru rehberlik edebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu ve benzeri çalışmaların artması toplumun bilincini artırmaya da katkı sağlayacaktır. Araştırma sonuçları doğrultusunda tüm branşlardaki öğretmen adaylarına; kimyasal, biyolojik, radyasyon ve nükleer riskler gibi yapay ayrıca diğer doğal afetlerde kriz yönetimi hakkında verilen eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- AFAD, (2021). <https://www.afad.gov.tr/kbrn/biyolojik-ajan-kategorileri> adresinden erişilmiştir.
- Baysallar, M. & Kenar, L., (2006). Biyoterörizm ve dekontaminasyon yönetimi. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 63, (1, 2, 3), 115-128.
- Christopher, L. G. W., Cieslak, L. T. J., Pavlin, J. A., & Eitzen, E. M., (1997). Biological warfare: a historical perspective. *Jama*, 278(5), 412-417.
- Dökmeci, A. H., & Çavlan, B., (2020). Biyolojik silah; biyolojik savaşlar, pandemiler ve Covid-19. *EJONS International Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences*, 16, 841-859.
- Erkekoğlu, P. & Koçer-Gümüşel, B., (2018). Biyolojik savaş ajanları: Tarihçeleri, patofizyolojileri, tanıları, tedavileri ve önlemler. *FABAD Journal of Pharmaceutical Sciences*, 43(2), 81-111.
- Görgülü Arı, A. & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492
- Güdek, Ş. (2017). 20. Yüzyılı aşırılaştıran ve aşırılaşan savaş algısı-pratiği. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 2(2), 79-103.
- Gürler, M., Gürsoy, G., Çiftçi, H., & Salar, A. (2021). Kimyasal, biyolojik, radyasyon ve nükleer risklere karşı korunmada farkındalık oluşturma ve temel ilk yardım eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Black Sea Journal of Health Science*, 4(2), 63-68.
- Hancı, İ. H., Özdemir, Ç., Bozbıyık, A., & Tuğ, A., (2001). Biyolojik silahlar: Etkileri, korunma yöntemleri. *STED*, 10(9), 330-332.
- Kılıç, S., (2006). Biyolojik silahlar ve Biyoterörizm. *Türk Hijyen ve Deneysel Biyoloji Dergisi*, 63(1), 2.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Özüçelik, D.N., Karcioğlu, Ö., Topaçoğlu, H., Kunt, M. & Koyuncu, N., (2004). Biyolojik savaş ajanları. *Eurasian Journal of Emergency Medicine*; 3, 35-39.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation and methods* (3rd ed.). Beverly Hills, CA Sage.
- Riedel, S. (2004). Biological warfare and bioterrorism: a historical review. In *Baylor University Medical Center Proceedings*, 17(4), 400-406. Taylor & Francis.
- TDK, (2021). www.tdk.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Yin, R. K., (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290. doi:10.1177/109821409401500309

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sanal Laboratuvar Kullanımına İlişkin Farkındalıkları: PhET İnteraktif Simülasyonlar

Dilber POLAT, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, dilber.polat@ahievran.edu.tr

Yasemin GÖDEK, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Türkiye, ygodek@hotmail.com

Öz

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sanal laboratuvar kullanılmasına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamak amacıyla yürütülen bu çalışmada PhET etkileşimli simülasyonları ele alınmıştır. Çalışma nitel analiz yöntemlerinden uygulamalı eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sanal laboratuvar uygulaması deneyimi olmayan, fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencisi 12 öğretmen adayının gönüllü katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu dört sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama süreci sırasıyla; sanal laboratuvarlar hakkında ön bilgi tespiti, eğitimlerin verilmesi, sekiz ders saati fizik, kimya, biyoloji ve yer bilim konularından seçilmiş sekiz adet PhET simülasyonunun uygulanması ve öğretmen adaylarının kendi deneyimlerine ilişkin görüşleri alınması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi Miles & Huberman formülü kullanılarak $\Delta=0,97$ olarak hesaplanmıştır. Başlangıçta öğretmen adaylarının sanal laboratuvar kullanımına ilişkin farkındalıkları sınırlı olsa da uygulama sonunda arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının simülasyonlara ilişkin görüşleri genellikle olumlu olup, mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, eğlenceli, öğretici, düşündürücü, güvenli, ekonomik, zaman kazandırdığı, teknoloji okur-yazarlığına katkı sağladığı ve en uzak okullara bile ulaşılabilirliğini ifade etmişlerdir. Patlama ve kırılma riskinden uzak, düşük maliyetli, tekrarlanabilir, süre sınırlamasının olmaması, öğrenme seviyesine göre güçlük düzeylerinin ayarlanabilmesi gibi özellikler simülasyonların tercih sebepleri olarak bildirilmiştir. Gerçek laboratuvardaki eğlenceli ortamın olmaması, laboratuvarın ziyade bir bilgisayar oyununu anımsatması ve akran desteğinin sınırlı olması simülasyonların olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında yüz yüze laboratuvar etkinliklerinin tamamlayıcısı olarak etkileşimli simülasyonların kullanımının fen bilgisi öğretim programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanal laboratuvar, öğretmen adayları, PhET simülasyonları

Abstract

In this study PhET interactive simulations were used to enable science teacher candidates to gain awareness of using virtual laboratories. Applied action research design, which is one of the qualitative analysis types, was used in the research. The base of criterion sampling was used to determine the sample. This study was carried out with the participation of a total of 12 volunteer teacher candidates at their third year. A structured questionnaire form consisting of four open-ended questions was used. The application process is as follows; determination of prior knowledge, providing training for implementation of eight PhET simulations selected from the subjects of physics, chemistry, biology and earth science, obtaining the candidates' opinions about their own experiences. The data were analyzed through content analysis and the Miles & Huberman formula ($\Delta=0,97$). Observed that the awareness of teacher candidates increased at the end of the application. Virtual laboratories were reported to be as funny, instructive and thought-provoking, contributed to technology literacy and their professional development. For them, virtual laboratory was economic, safety and time saving. It has been reported as ability prefer including no risk of explosion and breakage, low cost and repeatability. The absence of fun environment in the real laboratory, feeling like in a computer game rather than being in a laboratory and the absence of peer interaction were also presented as negative aspects of the simulations. In the light of these results, it is recommended to include the use of interactive simulations in science teaching programs as a complement to face-to-face laboratory activities.

Keywords: Virtual laboratory, science teacher candidates, PhET simulations

Giriş

Makro-mikro-sembolik yaklaşım Johnstone tarafından fenin özellikle de kimyanın öğrenilmesinin zor olma nedenini açıklamada kullanılmaktadır (Johnstone, 1982; Okumuş & Çavdar, Alyar & Doymuş, 2017; Sanchez, 2017). Bilim, öğrencilerin somut deneyimlerinden yola çıkarak soyut sembollere doğru ilerlemelerini gerektirir. Makro-somut boyut doğrudan gözlemlenebilirken, mikro boyut doğrudan gözlemlenemeyen ve gözle görülemeyecek kadar moleküler boyuttur. Sembolik boyut ise semboller, sayılar, formüller ve eşitlikler boyutunda düşünmeyi gerektirir. Öğrenciler genellikle mikro boyutu tam olarak anlama ve zihinlerinde canlandırma, bu üç boyut arasındaki geçişleri algılama ve görselleştirmede zorluk yaşamaktadırlar (Gödek, 2013; Gödek & Polat, 2017; Gödek, Polat & Kaya, 2018). Bu nedenle mikro boyuttaki kavramların ve olguların, modeller veya somutlaştırıcı materyaller kullanılarak öğretilmesi gerekmektedir. Fen bilimleri eğitiminin olmazsa olmazlarından olan laboratuvar uygulamaları soyut konuların görselleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler bu sayede, mevcut bilgi ve inançlarının doğruluğunu test etme ve yeni bilgiler keşfetme fırsatı bulurlar, yaparak ve yaşayarak öğrenirler, derse ilgi ve dikkatleri artar, öğrenmeleri kolaylaşır ve kalıcı hale gelir, ayrıca, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine de katkı sağlar (Yazıcı & Kurt 2018).

Okullarda zaman yetersizliği, laboratuvar eksikliği, malzeme ve imkânların sınırlılığı veya kalabalık sınıflar deney yapma konusunda öğretmenleri sınırlandırmaktadır (Duman & Avcı, 2016; Soğukpınar & Gündoğdu, 2020). Bazı deneylerin tehlikeli ve pahalı olması da laboratuvar etkinliklerinin yürütülmesini engelleyen başka etkenlerdir (Ünal & Şeker, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullarda laboratuvar imkânlarının geliştirilmesine ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmeye çalışılmasına rağmen; bazı öğretmenlerin deney yapma-laboratuvar kullanma konusundaki isteksizlik ve yetersizliklerini, fiziki koşulları yeterli olan bazı okullarda laboratuvarların yeterince kullanılmadığını, bazı öğretmenlerin laboratuvar araç-gereçlerini yeterince tanımadıklarını ve kullanamadıklarını, bu araç-gereçlerin bakım ve onarım bilgisine sahip olmadıklarını, laboratuvar yöntemini uygulamada kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri yeterince kullanamadıklarını rapor eden çalışmalar da mevcuttur (Böyük, Demir & Erol, 2010; Coştu, Ayas, Çalık, Ünal & Feyzioğlu, Demirdağ, Ateş, Çobanoğlu, Altun, Akyıldız, 2011; Güngör Seyhan & Okur, 2020; Karataş, 2005; Kaya & Böyük, 2011; Okumuş 2021).

Son yıllarda görsellerin teknoloji ile birleştirilerek kullanıldığı Karekod ve Aurasma gibi artırılmış gerçeklik teknolojileri uygulamaları, sanal gözlükler, simülasyonlar, animasyonlar ve videolar gibi teknoloji ürünlerinin eğitimde giderek yaygınlaştığı gözlemlenmektedir (Yıldızay & Çetin, 2019).

Tüm dünyayı etkisi alan 2020 Covid-19 küresel salgını nedeniyle açık ve uzaktan öğrenmede öğrenenlerin öğrenme kaynaklarından uzakta olması, laboratuvar uygulamaları için farklı çözümler geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Fen öğretimi tarihinde öğrenenlerin laboratuvar araç ve gereçleri ile fiziksel olarak etkileşim kurarak uygulamalarını gerçekleştirebildikleri yoğunlaştırılmış yüz yüze laboratuvarlar, ev deney kitleri ve mobil (gezici) laboratuvarlar; 21. yüzyıl teknolojilerinin işe koşulduğu sanal laboratuvarlar, uzak laboratuvarlar ve sanal bilişim laboratuvarları bu yöntemlerin başında gelmektedir (Çivril, 2018).

Gelişmiş ülkelerde 1950'li yıllardan itibaren, ülkemizde ise bazı üniversiteler ve özel kuruluşlar tarafından 2000'li yıllardan itibaren etkin bir şekilde kullanılmaya başlanan sanal laboratuvar bir tür laboratuvar simülatörü olup, laboratuvar çalışmalarını eğitim amaçlı olarak bilgisayar ortamında görsel olarak gerçekleştiren bir bilgisayar programıdır. Gerçek laboratuvar ortamlarının benzetimleri olan ve çeşitli yazılımlar aracılığıyla geliştirilebilen sanal laboratuvarlarda öğrenciler talimatları takip ederek deney yapabilmektedirler (Çivril, 2018). Görsel özelliklerine bağlı olarak iki boyutlu, üç boyutlu (sanal gerçeklik); etkileşim düzeyine göre ise etkileşimli ve etkileşimsiz olarak gruplandırılabilen sanal laboratuvarların gerçekliğe mümkün olduğu kadar yakın olması ve zengin teknolojiye sahip olması da gerekmektedir (Çivril, 2018). Y yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunan sanal laboratuvarlar öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerine ve somuttan soyuta öğrenmelerine olanak tanır (Çinici, Özden, Akgün, Ekici & Yalçın, 2013; Duman & Avcı, 2016; Tüysüz, 2010). Zaman, mekân, güvenlik ve maliyet gibi olumsuzlukları ortadan kaldırarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere gerçeğine eşdeğer bir uygulama ortamı sağlar. Geleneksel

laboratuvar ortamlarına göre daha güvenli olduğundan tehlikeli, zor veya imkânsız deneyleri yapmak mümkündür. Deneyleri tekrar tekrar uygulama imkânı sağlar ve öğrenci motivasyonunu artırır. Sanal laboratuvarlarda ayrıca bilim ve teknoloji alanındaki birçok başarılı deneyler de tasarlanabilmektedir (Duman & Avcı, 2016).

Ülkemizde YÖK ve TÜBİTAK işbirliği ile “Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Projesi” hazırlanmıştır. Proje ile başta fen ve mühendislik fakülteleri ile meslek yüksekokullarının çeşitli programlarındaki genel kimya ve genel fizik laboratuvarı derslerinin sanal laboratuvar aracılığıyla yapılması planlanmıştır. Diğer taraftan EBA portalı da sanal laboratuvarların kullanımına uygun altyapıya sahip olup, öğrencilere kendi deneylerini tasarlayıp uygulayabildikleri ortamlar sunulabilmektedir.

PhET Etkileşimli Simülasyonları

Sanal laboratuvar olarak kullanılabilecek en etkili sanal laboratuvarlardan biri olan PhET (Fizik Eğitimi Teknolojisi- Physics Education Technology) Etkileşimli Simülasyonlar Projesi (<http://phet.colorado.edu>) Colorado Üniversitesinde hazırlanmıştır. İlk olarak fen daha sonra da matematik öğretiminde çalışmalar yapılmıştır (Hensberry, Paul, Moore, Podolefsky & Perkins, 2013). 2002 yılından bu yana Proje kapsamında fizik, kimya, biyoloji ve yerbilimi alanlarında özellikle lise ve üniversite seviyesinde olmakla birlikte tüm eğitim seviyelerine uygun ücretsiz ve çok sayıda dilde etkileşimli hem çevrimiçi hem de çevrimdışı erişilebilen simülasyonlar geliştirilmiştir. Kaynak sıkıntısı yaşayan kurumlar ve eğitimciler için başvurulabilecek bir kaynak niteliğindedir. PhET simülasyonlarının kaynak kodları indirilmek suretiyle simülasyonlarda geliştirmeler, eklemeler ve dil çevirileri gibi güncellemeler yapılabilmekte ve sosyal medya ortamına da aktarılabilir (Ceylan & Saygıner, 2017).

PhET Etkileşimli Simülasyonları, öğrencilerin doğrudan keşfederek öğrenmelerini sağlamaktadır, etkinlikleri ve çalışma yaprakları öğrencilerin fen konularında gözle görülmeyen içeriği anlamalarına yardımcı olmaktadır (Krobthong, 2015). Atom, elektron, foton ve manyetik alan gibi her türlü soyut ve doğrudan gözlemlenemeyen kavram ve olgu simülasyonlar ve animasyonlar sayesinde gözlemlenebilir hale gelmektedir. Cetveller, kronometreler, voltmetreler ve termometreler gibi ölçüm cihazları ile ölçüm yapabilme fırsatı vermektedir (Prima, Putri & Rustaman, 2018). Öğrencilerin görselleştirme, sınıflandırma, problem çözme, verileri yorumlama ve deneyler tasarlama gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Biju, 2017).

PhET Etkileşimli Simülasyonları öğretmenler ve öğrenciler için değerlendirme aracı olarak kullanılabilmektedir. Çalışma kâğıtları öğrencilerin ön bilgilerinin, öğrenme kazanımlarının ve öğrenme süreçlerinin tespitinde kullanılabilmektedir (Mahtari, Wati, Hartini, Misbah & Dewantara, 2020). PhET Etkileşimli Simülasyonlarda göz takibi, sözlü yanıtlar, çizimler, algoritmik ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan karma yöntem çalışmasını içeren çok modlu yaklaşım da mevcuttur. Çok modlu öğrenci değerlendirmesi, öğretmenlere öğrencilerinin kavram yanılgılarını veya çelişkili kavramsal anlayışlarını belirlemede destek olmaktadır. Aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini gözlemlmeleri ve sorunlarını çözümlemeleri sürecinde öğrencilere yeniden düşünme fırsatı vermektedir (Hansen Moore & Gordon, 2015; Podolefsky, Perkins (2010); Tasker, 2015).

Bu çalışmanın temel amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının sanal laboratuvar kullanma konusuna ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır. Bu genel amacın gerçekleştirilebilmesi için şu araştırma sorularına cevap aranmıştır. “Etkileşimli simülasyon deneyimi olmayan fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasındaki etkileşimli fen simülasyonlarına görüşleri nelerdir?” “PhET etkileşimli simülasyon uygulaması öğretmen adaylarına sanal laboratuvar kullanımına ilişkin farkındalıklar kazandırmak için bir araç olabilir mi?”

2020’de başlayan Covid-19 Küresel salgını nedeniyle dünyada eğitim anlayışı uzaktan eğitim ve hibrit eğitime evrilmiştir. Bunun bir sonucu olarak sınıflarında etkileşimli simülasyonları etkin şekilde kullanacak öğretmenlerin yetiştirilmesine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sanal laboratuvarlardaki etkileşimli simülasyonları deneyimleyerek, simülasyon kullanımına ilişkin farkındalıklarına katkı sunması bakımından bu çalışma önem taşımaktadır.

Yöntem

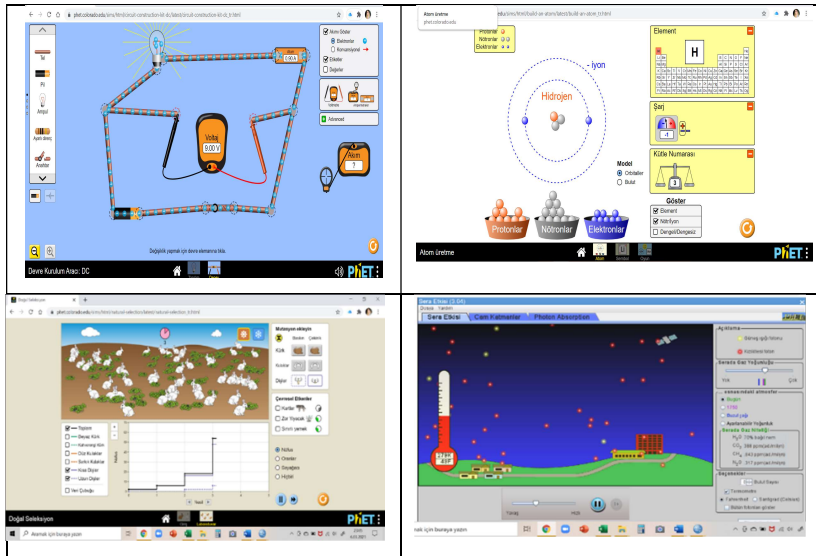
Bu araştırma nitel analiz türlerinden biri olan uygulamalı eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Greenwood & Levin (2007) ise eylem araştırmasını genellikle katılımcıların kendi problemlerini tanımlama, çözme ve durumunu geliştirmeyi amaçlayan işbirlikli bir grupla gerçekleştirilen araştırma çeşitli olarak tanımlamıştır. O'Brien (2001) Bir grup insanın bir problemi tanımlayarak bir şeyler yaptıkları, yaptıklarının ne derece etkili olduğuna baktıkları, yetersiz olması halinde yeniden problemi gözden geçirip çözmeye çalıştıkları ve mutlaka fiilen gerçekleştirilmesi gereken bir çalışmayı içeren araştırma olarak tanımlamıştır.

Katılımcılar

Araştırma örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt (kriter dayanaklı) örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olup ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Bu çalışmanın örnekleme kriterleri; Fen Bilgisi Eğitimi üçüncü sınıf öğrencisi olmak, Bilgisayar Teknolojileri Dersi-I ve II derslerini başarıyla tamamlamış olmak ve PhET Etkileşimli Simülasyonları uygulama çalışması için gönüllü olmak şeklinde belirlenmiştir. Çalışma bu kriterlere sahip ve daha önce sanal laboratuvar uygulaması deneyimi olmayan 12 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu dört tane sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ön bilgilerin alınmasının ardından sanal laboratuvar da 4 oturumluk 8 ders saati PhET simülasyonu uygulanmıştır. Uygulamalar bireysel, küçük grup çalışması ve tartışma ve yorumlama aşamaları ile araştırmacının gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Fizik, Kimya, Biyoloji ve Yerbilimi konularından ikişer tane olmak üzere toplam sekiz deney seçilerek uygulanmış her birinin sonunda öğretmen adaylarının görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Şekil 1.'de çalışmada kullanılan PhET Etkileşimli Fizik, Kimya ve Biyoloji Simülasyonları uygulamalarından bazı ekran görüntülerine yer verilmiştir.

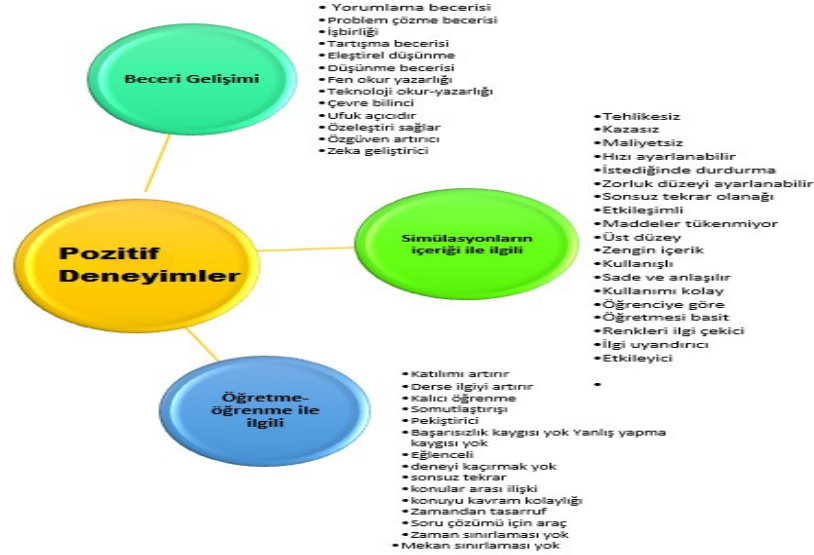


Şekil 1. PhET Etkileşimli Fizik, Kimya Biyoloji ve Simülasyonları

Çalışmadan elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama tekniği kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. Katılımcı ifadelerden ortak olan kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar için ortak kategoriler belirlenmiş ve kategoriler ortak tema çatısı altında toplanmıştır. Söz konusu kodlamalar bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılmış ve kodlayıcı uyumu sağlanıncaya kadar çalışma sürdürülmüştür. İçerik analizi sonunda kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi Miles & Huberman (1994) formülü kullanılarak $\Delta=0,97$ olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar; 1Ö-TBK; 1:Katılımcı sırası; Ö:Öğrenci, TB:Öğrenci rumuzunun baş harfleri; K:Kız; E:Erkek şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının etkileşimli deneyleri uygularken edindikleri deneyim, gözlem ve görüşlerine ilişkin veriler analiz edilerek diyagramlar halinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının fizik, kimya, biyoloji ve yerbilimi deneylerini yaparak edindikleri deneyimlere ilişkin pozitif geri dönütlere bir başka deyişle etkileşimli simülasyonların güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin içerik analizi sonuçları Şekil 2'deki diyagramda gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının etkileşimli simülasyon ile ilgili pozitif deneyimleri

Öğretmen adayları süreçte deneyimlediği pozitif deneyimlerini **beceri gelişimi kategorisinde**; Yorumlama becerisini artırdığı, problem çözme becerisini geliştirdiği, iş birliği, tartışma becerisi, eleştirel düşünme, düşünme becerisi, fen okur yazarlığı, teknoloji okur-yazarlığı, çevre bilinci kazandırdığı, ufuk açıcı olduğu, özeleştirici sağlar, özgüven artırdığı, zekâ geliştirdiği gibi kodlarla ifade etmişlerdir. **Simülasyonların içeriği kategorisinde**: Tehlikesiz, kazasız, maliyetsiz, hızı ayarlanabilir, istediğinde durdurma, zorluk düzeyinin ayarlanabilir olması, sonsuz tekrar olanağı, etkileşimli, maddeler tükenmiyor, üst düzey, zengin içerik, kullanışlı, sade ve anlaşılır, kullanımı kolay, öğrenciye göre, öğretmesi basit, renkleri ilgi çekici, ilgi uyandırıcı, etkileyici olarak nitelendirmişlerdir. **Öğrenme- öğretme kategorisinde**: Katılımı artırır, derse ilgiyi artırır, kalıcı öğrenme, somutlaştırıcı, pekiştirici, başarısızlık kaygısı yok, yanlış yapma kaygısı yok, eğlenceli, deneyi kaçırmak yok, sonsuz tekrar, konular arası ilişki, konuyu kavram kolaylığı, zamandan tasarruf, soru çözümü için araç, zaman sınırlaması yok, mekân sınırlaması yok şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları etkileşimli simülasyon deneyimlerine dayanarak simülasyon uygulamalarının zayıf yönlerini de belirtmişlerdir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları Şekil 3'teki diyagramda gösterilmiştir.



Şekil 3. Etkileşimli simülasyonların zayıf yönleri

Öğretmen adayları belirttikleri çok sayıdaki güçlü özelliklere kıyasla, simülasyonlara ilişkin az miktarda olumsuz özellik de belirtmişlerdir. Şekil 3’de özetlendiği üzere **Teknoloji ile ilgili**: öğrencilerin simülasyonlar bazı maddi veya teknolojik sorunlar nedeniyle faydalanamayacaklarını bunların; Bilgisayar yokluğu, teknolojik araç yokluğu, elektrik kesintisi, ses sorunları, bağlantı sorunları, internet kesintisi gibi durumlardan kaynaklanacağını ifade etmişlerdir. **Simülasyonların içeriği ile ilgili zayıf yönleri kategorisinde**: Basit, menü eksikliği, açıklamalar az, beş duyuya hitap etmiyor, karmaşık, teorik bilgi içermiyor, sadece pekiştirecek olarak kullanılabileceğini simülasyonların bu yönlerinin zayıf olduğunu şeklinde ifade edilmiştir. **Öğrenme öğretme ortamı ile ilgili zayıf yönleri**; Birlikte öğrenme yok, el becerisi geliştirmiyor, öğretmen desteği az olarak değerlendirmişlerdir. Şekil 4’te öğretmen adaylarının deneyimlediği etkileşimli simülasyonların daha verimli olması için önerilerle ilgili kodlar diyagrama dönüştürülerek Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 4. PhET Etkileşimli Simülasyonlarla ilgili öneriler

Öğretmen adayları zayıf buldukları özelliklerin giderilmesi için simülasyonlarda; açılır menü eklenmesi, deney sayısı artırılması, deney açıklaması eklenmesi, teorik bilgi eklenmesi, kullanma kılavuzu hazırlanması, skorların hesaplanarak her kullanıcı için kayıt altına alınması, olmalı, puanlar hesaplanmalı, simülasyonlara ses eklenmeli, açıklama baloncukları eklenmeli, sonuçlara ilişkin dönüt veren görsel uyarıların olması, bazı simülasyonların biraz daha sadeleştirilmesi, deney sayısı ve çeşitli artırılması gerektiğine dair önerilerinde bulunmuşlardır.

Eğitim öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının etkileşimli simülasyonlar hakkındaki görüşleri ile bu ve benzeri uygulamaların öğretmen tarafından etkin kullanılmama sebepleri hakkındaki görüşleri alınmış ve bu görüşlere ait betimsel analiz sonuçları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının simülasyon deneyimlerine ilişkin görüşleri

Öğretmen adayları **uygulama öncesinde** etkileşimli simülasyonların yabancı dil gerektirdiğini, üç boyutlu olduğunu düşündüklerini, daha karmaşıktır olacağını düşündüklerini, daha üst düzeyde bilgi gerektirdiği, etkileşimli simülasyon sitelerinin üyelik ve ücret talep edeceğini, deney skorlarımı kaydedebilen bir yazılım olacağını hayal ettiklerini, her konu için deney bulabileceklerini, bilgisayar kullanma yeterliğinin yetersiz kalacağını, sadece çevrimiçi kullanıma açık olduğunu internet olmayan bir yerde kullanamayacaklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir kategori olan **öğretmenlerin simülasyonları daha sık tercih etmeme sebepleri**; girişimciliğin düşük olması, bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik düşüklüğü, özgüven eksikliği, öğretmenlerin teorik ders yükünün çok olması, uzaktan eğitime adapte olmaması seçenek, yeteri kadar yaygın olmaması, uygulamadan haberdar olunmaması kaygı düzeylerinin yüksek olması, başarısızlık kaygısı, öğretmenin tükenmişliği, düşük teknoloji okur yazarlığı, bilgisayar sahibi olmamak, internet erişiminin olmaması, faydalı olamayacağına dair önyargı taşıma gibi olasılıklar nedenleriyle etkileşimli simülasyonların öğretmenler tarafından daha sık kullanılmadığını belirtmişlerdir. **Uygulama sonrasında ise** bir katılımcı beklentilerini karşılamadığı, diğer tüm katılımcılar beklentilerini karşıladığını, ileride öğrencilerine mutlaka uygulayacaklarını, tüm fen derslerinde kullanılması gerektiğini, beklediklerinden daha anlaşılır olduğunu, etkileşimli simülasyonlara ilişkin farkındalığı artırdığını ve düşündüklerinden daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonunda öğretmen adayları deneyimledikleri etkileşimli simülasyonların derse katılımı ve ilgiyi artıracağı, kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacağı, mikro olayları makro hale getirmede ve soyut kavramları somutlaştırmada bir araç olabileceğini belirtmişlerdir. Başarısızlık kaygısı olmaksızın her zaman ve her yerde ulaşılabilir olması, sonsuz tekrar olanağı sunması, deney malzemelerinin tükenme, patlama ve kırılma riski olmadan deney yapmayı deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tatlı & Ayas (2011) sanal laboratuvar ortamlarının, öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgisayar başında istedikleri deneye istedikleri zaman ulaşabilmelerini ve deney malzemesinin tükenme kaygısı olmadan deneyleri istedikleri kadar tekrar etme olanağının sağlandığını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları sanal laboratuvarlardaki etkileşimli simülasyonları içerik açısından tehlikesiz, kazasız, maliyetsiz, hızı ayarlanabilir, istediğinde durdurma, zorluk düzeyinin ayarlanabilir olması, sonsuz tekrar olanağı, etkileşimli, maddeler tükenmiyor, üst düzey, zengin içerik, kullanışlı, sade ve anlaşılır, kullanımı kolay, öğrenciye göre, öğretmesi basit olarak nitelendirmişlerdir. Bu sonuçlarla paralellik gösteren başka

araştırmalarda da söz konusu niteliklere dikkat çekilmiştir. Şöyle ki; Güvercin (2010) simülasyonlarla öğretimin özelliklerini faydalı, öğretici, eğlenceli, zevkli, tekrarlanabilen, görsel sadelik, hareketli ve zaman acısan verimli olarak sıralamıştır. Öğrencilerin gerçek bir laboratuvar da deney yapma becerisi ve tecrübesi kazanması kuşkusuz çok kıymetlidir. Ancak, yüz yüze laboratuvar ortamlarında deney yapmanın mekân, altyapı ve personel gibi ihtiyaçlardan dolayı oldukça pahalı olması, bazı deneylerin tehlikeli olması, zaman kısıtlılığı, deneyleri gerçekleştirmek ve eleştirel düşünmek için yeterli zamanın olmaması, farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerin grup çalışmalarında aktif olarak katılamaması, kalabalık sınıflar (Çivril, 2018; Duman & Avcı, 2016; Soğukpınar & Gündoğdu, 2020; Ünal & Şeker, 2020) ile öğretmen kaynaklı yetersizlikler gibi nedenlerle yüz yüze eğitimle yapılamayan veya yapılsa bile gerekli ölçümlerin sağlıklı bir şekilde alınamadığı deneysel çalışmalar e-laboratuvar ortamında yapılabilmektedir (Irmak, 2009). Özellikle de son yıllarda 2020 covid-19 pandemi şartları sanal laboratuvar kullanımını daha yaygın hale getirmiştir. Sanal laboratuvar özellikle de PhET etkileşimli simülasyonlar hakkında öğretmen adaylarının görüşleri olumlu olup, etkileşimli simülasyonların beklentilerini karşılaması, düşündüklerinden daha anlaşılır ve faydalı olması gibi nedenlerle sanal laboratuvarı gelecekte öğrencilerine mutlaka uygulayacaklarını ve her derste kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Benzer bulgular Wieman, Adams & Perkins, (2008) tarafından ilkokuldan üst seviyeye tüm eğitim kademelerinde kullanılan PhET etkileşimli simülasyonları dikkatlice geliştirilmekte ve öğrenci mülakatları ile de test edilmektedir. Bu araştırma sonuçları etkileşimli simülasyonların öğretmen adaylarının yorumlama becerisini artırdığı, problem çözme becerisini geliştirdiği, iş birliği, tartışma becerisi, eleştirel düşünme, düşünme becerisini geliştirdiği, fen okur yazarlığı, teknoloji okur-yazarlığı, çevre bilinci kazandırdığı, ufuk açıcı olduğu, özelleştirebilir, özgüven artırdığı yönündedir. Benze sonuçlar; Simülasyonlar bilimsel olguların otantik ve üretken bir şekilde keşfedilmesini teşvik eder ve öğrencilerin düşüncelerine rehberlik eden güvenilir animasyonlu modeller sağlarlar. Mevcut haliyle PhET simülasyonları derslere entegre edilebilir, ölçme değerlendirme amacıyla veya ev ödevi olarak da kullanılabilir şeklinde ifade edilmiştir (Wieman ve diğ., 2008)

Fen bilgisi öğretmen adaylarına sanal laboratuvar kullanımına ilişkin farkındalık kazandırmak amacıyla yürütülen bu araştırmada uygulamanın sonunda öğretmen adaylarının sanal laboratuvar kullanımına ilişkin bilgi ve farkındalıklarının arttığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak son yıllarda uzaktan ve hibrit eğitimlerin yaygınlaşmasına da bağlı olarak etkileşimli simülasyonların yüz yüze laboratuvar etkinliklerinin tamamlayıcısı olarak fen bilgisi öğretim programlarına dahil edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Biju, K. (2017). Integrating PhET tools in constructivist physics teaching learning. *i-Manager's Journal of Educational Technology*, 13(4), 50.
- Böyük, U., Demir, S., & Mustafa, E. R. O. L. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4).
- Ceylan, E. & Saygıner, Ş. (2017). Fen ve matematik eğitiminde geleneksel laboratuvar uygulamalarına bir alternatif: PhET simülasyonları. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 107-116.
- Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M., Ünal, S. & Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözelti hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 65-72.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Ekici, M. & Yalçın, H. (2013). Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin ışık ve ses ünitesiyle ilgili başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 92-106.

- Feyzioğlu, B., Demirdağ, B., Ateş, A., Çobanoğlu, İ., Altun, E., & Akyıldız, M. (2011). Students' views on laboratory applications: Izmir sample. *Elementary Education Online*, 10(3), 1208-1226.
- Gödek, Y., 2013. *Açıklama ve modeller (Fen Eğitiminden Örnekler)*, Ekici, G., ve Güven, M. (eds.) Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri, Pegem Akademi, Ankara.
- Gödek, Y. & Polat, D. (2017). *Fen eğitiminde kavram öğretimi*, Demirci Güler, M. P., (eds.) Fen bilimleri öğretimi: Yaklaşımlar ve kazanımlar doğrultusunda uygulama örnekleri, Pegem Akademi, Ankara. DOI:10.14527/9786052410660.
- Gödek, Y., Polat, D., & Kaya, V. H. (2018). *Fen bilgisi öğretiminde kavram yanlışlıkları: Kavram yanlışlıklarının tespiti-giderilmesi ve uygulamalı örnekler* (Genişletilmiş 2. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Güvercin, Z.(2010). *Fizik dersinde simülasyon destekli yazılımın öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hansen, S., Moore, F., & Gordon, P. (2015). *A multimodal examination of student misconceptions and multi-representational visual problem solving*. Spring ConfChem: Interactive Visualizations for Chemistry Teaching and Learning.
- Hensberry, K. K. R., Paul, A. J., Moore, E. B., Podolefsky, N. S. & Perkins, K. K., (2013). *PhET interactive simulations: New tools to achieve common core mathematics standards*, Ensberry, K. K. R., Paul, A. J., Moore, E. B., Podolefsky, N. S., Perkins, K. K., D. Polly (Ed.), Common core mathematics standards and implementing digital technologies (147-167), Hershey, PA: IGI Global,
- Irmak, E. (2009). Uzaktan erişimli bir e-laboratuvar platformunun tasarımı. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 24(2).
- Johnstone, A. H. (1982). Macro- and micro-chemistry. *School Science Review*, 64, 377-379.
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7(2), 75-83.
- Kaba, A. U. (2012). *Uzaktan fen eğitiminde destek materyal olarak sanal laboratuvar uygulamalarının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Kaya, H. & Büyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 27(1), 126-134
- Koç Ünal, İ., & Şeker, R. (2020). Sanal laboratuvar uygulamalarının öğrenci akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi: Elektrik ünitesi. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 21(1).
- Krbthong, T. (2015). Teaching university physics by using interactive science simulations methods. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1811-1817.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Mahtari, S., Wati, M., Hartini, S., Misbah, M., & Dewantara, D. (2020). The effectiveness of the student worksheet with PhET simulation used scaffolding question prompt. *In Journal of Physics: Conference Series*. Vol. 1422, No. 1, p. 012010. IOP Publishing.

- O'Brien, R. (2001). An Overview of the methodological approach of action research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and practice of action research*. Joao Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Okumuş, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenci merkezli etkinlik tasarlama becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (229), 93-127.
- Okumuş, S., Çavdar, O., Alyar, M., & Doymuş, K. (2017). Kimyasal denge konusunun mikro boyutta anlaşılmasına farklı öğretim yöntemlerinin etkisi. *Elementary Education Online*, 16(2).
- Özen, E., (2019). Eğitimde güncel eğilimler ve eğitim bilişim ağı (EBA). Zeugma II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Gaziantep.
- PhET Colorado (2021). <http://phet.colorado.edu/new/research/index.php>
- Podolefsky, N. S., Perkins, K. K., & Adams, W. K. (2010). Factors promoting engaged exploration with computer simulations. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6(2), 020117.
- Prima, E., Putri, A. R., & Rustaman, N. (2018). Learning Solar system using PhET simulation to improve students' understanding and motivation. *Journal of Science Learning*, 1(2), 60-70.
- Sanchez, J. M. P. (2017). Integrated macro-micro-symbolic approach in teaching secondary Chemistry. *Kimika*, 28(2), 22-29.
- Soğukpınar, R., & Gundogdu, K. (2020). Fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 275-294. DOI: 10.21733/ibad.733953
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tatlı, Z. & Ayas, A. (2011). Sanal kimya laboratuvarı geliştirilme süreci. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22- 24 September 2011 Fırat University, Elazığ- Turkey
- Tasker, R. (2015). Research into Practice: Visualizing the molecular world for a deep understanding of chemistry. EB Moore (Ed.).
- Wieman, C. E., Adams, W. K., & Perkins, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. *Science*, 322(5902), 682-683.
- Yıldızay, Y., & Çetin, G. Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 21-33.
- Zhang, Y. & Espinoza, S. (1998). Relationships among computer self-efficacy, attitudes toward computers, and desirability of learning computing skills. *Journal of Research on Technology in Education*, 30 (4), 420-436.

Covid-19 Pandemi Döneminde Uzaktan Fen Eğitimine İlişkin Veli Görüşleri İncelenmesi

Duygu AKKAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, dyg5552@gmail.com

Mustafa ERGUN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, ergunmustafa@gmail.com

Öz

Tüm dünyanın etkisi altında kaldığı Koronavirüs (COVID-19) süreci tüm alanları olduğu gibi ülkelerin eğitim sistemi de olumsuz etkilemiştir. Ülkeler sahip oldukları eğitim teknolojileri alt yapılarıyla birden karşılaştıkları bu duruma çareler bulmaya çalışmıştır. Bu süreci en az hasarla geçirebilmek için ülkemizde ve tüm dünyada olduğu gibi uzaktan eğitim uygulaması tercih edilmiş ve tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmiştir. Türkiye bu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere kendi öğretmenleri ile uzaktan eğitim platformları aracılığıyla canlı ders olanağı ve öğrencilerin EBA TV ile EBA uygulaması üzerinden konu tekrarları yapmalarını sağlamıştır. Evde uzaktan eğitim olarak gerçekleştirilen bu dönemde öğrencilerin eğitimindeki kontrolleri birden velilere geçmiş ve ailelere büyük sorumluluklar düşmüştür. Daha önceden uzaktan eğitim bilgi ve tecrübesi olmayan veliler üzerinde bu durum kaygı oluşturmaya başlamıştır. Literatür incelendiğinde ise fen bilimleri dersinin uzaktan öğretimiyle ilgili veli görüşlerinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde ülkemizde uygulamaya konan uzaktan fen bilimleri eğitime ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Veli örnekleme seçilirken ortaokul tüm sınıf seviyesinde velilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma Ordu ilinde kırsal kesimde bulunan velilerle gerçekleştirilmiştir. Velilere uzaktan eğitime yönelik açık uçlu ve yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş, alınan cevaplar gruplandırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında veliler tarafından öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı kaynaklar bakımından en çok tercih edilenin canlı dersler olduğu, velilerin bu süreçte sürekli öğrenciyi kontrol etme zorunda kaldıklarını beyan ettiklerinden denetleme görevini üstlendiği gözlenmiştir. Velilerin ders süresiyle ilgili fikir birliği içinde olmadığı, bazılarının ders süresini yeterli bulduğu bazılarının ise yetersiz gördüğü anlaşılmıştır. Fen bilimleri öğretiminin uzaktan olmasındaki en önemli sorunun deneylerin yapılamaması olduğu ve öğrenciler arası iletişiminin öğrenmeyi olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Evde imkanlar doğrultusunda fen bilimleri ile ilgili deney yapmanın öğrenciler açısından büyük önemi olduğu yine veliler tarafından vurgulanmıştır. Sağlık durumları dolayısıyla uzaktan eğitimin bulaş riskini en aza indirmesi ve ders süresinde esneklik sağlaması veliler tarafından beyan edilen olumlu yönler arasında yer almaktadır.

Anahtar Sözcük: Pandemi, Uzaktan Eğitim, Veli, EBA, COVID-19

Abstract

The coronavirus (COVID-19) process, which is under the influence of the whole world, has negatively affected the education system of the countries as well as all fields. Countries have tried to find solutions to this situation that they suddenly encounter with their educational technology infrastructures. In order to be able to spend this process with the least damage, as in our country and all over the world, distance education was preferred and distance education was started at all levels. During this distance education process in Turkey, students were provided with the opportunity of live lessons via distance education platforms with their own teachers, and students were provided with the opportunity to repeat the subject over EBA TV and the EBA application. In this period, which is carried out as distance education at home, the control of the education of the students suddenly passed to the parents and the families have great responsibilities. This situation has started to cause anxiety for parents who do not have previous knowledge and experience of distance education. When the literature is examined, it is understood that there is no parental opinion about the distance education of the science course. In this study, it is aimed to examine the views of parents on the distance science education implemented in our country during the COVID-19 pandemic. While choosing the parent sample, it was tried to reach the parents at

all grade levels of secondary school. The study was carried out with parents in rural areas in Ordu. Open-ended and semi-structured questions about distance education were asked to the parents, and the answers were grouped. In the light of the findings, it has been observed that the most preferred by the parents in terms of the resources used by the students in the distance education process is the live lessons, and since the parents declared that they had to constantly control the student in this process, they assumed the task of supervision. It has been understood that the parents do not agree on the duration of the lesson, some find the duration of the lesson sufficient and some find it insufficient. It has been stated that the most important problem in the distance education of science is the inability to conduct experiments and communication between students negatively affects learning. It was also emphasized by the parents that it is of great importance for students to experiment with science in line with the possibilities at home. The fact that distance education minimizes the risk of contagion due to health conditions and provides flexibility in the duration of the lesson is among the positive aspects declared by the parents.

Keywords: Pandemic, Distance Education, Parent, EBA, COVID-19

Giriş

Teknoloji hayatımızın vazgeçilmezi haline gelmiş, kişiler arasında oldukça yaygınlaşmıştır. Her yaş grubuna hitap eden hayatı kolaylaştıran uygulamalar üretilmiş, internet alt yapısının geliştirilmesiyle de günlük yaşamımıza dahil olmuştur. Bu önemli gelişmeler eğitimde de etkisini göstermiştir. Öğrencilere interaktif uygulamalar, eğitsel oyunlar sağlanmıştır. Öğrenciler bilgiye bir tık ile ulaşmaya başlamışlardır. Fen bilimlerinin temel amaçlarından birisi, fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir (MEB, 2015). Fen okuryazarı bireyler, günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilimsel metotlar kullanırlar. Bireyler günlük hayatta karşılaştığı problemleri merak ederler, araştırırlar ve sorgularlar. Elde edilen bilgiler doğrultusunda yenilikçi, yaratıcı ve akılcı çözüm yolları bulurlar (Bağcı Kılıç, Haymana ve Bozylmaz, 2008). Buradan hareketle bireylerin kendi çıkarımlarına ilişkin bilgiler ortaya koymalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yani fen eğitimi yapılandırıcılığı esas almış ve temelinde öğrencilerin bilgiyi hazır değil yaparak ve yaşayarak öğrenmesi yatar.

2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü bir çok olumsuzluğa neden olmuştur. Bunların başında sağlık ve eğitim gelmektedir. Artan vaka sayıları ve hastalığın ciddi boyutlara ulaşması insanları endişelendirmeye başlamıştır. Devletler de pandemiden en az etkilenmek için birtakım kısıtlamalar getirmiştir. Bu kısıtlamaların biri de okulların zorunlu ara tatile girmesidir. Türkiye’ de 10 Mart’ ta ilk vakanın görülmesiyle okullarda 16 Mart’ ta başlayan üç haftalık ara tatil ilan edilmiştir. Vaka sayısının hızla yükselmesiyle MEB tarafından okullarda uzaktan çevrimiçi eğitim dönemi devam ettirilmeye başlamıştır. Çevrimiçi öğrenme, internet ağ yoluyla gerçekleşen her türlü öğretme öğrenme etkinliğini ifade etmektedir. Öğretme ve öğrenme etkinlikleri, çevrimiçi eğitimde, geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen etkinliklerden biraz daha farklıdır (Çalışkan, 2001). Türkiye’ de Covid-19 pandemisi sonrası uzaktan eğitimde hibrit sisteme geçmiş ve bu sürecinde öğrencilere kendi öğretmenleri ile uzaktan eğitim platformları aracılığıyla canlı ders olanağı ve öğrencilerin EBA TV ile EBA uygulaması üzerinden konu tekrarları yapmalarını sağlanmıştır. Evde uzaktan eğitim olarak gerçekleştirilen bu dönemde öğrencilerin eğitimindeki kontrolleri birden velilere geçmiş ve ailelere büyük sorumluluklar düşmüştür. Daha önceden uzaktan eğitim bilgi ve tecrübesi olmayan veliler üzerinde bu durum kaygı oluşturmaya başlamıştır. Literatür incelendiğinde ise fen bilimleri dersinin uzaktan öğretimiyle ilgili veli görüşlerinin olmadığı anlaşılmıştır. Bu çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde ülkemizde uygulamaya konan uzaktan fen bilimleri eğitimine ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan örnek olay durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması güncel bir olguyu kendi içinde bulunduğu çevrede farklı veri kaynaklarının var olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada günümüzde devam edilen uzaktan eğitim sürecine ilişkin veli

görüşlerinin alınmasına yönelik yapılmış, velilere sorular sorulmuş, verilen cevaplar gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada amaçlı örneklemeden yola çıkarak Karadeniz bölgesinde bir büyükşehirde ortaokulda fen bilimleri dersini alan farklı seviyelerdeki öğrencilerin velileri seçilmiştir. 5 ile 8. sınıf öğrencileri velilerinden 26 kişi çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar farklı yaş grubunda ve farklı eğitim seviyesinde bulunmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo.1. katılımcıların demografik özellikleri

	Frekans	Yüzde
Cinsiyet		
Kadın	10	38,5
Erkek	16	61,5
Yaş		
25-35	9	34,6
35-50	14	53,8
50 ve Üstü	3	11,5
Eğitim Durumu		
İlkokul	2	7,7
Ortaokul	5	19,2
Lise	10	38,5
Önlisans	5	19,2
Lisans	4	15,4

Sınıf Seviyesi	Frekans	Yüzde
5. Sınıf	5	%23,1
6. Sınıf	11	%42,3
7. Sınıf	3	%7,7
8. Sınıf	7	%26,9
Canlı Derse Katılım		
Her Zaman	14	53,8
Çoğunlukla	9	34,6
Bazen	3	11,5
Hiç	0	0

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 15 soru içeren görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formundaki soruların cevapları çevrimiçi mülakat yoluyla toplanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgileri açıklamaları istenen sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde velilerin uzaktan eğitim sürecinde görüşlerine yönelik sorulara yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliği etkileyen faktörleri en aza indirmek için çeşitli önlemler alınmıştır. İç geçerlik için doğrudan alıntı, dış geçerlik için kullanılan yöntemin seçim gerekçesinin açıklanması yapılmıştır. İç güvenilirlik için verilerin kayıt altına alınması, dış güvenilirlik için ise veriler arasındaki tutarlık kontrol edilmiştir. Son olarak toplanan verilerden kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Çelik(2020) ‘ ye göre; Kodlama, verinin çeşitli yönlerini belirleyerek, küçük parçalar halinde işaretlemek veya etiketlemektir (Corbin ve Strauss, 2008; Creswell, 2013; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 2016). Kodlama, metne dönüştürülen verinin anlamlı parçalara ayrılması ve bunu yaparken de bu parçalar arasında anlam bütünlüğünün korunması (Miles ve Huberman, 2016); ayrıca metnin veya görsel

verilerin küçük bilgi kategorilerine toplanması ve bir çalışmada kullanılan farklı veritabanlarından gelen kanıtların araştırılması sürecini içermektedir (Creswell, 2013)

Bulgular

Çalışma gurubundaki öğrenci velilerinin araştırma sorularına vermiş oldukları cevaplar soru bazlı olarak tablolar halinde bu bölümde verilmiştir. İlk olarak velilere öğrencilerin uzaktan eğitim süresi boyunca kullandığı kaynaklar sorulmuştur ve verilen cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo.2. Öğrencilerin uzaktan eğitim süresi boyunca kullandığı kaynaklar ve verimliliği

Kategori	Kodlar
Uzaktan Eğitimde Kullanılan Kaynaklar	Eba tv ve uygulamaları(7) Ders Kitabı(6) Yardımcı Kitaplar(8) Web siteleri ve konu anlatım videoları(9) Tonguç Akademi(3) Canlı Dersler(18)
Kaynakların verimliliği	Eba tv ve uygulamaları(2) Ders Kitabı(3) Yardımcı Kitaplar(6) Web siteleri ve Konu anlatım videoları(9) Tonguç Akademi(3) Canlı Dersler(5)

Velilerin soruya verdikleri cevaplara göre yararlandığı kaynaklar kodlandığında öğrenciler tarafından en çok kullanılan kaynağın “Canlı Dersler” olduğu, sonrasında ise web siteleri ve konu anlatım videolarının kullanıldığı ifade edildiği görülmüştür. Ancak kaynakların verimliliği bakımından velilerin %36’sı web sitelerinde bulunan konu anlatım videolarının daha iyi olduğunu ifade ettiği görülmüştür, bunun nedeninin ise öğrencilerin tekrar tekrar izleyebilmesi gösterilmiştir.

Velilere sorulan öğrencilerin uzaktan eğitimde fen dersine katılım ve ders süresinin yeterliliği ile ilgili soru sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo.3. Öğrencilerin derse katılımları ve ders süreleri

Kategori	Cevaplar	Kodlar
Öğrencilerin derse katılımı	Her zaman(14) Çoğunlukla(9) Bazen(3) Hiç(0)	
Ders süreleri	Yeterli(6) Yetersiz(21)	Az kişinin katılması Daha fazla soru çözümü Deneye vakit ayırma Konu tekrarı Diğer derslere de zaman ayırma

Ders katılım ve süreleri ile ilgili cevaplarına bakıldığında %54'ü öğrencilerin derse her zaman katıldığını, %80,7'si ise derslerin süresini yetersiz bulduğunu ifade etmiş; deney ve soru çözümüne daha fazla zaman ayrılması gerektiği ifade edilmiştir.

Velilere sorulan öğrencilerin uzaktan fen eğitiminin olumlu/olumsuz yönleriyle ilgili verilen cevaplar Tablo 4' de gösterilmiştir.

Tablo.4. Velilerin olumlu ve olumsuz görüşleri

Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimle ilgili olumlu görüşler	Konuların unutulmaması(5) Kendi öğretmenlerinden öğrenmek(1) Ailenin gözetiminde olması(6) Planlı olması(1) Kendi kendine çalışması(2) Az kişinin katılması(1)
Uzaktan eğitimle ilgili olumsuz görüşler	Etkileşim olmaması(6) Az soru çözümü(1) Deneyimsiz eğitim(6) Konu tekrarı olmaması(2) Sosyalleşememesi (3) Çok yazı yazmaları(1) Sağlık sorunları(3) İnternet bağlantı problemi(2) Öğrencinin yeteneğinin görülebilmesi(1)

Velilerin uzaktan eğitimle alakalı görüşlerine bakıldığında çoğunlukla olumlu olarak konuların unutulmaması ve ailenin gözetimi altında olması ifade edilirken; olumsuz görüş ise öğrenci ve öğretmen arasında etkileşim olmaması ve fen eğitiminde deneyimsiz eğitimin öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir.

Velilere sorulan öğrencilerin uzaktan eğitimde ders çalışmaya ayırdığı süre ve bu sürede velinin rolü ile ilgili verilen cevaplar Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo.5. Öğrencilerin derse ayırdığı süre ve veli etkisi

Kategori	Kodlar
Ders Çalışmaya Ayırdığı Süre	Yeterli (7) Yetersiz (3) Kısmen (1)
Ders Çalışmaya Ayırdığı Sürede Veli Rolü	Etkin (5) Kontrol Eden/Denetleyen (2) Hatırlatan(3) Yardım Eden(3) Takip Eden(5) Ortamı Hazırlayan(1)

Velilerin %57 'si soruya cevap vermezken, cevap verenlerin %63'ü öğrencilerin evde ders çalışmaya ayırdığı sürenin yeterli olduğunu düşünmektedir. Veliler bu süreçte etkin, kontrol eden, hatırlatan, yardımcı, takip eden rollerini üstlenmiştir.

Velilere sorulan “Bir veli olarak öğrencinizle ilgili fen öğretmeni ile işbirliğini yeterli buluyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo.6. Velilerin öğretmen ile işbirliğine bakışı

Kategori	Cevap
Veli-Fen Öğretmeni İşbirliğini	Yeterli (7) Yetersiz (4) Cevap Yok(15)

Velilerin yarısından fazlası soruya cevap vermezken yine cevap verenlerin %63'ü veli-öğretmen işbirliğini yeterli bulmaktadır. Çalışma grubunun büyük çoğunluğu ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Velilere sorulan öğrencilere evde fen deney ve etkinlikleri yapması için gerekli imkanları yaratıp yaratmadıkları ve öğrencilere motive etmek için yardım alınan kişi olup olmadığı ile ilgili soruya verilen cevaplar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo.7. Velilerin 10. ve 11. Sorulara verdiği cevaplar

Kategori	Cevap	Kod
Gerekli Ortamı Oluşturma	Evet (12)	Çabayı Gösteren Malzeme Tedarik Eden
	Hayır (8) Cevap Yok(6)	Zayıf Öğretmen-Veli İletişimi
Yardım Alma	Evet(14)	Sınıf Öğretmeni(2) Okul Müdürü(2) Fen Öğretmeni(4) Tanıdık (3) Babası (2) Psikolog(1)
	Hayır (6) Cevap Yok(6)	

Velilerin %46'sı evde etkinlikler için gerekli ortamı oluşturduğunu ifade ederken, %53'ü öğrenciyi motive etmek için yardım aldığını ifade etmiştir. Yardım alma konusunda ise genellikle ders öğretmenin seçildiği görülmüştür.

Velilere sorulan öğrencinin başarısını artırmak için kullandıkları yöntem ve uzaktan eğitimde eksikliğini düşündükleri etmenler ile ilgili verdikleri cevaplar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo.8. Velilerin kullandığı yöntemler ve eksikliğini düşündüğü etmenler

Kategori	Kod
Velilerin Kullandığı Yöntemler	Derse Vaktinde Girmesi(8) Kaynak Kitaplardan Soru Çözümü(3) Konu Tekrarı(5) Yürüyüş Yapmak(1) Öğretmen İle İletişim(3) İnternet Bağlantısını Aktif Tutma(2) Öğrenciyi Denetleme(4)
Veli Önerileri	Ders Süresinin Artması(3) Etkileşimli Uygulamaların Derslerde Kullanılması(2) Okulda Mesafeli Yüz Yüze Deney(1)

Velilerin uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı atlatılabilmesi için kullandıkları yöntemlerde çoğunluğun belirttiği öğrenciyi vaktinde derse girmesini sağlamaları olarak ifade edilmiştir. Öneri olarak ise öğrencilerin okullarda veya canlı derslerde etkileşimin artması için farklı teknikler kullanılması ve ders süresinin artırılması önerisi gelmiştir.

Velilere son olarak sorulan çalışmanın konusu olan uzaktan fen eğitimi ile ilgili son değerlendirmeleri Tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo.9. Velilerin çalışmayla ilgili son değerlendirmeleri

Kategori	Kod
Velilerin Genel Düşünceleri	Veli-Öğrenci İşbirliği Gerekli Altyapının Sağlanması Ders Programının Uygulanması Öğrenci Takibi Ders Süreleri Ders Saatleri Sokağa Çıkma Saatine Göre Ayarlama

Velilerin uzaktan eğitimle ilgili genel düşünceleri ise veli-öğretmen işbirliğinin artması gerektiği, gerekli alt yapının devlet tarafından geliştirilmesi, ders sürelerinin artırılması, sokağa çıkma saatlerine ders konulmaması, ders programına hem öğrenci hem öğretmen tarafından tam uyulması önerileri gelmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular ışığında yapılan çalışma incelendiğinde velilerin sürece yönelik görüşleri bulgular kısmında tek tek kodlanmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı kaynaklar bakımından en çok tercih edilen canlı dersler olsa bile en verimli olan kaynağın web siteleri ve konu anlatım videoları olduğu düşünülmektedir. Bunun en başlıca sebebinin de tekrar tekrar videoları izleyebilmeleri ve istedikleri bilgiye anında ulaşabilmeleri gösterilmiştir. Velilerin bir kısmı ders süresini yeterli görürken diğer kısmı yetersiz görmektedir. Yeterli gören velilerin açıklamalarında ise ders katılımının az olmasının derslerin özel ders gibi olmasını sağlamaktadır demiştir. Yetersiz diye ifade eden veliler ise soru çözümüne az vakit ayrıldığı, deneylerin olmaması ve konu tekrarının yapılmaması olarak ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinin en olumlu yanı çoğunluğun ifade ettiği öğrencilerin ailenin denetiminde olması ve öğrencilerin okul ile bağlarının kopmaması, derslerden uzaklaşmaması şeklinde belirtilmiş olup en olumsuz yönünün ise öğrenci etkileşiminin olmaması ve deneylerin yapılmaması gösterilmiştir. Öğretmen ve öğrencinin öğrenme

sürecindeki rollerinin ve aralarındaki etkileşimin anlamlı, kalıcı öğrenme ve öğrendiğini gerçek yaşamda kullanma üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Koç,2010). Öğrenci merkezli eğitim uzaktan eğitim nedeniyle zayıflamış bu da veliler de endişeye neden olmuştur. Bunun dışında olumsuz etkilerine öğrencilerin sağlığını etkilediği ifade edilmiş olup öğrencilerin hareketsiz kalıp kilo aldığı ve ekrana bağımlılıklarının arttığı belirtilmiştir. Öğrencilerin evde derse ayırdığı sürenin yeterli olduğu düşünülürken veliler süreçte en çok öğrencilerini denetleme görevini üstlenmişlerdir. Veli-öğretmen işbirliği genel olarak yeterli bulunmaktadır. İletişimi yetersiz bulan velilerin de verilen ödevlerden haberleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin deney ve etkinlikler için gerekli malzemeleri imkanlar ölçüsünde sağladığı ifade edilmiş olup bu konuda gerek öğretmenlerden gerekse çevreden yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan veliler öğrencilerin başarılı olması için derse vaktinde girmesi, soru çözümleri, konu tekrarı, öğretmen ile iletişim sağlama, internet bağlantısını aktif tutmayı sağlamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Velilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerden beklentileri ise bol konu tekrarları, soru çözümleri. Etkileşimli videolar ile konunun pekiştirilmesinin sağlanmasıdır. Bunun dışında okulda kazılan ders programına öğretmenler tarafından uyulmamasının çok kardeşli öğrencilerde karmaşa yarattığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin kamerasının kapalı olduğu zamanlarda öğrencinin dersin başından kalktığı ve dikkatini başka yöne verdiği söylenmiştir. Aynı zamanda veliler tarafından canlı ders saatlerinin sokağa çıkma yasağının olmadığı saatlerde koyulması gerektiği söylenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında öneriler:

- Fen bilimleri dersi uygulamaya dayalı bir ders olduğu için uzaktan eğitimde öğrencilerin bazı kavramları öğrenmesinde sıkıntı yaşamaktadır.
- Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur.
- Canlı derslerde öğrenci öğretmen tarafından daha uygun denetlenmelidir.
- Canlı derslerin süresi artırılabilir.
- Veli-öğretmen-öğrenci işbirliği sürecini dinamik tutmak için iletişim kanallarının sürekli kullanması önerilebilir.
- Okul tarafından hazırlanan ders programına öğretmenlerin uymasının önemi bizzat öğretmenlere belirtilebilir.
- Ders saatleri çocuklar için sokağa çıkma saatlerini kapsamamalıdır.
- Çocuklara etkileşimli video ve oyun seçenekleri ile daha zengin bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır.
- Soru çözümüne ve konu tekrarlarına daha fazla vakit ayrılmalıdır.

Kaynakça

- Alper, A. (2020). Pandemi sürecinde K-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması . *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 45-67.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 201-230.
- Bağcı Kılıç, G., Haymana, F. & Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmen programının bilim okur-yazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150) 53-63.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

- Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 69-94.
- Koç, G. (2010). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen - öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/842/196> adresinden erişildi.
- MEB, (2015). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi.
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 13-43.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Yedinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Annelerin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Salgın Dönemi Davranış Sorunları

Gökçe ÇARDAK, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, gokce@cardak.com.tr

Perihan ÜNÜVAR, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, punuvar@gmail.com

Öz

2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan ve kısa sürede pek çok ülkeyi etkisi altına alan COVID-19 virüsü nedeniyle yaşanan küresel salgın ve bu salgınla mücadele kapsamında alınan tedbirler herkesin yaşamını çeşitli şekillerde etkilemiştir. Karantina ve kısıtlamalar nedeniyle evlere kapanmak zorunda kalan, arkadaşları ve öğretmenlerinden uzakta olan ve sürecin bütününe ilişkin çok da bilgi sahibi olamayan çocukların bu süreçten çeşitli şekillerde etkilenmiş olmaları mümkündür. Hayatın olağan akışına ilişkin müdahaleler bireylerin günlük davranışlarını etkileyerek kimi zaman panik ve kaygı hissetmelerine, kimi zaman da depresyon eğiliminde artışa neden olabilmektedir. Çocukların, yetişkinlere kıyasla çevresel risklere karşı daha savunmasız oldukları bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışmada salgın sürecinin 3-6 yaş grubu çocukların davranışları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amacıyla problem davranışları incelenmiştir.

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu; Erzurum, İzmir Trabzon, Hatay illerinden çalışmaya katılmaya gönüllü ve çocuğu 3-6 yaş aralığında olan 139 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve "Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, salgın döneminde erkek çocukların, yaşı küçük olan çocukların ve salgını apartman dairesinde geçiren çocukların davranış sorunlarının diğerlerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Davranış Sorunları 3-6 yaş

Abstract

The global epidemic caused by the COVID-19 virus, which emerged in December 2019 and affected many countries in a short time, and the measures taken to combat this epidemic affected everyone's lives in various ways. It is possible that children who have to lock themselves in homes due to quarantine and restrictions, and stayed away from their friends and teachers without much information about the whole process may be affected by this process in various ways. These interventions related to the ongoing flow of life can affect the daily behaviour of individuals, causing panic and anxiety, and sometimes an increase in the depression tendency. It is known that children are more vulnerable to environmental risks compared to adults. Therefore, in this study, behavioural problems of children aged 3-6 years were examined during the pandemic period.

In this study, descriptive survey model was used. Considering the maximum diversity in creating the sample of the study; 139 child from Erzurum, Trabzon, İzmir ve Hatay provinces who volunteered to participate in the study and whose children were between the ages of 3 and 6 were selected. Personal information form and "Preschool Behaviour Problems Screening Scale" were used to collect data in the study. The collected data were analysed with the SPSS program.

Keywords: Pandemic, behavioural problems, ages 3-6.

Giriş

Okul öncesi dönem, her alanda gelişimin hızlı olduğu kritik bir dönemdir. Her gelişim döneminin belli özellik ve krizleri vardır. Okul öncesi dönem; tüm gelişim alanlarında hızlı bir farklılaşmanın yaşandığı, çok sayıda krizin atlatıldığı bir dönem olarak insan yaşamının “kritik yılları” olarak adlandırılmaktadır. Oktay’ın (1990) da belirttiği gibi okul öncesi dönem; insan yaşamının temelini oluşturan, gelişiminin hızlı ve öğrenme kapasitesinin de en iyi olduğu ve çocuğun çevresel etkilere karşı en duyarlı olduğu dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar her şeyi merak eden, soran, öğrenmek ve yapmak isteyen, gezmek, koşmak, atlamak, tırmanmak, hareket etmek isteyen bireylerdir. Çocuklar; kimi zaman içine kapanık, ortamdaki kendisini geri çeken, bazen neşeli, bazen sessiz olabilirler. Çocukların duyu ve enerji seviyeleri de değişkenlik gösterir, bu nedenle de onlar; benzersiz, karmaşık ve anlaşılması zor varlıklardır (Tagay, 2018). Bu dönem aynı zamanda, çocukların günlük yaşam becerileri için gerekli olan zihinsel, bedensel, dil, psiko-motor ve duygusal gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı; aile, okul ve sosyal çevrenin etkisiyle kişiliğinin gelişerek şekillendiği dönem olarak da bilinir (Seven, 2014). Bu dönemde yaşanan olumlu gelişimsel ilerlemelerin yanı sıra yaşanan olumsuzluklar çocukların davranışlarında birtakım değişikliklere sebep olmaktadır. Çocukların gelişiminde olumsuz etkiye sebep olan davranış sorunları eğer müdahalede bulunulmazsa yetişkinlik döneminde daha büyük sonuçlar doğurabilmektedir.

Bu sebeple çocukluk döneminde ortaya çıkan davranış sorunlarının sebeplerini araştırmak ve çözüme ulaştırmak son derece önemlidir. Problem davranışın doğru bir şekilde tanımlanması davranışla ilgili yapılacak müdahalelerin etkili olmasında oldukça önemlidir. Bazen çocuklar gelişimsel dönem özellikleri kapsamında beklenenden farklı davranabilmekte, bazen de kendilerini ifade etmenin doğru yolunu bilmedikleri için problem davranışlar sergileyebilmektedirler (Işık, 2021).

2019 yılının Aralık ayında ortaya çıkan ve kısa sürede pek çok ülkeyi etkisi altına alan COVID-19 virüsü nedeniyle yaşanan küresel salgın ve bu salgınla mücadele kapsamında alınan tedbirler herkesin yaşamını çeşitli şekillerde etkilemiştir. Karantina ve kısıtlamalar nedeniyle evlere kapanmak zorunda kalan, arkadaşları ve öğretmenlerinden uzakta olan ve sürecin bütününe ilişkin çok da bilgi sahibi olamayan çocukların bu süreçten çeşitli şekillerde etkilenmiş olmaları mümkündür. Di Giuseppe ve arkadaşlarına göre (2020) hayatın süregelen akışına ilişkin bu müdahaleler bireylerin günlük davranışlarını etkileyerek kimi zaman panik ve kaygı hissetmelerine, kimi zaman da depresyon eğiliminde artışa neden olabilmektedir. Çocukların, yetişkinlere kıyasla çevresel risklere karşı daha savunmasız oldukları bilinmektedir. Yetişkinlik yıllarındaki fiziksel ve zihinsel sağlık, yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerle ilişkilendirilmektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020).

Covid-19 virüsünün beraberinde getirdiği korkular, belirsizlikler, sosyal mesafe kuralları çocukları da fazlasıyla etkilemiştir. Ülkemizde 16 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitime ara verilip uzaktan eğitime geçilmiştir. Çocukların akran ilişkilerinin arttığı ve beraberinde sosyal gelişiminin de önemli ölçüde tamamlandığı okul öncesi dönemde böyle bir uygulamanın başlatılması çocukların davranışlarında olumsuz etkiye sebep olmuştur.

Çocukların içinde bulundukları yaş ve/veya gelişim döneminde salgın gibi durumlarda yaygın olarak gösterdikleri tepkileri inceleyen çalışmalar ise, okul öncesi dönemdeki çocuklarda yaygın olarak isteksizlik, oyuna odaklanmada güçlük, biberon kullanımı, parmak emme, tuvalet kazaları gibi kronolojik yaş ve gelişim düzeyiyle uyumu olmayan bazı davranışların yanı sıra, anne-babadan ayrılmama gibi durumların gözlenebileceği belirtilmektedir (Imran, Zeshan ve Pervaiz, 2020; akt. Akoğlu ve Karaaslan, 2020).

Çocuklar yetişkinlerin duygusal durumlarına iyi uyum sağlamakla birlikte, açıklanamayan ve öngörülemeyen davranışlara maruz kalma çocuklar tarafından bir tehdit olarak algılanmakta ve kaygı ile sonuçlanmaktadır. Yaşanan salgında birçok toplum için belirsizliğin hâkim olduğu karmaşık bir süreci beraberinde getirmiş, çocuklar için bu yönüyle kaygıya neden olabilecek değişkenler arasında yerini almıştır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Bu çalışmada salgın sürecinde 3-6 yaş grubu çocukların problem davranışları incelenmiştir. Çocukların çeşitli özelliklerine göre davranış sorunlarının farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları ise şu şekildedir;

1. Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunlarının genel özellikleri nelerdir?
2. Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları çocukların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları annelerinin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır . Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2016). Betimsel model verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017).

Evren ve Örneklem

Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik dikkate alınarak; Erzurum, İzmir Trabzon, Hatay illerinden çalışmaya katılmaya gönüllü ve çocuğu 3-6 yaş aralığında olan 139 aile seçilmiştir. Bu ailelerin 3-6 yaş aralığındaki çocukları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların 77'si kız, 62'si erkektir. Çalışma grubunda yer alan çocukların 33'ü üç yaş grubu, 15'si dört yaş grubu, 37'si beş yaş grubu ve 54'ü de altı yaş grubu çocuklardır. Çalışmaya katılan çocukların 105'i şehirde apartman dairesinde, 26'sı şehirde müstakil evde ve 8'i köyde müstakil evde ikamet etmektedir. Çalışma grubundaki çocukların annelerin yaş grupları bağlamında; 20-29 yaşları arasında olan 31, 30-39 yaşları arasında olan 94 ve 40-49 yaşları arasında olan 14 anne bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve “Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu :Araştırmayı oluşturan çalışma grubunun çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla kapalı uçlu sorulardan oluşan kişisel bilgi formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda; çocukların yaş, cinsiyet, yaşadığı yer ve anne-babasının çeşitli özelliklerine ilişkin bilgilerin alındığı sekiz madde yer almaktadır. Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Araştırmada 3-6 yaş okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların salgın dönemi davranış sorunlarını belirlemek amacıyla kullanılan Kanlıklılıçer (2005) tarafından geliştirilen bu ölçek 4'lü likert tipi olup 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 3-6 yaş grubu Türk öğrenciler üzerinde uygulanarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin; “Kavgacı-saldırgan”, “Endişeli-Ağlamaklı” ve “ Aşırı hareketli- Dikkatsiz” olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ve ölçeğin güvenirliğinin.0,92 olduğu bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerden ve elektronik ortamda toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Toplanan verilerin Cronbach Alpha güvenirliği 0. 80 olarak bulunmuştur. Veriler üzerinde betimleyici istatistikler ve fark testleri uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği belirlendiğinden Non parametric istatistikler uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla tablolar halinde açıklanarak yorumlanmıştır.

“Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak üzere; yapılan analiz sonuçları Tablo’1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Davranış sorunlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

Ölçek-Boyut	Cinsiyet	f	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kavgacı-Saldırgan	Kız	77	66,14	5092,50	2089,500	,204
	Erkek	62	74,80	4637,50		
Endişeli-Ağlamaklı	Kız	77	71,29	5489,00	2288,000	,672
	Erkek	62	68,40	4241,00		
Aşırı hareketli-Dikkatsiz	Kız	77	61,27	4717,50	1714,500	,004
	Erkek	62	80,85	5012,50		
Prob. Dav. Ölçeği Toplam puan	Kız	77	66,22	5099,00	2096,000	,216
	Erkek	62	74,69	4631,00		

Salgın döneminde okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış sorunlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı (U=2096,000 ve p=,216; p>0.05) Tablo 1’de görülmektedir. Davranış sorunları alt boyutlarından “Kavgacı-Saldırgan” boyutunda (U=2089,500 ve p=,204; p>0.05) ve “Endişeli-Ağlamaklı” boyutunda (U=2288,000ve p=,672; p>0.05) da çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. “Aşırı hareketli-Dikkatsiz” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu (U=1714,500 ve p=,004; p>0.05), bu farklılaşmanın erkek çocuklar lehine (80,85>61,27) olduğu Tablo 1’de görülmektedir.

“Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları çocukların yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2.*Davranış Sorunlarının Çocukların Yaşlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.*

Ölçek-Boyut	Yaş	f	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Kavgacı-Saldırgan	3	33	81,64	3	10,816	,013	3-6 4-5 4-6
	4	15	91,53				
	5	37	64,50				
	6	54	60,68				
Endişeli-Ağlamaklı	3	33	79,77	3	4,161	,245	
	4	15	58,23				
	5	37	64,07				
	6	54	71,36				
Aşırı hareketli-Dikkatsiz	3	33	79,50	3	3,353	,340	
	4	15	68,47				
	5	37	62,22				
	6	54	69,95				
Problem Davranış Ölçeği (Toplam)	3	33	3	3	9,320	,025	3-5 3-6
	4	15	4				
	5	37	5				
	6	54	6				

Çocukların yaşlarına göre salgın dönemi davranış sorunları toplam puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 2’de görülmektedir [$x^2 = 9,320$ ($sd=3$, $n=139$) $p<,05$]]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 3 yaş ile 5 yaş arasında 3 yaş grubu çocuklar lehine ($79,50 > 62,22$) ve 3 yaş ile 6 yaş arasında da 3 yaş grubu lehine ($79,50 > 69,95$) anlamlı bir farklılaşma olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Çocukların yaşlarına göre salgın dönemi davranış sorunlarının “kavgacı saldırgan” alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 2’de görülmektedir [$x^2 = 10,816$ ($sd=3$, $n=139$) $p<,05$]]. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda 3 yaş ile 6 yaş arasında, 3 yaş grubu çocuklar lehine ($81,64 > 60,68$), 4 yaş ile 5 yaş arasında, 4 yaş çocuklar lehine ($91,53 > 64,50$) ve 4 yaş ile 6 yaş arasında, 4 yaş grubu çocuklar lehine ($91,53 > 60,68$) anlamlı bir farklılaşma olduğu Tablo 2’de görülmektedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

“Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak üzere yapılan Kruskal-Whallis H testi sonuçları Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3.*Davranış Sorunlarının Çocukların Yaşadıkları Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.*

Ölçek-Boyut	Yaşadığı Yer	f	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Kavgacı-Saldırgan	1	105	71,69	2	7,868	,020	1-2 3-2
	2	26	54,67				
	3	8	97,69				
Endişeli-Ağlamaklı	1	105	65,49	2	5,490	,064	
	2	26	83,83				
	3	8	84,31				
Aşırı hareketli-Dikkatsiz	1	105	72,85	2	5,136	,077	
	2	26	54,77				
	3	8	82,06				
Prob. Dav. Ölçeği Toplam puan	1	105	69,87	2	3,671	,160	
	2	26	63,10				
	3	8	94,19				

1=Şehirde Apartman Dairesi 2=Şehirde Müstakil Ev 3=Köyde Müstakil Ev

Çocukların yaşadıkları yere göre salgın dönemi davranış sorunlarının “kavgacı-saldırgan” alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 3’te görülmektedir [$x^2=7,868$ ($sd=2$, $n=139$) $p<,05$]. Farkın hangi yaşadıkları yerler arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda şehirde apartman dairesinde yaşayan çocuklar ile şehirde müstakil evde yaşayan çocuklar arasında şehirde apartman dairesinde yaşayan çocuklar lehine ($71,69>54,67$) ve köyde müstakil evde yaşayan çocuklar ile şehirde müstakil evde yaşayan çocuklar arasında köyde müstakil evde yaşayan çocuklar lehine ($97,69>54,67$) anlamlı bir farklılaşma olduğu Tablo 3’te görülmektedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

“Okul öncesi dönem çocuklarında salgın döneminde görülen davranış sorunları çocukların kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak üzere yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.*Davranış Sorunlarının Çocukların Annelerinin Yaşına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.*

Ölçek-Boyut	Annelerin yaşı	f	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p	Anlamlı Fark
Kavgacı-Saldirgan	20-29	31	72,69	2	,295	,863	
	30-39	94	68,73				
	40-49	14	72,57				
Endişeli-Ağlamaklı	20-29	31	91,19	2	12,908	,002	1-2
	30-39	94	62,01				
	40-49	14	76,75				
Aşırı hareketli-Dikkatsiz	20-29	31	59,94	2	2,971	,226	
	30-39	94	71,97				
	40-49	14	79,07				
Prob. Dav. Ölçeği Toplam puan	20-29	31	76,39	2	1,871	,392	
	30-39	94	66,78				
	40-49	14	77,46				

Çocukların annelerinin yaşlarına göre salgın dönemi davranış sorunlarının “endişeli-ağlamaklı” alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığı Tablo 4’te görülmektedir [$x^2=12,908$ ($sd=2$, $n=139$) $p<,05$]. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anneleri 20-29 yaş grubunda olan çocuklar ile anneleri 30-39 yaş grubunda olan çocuklar arasında anneleri 20-29 yaş grubunda olan çocuklar lehine ($91,19>62,01$) anlamlı bir farklılaşma olduğu Tablo 4’te görülmektedir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem, çocukların diğer tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim alanında da önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde çocuklar akranlarıyla ilişkilerini geliştirmeli, iç ve dış ortamlarda rahatlıkla oyunlar oynamalı, parklarda bahçelerde istedikleri gibi koşup zıplayabilmeli ve daha bir çok sosyal aktiviteyi yerine getirebilmelidir. Fakat tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsünün getirdiği kısıtlamalar yetişkinlerin olduğu kadar çocukların yaşamını da etkilemektedir. Çocuklar uzaktan eğitim sürecinde aileleriyle birlikte evlerinde kalarak günlük yaşam rutinlerini değiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu durum da çocukların davranışlarında birtakım değişiklikler meydana getirmiştir. Bu araştırmada; salgın döneminde genel davranış sorunları bakımından kızlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak “aşırı hareketli-dikkatsiz” boyutunda erkek çocukların kız çocuklara oranla aşırı hareketli-dikkatsiz oldukları bulgusu elde edilmiştir. Benzer şekilde okul öncesi dönem çocukları ile ilgili yapılan pek çok çalışmada (Uyanık-Balat, Şimşek ve Akman 2008; Duncan, Brooks-Gunn ve Klebanov, 1994; Eiden 1999; Kaizer ve ark.2000; Lavigne ve ark. 1996) erkek çocukların daha fazla davranış problemine sahip oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen erkek çocukların kızlara oranla aşırı hareketli-dikkatsiz oldukları bulgusu alandaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Davranış sorunlarının çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında; yaşı küçük olan çocukların büyük olan çocuklara oranla daha fazla davranış problemi sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Alisinanoğlu ve Kesici (2010) tarafından yapılan araştırmada davranış sorunlarının yaşı büyük olan çocuklar lehine olduğu bulgusu elde edilmişti. Benzer şekilde Kanlıkılıçer (2005) de bazı alt boyutlarda yaşı büyük olan çocukların küçük olan çocuklara oranla daha fazla davranış problemi gösterdikleri bulgusunu elde etmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalardan birinde ise (Miller, Koplewicz ve Klein, 1997) yaşı küçük olan çocuklarda daha fazla davranış problemi görüldüğü bulgusu elde edilmiştir. Yaş değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda bu çalışmadaki bulguları destekleyen ya da çelişen bulgular olduğu görülmüştür. Bu durumda davranış sorunlarının

yaşa göre farklılaşmasında farklı durumların (salgın gibi) etkili olabileceği düşünülmektedir. Işık (2021), yapmış olduğu bir çalışmada; okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış sorunlarının çocukların cinsiyetine, yaşına, daha öncesinde herhangi bir eğitim kurumuna gitme durumuna, çocuğun sakatlık, özür ya da özel eğitim gerektiren durumu ile ailenin gelir düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; buna karşın çocuğun kardeş sayısı, anne ve baba yaşı ile anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır

Bu çalışmada çocukların yaşadığı yere göre yapılan karşılaştırmalarda şehirde müstakil-bahçeli evlerde yaşayan çocuklarda apartman dairesinde yaşayan çocuklara oranla kavgacı-saldırgan davranışların daha az görüldüğü bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgunun elde edilmesinde çocukların bahçeli evlerde açık havaya çıkabilmiş olmaları, bahçede oynayarak enerjilerini boşaltmış ve rahatlamış olarak evlerine dönmüş olmaları etkili olmuş olabilir.

Öte yandan genç anneleri tecrübesizlikleri nedeni ile salgın döneminde çocuklarının kaygılarını azaltmada yeterince başarılı olamamış olabilirler. Deneyimsiz olmaları nedeni ile bu beklenmeyen durumu kendilerinin de yüksek kaygı ile karşılamış olmaları muhtemeldir. Kaygılı annelerin, kaygılı çocuklar yetiştireceği araştırmalardan elde edilen bulgudur (Alisinanoğlu, Ulutaş 2003; Bora ve Ünüvar 2020) Bu nedenle; genç annelerin çocuklarında endişeli ve ağlamaklı olma durumuna yaşı daha büyük olan annelerin çocuklarına oranla daha fazla rastlanmış olabilir. Tarkoçin, Alagöz ve Boğa'nın (2020) yaptıkları araştırmada, annelerin çoğunluğu çocuklarında salgın öncesinde duygusal ve davranışsal sorunların olmadığını, ancak salgın sonrasında çocuklarında "kaygı, korku, agresif/öfkeli/saldırgan davranışlar, aşırı hareketlilik, kardeş kıskançlığı, anne-babaya bağımlılık gibi" davranışların ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar çocukların çevresinde olan değişikliklere yetişkinler kadar duyarlı olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sebeple ebeveynler çocuklara, yaşamlarında meydana gelen değişimlerin sebeplerini çocuğun yaşına ve anlama seviyesine uygun bir şekilde açıklamalıdır.

Sonuç olarak salgın döneminin pek çok çocuğun yaşamını farklılaştırdığını söyleyebiliriz. Salgını ve etkilerini anlamlandırmada zorlanan, uzun süre arkadaşlarından ve açık hava oyun alanlarından mahrum kalan çocuklarda çeşitli davranış sorunları görüldüğü anlaşılmıştır. Erkek çocukların daha hareketli olmaları nedeni ile evde hareketli olmaya çalışmaları soruna dönüşmüştür. Bahçeli evlerde salgın dönemini geçirmek çocuklar için davranış sorunlarını azaltmada etkili olurken, küçük yaştaki çocukların ve genç annelerin bu süreci daha kaygılı geçirdikleri sonucuna varılmıştır.

Kaygılı ebeveynlerin kaygılı çocuklar yetiştirdiği araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu sebeple okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlere uzmanlar tarafından kaygılarını nasıl kontrol edeceklerini öğreten çeşitli etkinlikler düzenlenebilir.

Açık hava etkinlikleri çocukların enerjilerini atmalarını sağlayarak davranış sorunlarını da en aza indirdiği için ebeveynler çocuklarını günde belli bir zaman diliminde dışarı çıkarıp oyun oynamasını sağlayabilir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 28(128), 65-71
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 93-110,
- Akoğlu, G.,Karaaslan,B.T. (2020). İzolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki psiko-sosyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 5(2): 99-103
- Bora,A., Ünüvar,P.(2020) Okul Öncesi dönem çocuklarının kaygıları ile ebeveynlerin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 345-361

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, Y. (2020). COVID-19 Pandemisi ve karantina sürecinde çocuk ruh sağlığı. *Medical Research Reports*, 3(Özel Sayı), 149-154.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 65(2), 296-318.
- Eiden, R. D. (1999). Exposure to violence and behavior problems during early childhood. *Journal of Interpersonal Violence*, 14(12), 1299-1313.
- Işık, E. (2021). Erken çocuklukta görülen davranış problemlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Social Sciences Review of the Faculty of Sciences & Letters University of Uludağ/Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(40).
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., Cai, X., Michael, E., & Hester, P. P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral disorders*, 26(1), 26-41.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., ... & Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(2), 204-214.
- Di Giuseppe, M., Miniati, M., Miccoli, M., Ciacchini, R., Orrù, G., Sterzo, R. L., ... & Conversano, C. (2020). Defensive responses to stressful life events associated with cancer diagnosis. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 8(1).
- Miller, L. S., Koplewicz, H. S., & Klein, R. G. (1997). Teacher ratings of hyperactivity, inattention, and conduct problems in preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(2), 113-119.
- Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 151-160.
- Seven, S. (2014). *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi,.
- Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri*, 2-8.
- Tarkoçin, S., Alagöz, N., & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).
- Uyanık, G. B., Şimşek, Z., & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 263-275.

İlköğretim Matematik Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Konusuna Yönelik Farkındalıklarının Karşılaştırılması

Gülşah SALTİK AYHANÖZ, MEB, Türkiye, gulsah-1984@windowslive.com

Serdar AKMEŞE, MEB, Türkiye, serdarakmese51@gmail.com

Öz

Matematiksel modelleme, var olan kavram yapıların ve modellerin farklı bağlamlarda tekrar ele alınarak yeni modellerin ortaya çıkarıldığı, (Lesh & Doerr, 2003) var olan yapıları içermesi açısından statik ve yeni yapılar oluşturması açısından dinamik bir süreçtir. Bu süreç sonunda oluşan ürüne model; sürecin kendisine ise modelleme denmektedir (Sriraman, 2006). Bu araştırmanın amacı, İlköğretim Matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının Matematiksel modelleme konusuna yönelik farkındalıklarını karşılaştırmaktır. Çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Niğde ilinde yaşayan 6 İlköğretim Matematik öğretmeni ve 6 İlköğretim Matematik öğretmen adayı olmak üzere 12 kişi ile yürütülmüştür. Öğretmenlere 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Matematiksel modellemenin hizmet öncesi ve sonrasında nasıl değerlendirildiği; haberdarlık, yeterli, kullanıma yönelik öneriler gibi çeşitli boyutlarda irdelenmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerden hareketle öğretmenlerin matematiksel modelleme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, matematiksel modellemeyi matematiksel model kullanımı ile karıştırdıkları ve derslerinde matematiksel modellemeyi yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin modelleme sürecinde sıkça sorun yaşadıkları görülmüş olup karşılaşılan problemlerin model ve modelleme konusunda yeterli bilimsel bilgiye ve uygulama deneyimlerine sahip olunması ile önlenebileceği düşünülmektedir. Matematiksel modellemeye yönelik adaylar araştırma yapmış olup öğretmenlerin hiç araştırma yapmadığı görülmüştür. Öğretmenlere matematiksel model ve modellemenin amacını, önemini, uygulamalarını anlatan hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar düzenlemenin faydalı olacağı kanısına varılmıştır. Üniversitelerde verilen matematiksel modelleme ders süresi artırılarak modelleme uygulamalarına daha fazla yer verilmesinin daha fazla deneyim kazanılması açısından olumlu olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin modellemeyi öğrencilere daha iyi aktarabilmesi için yeterli teknolojik materyal ile donatılmış ortamlar hazırlanması ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin daha fazla matematiksel modelleme örneğine ulaşabilmesi adına ders kitaplarında modellemeye daha çok yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Modelleme, İlköğretim matematik öğretmenleri, ilköğretim matematik öğretmen adayları, Matematiksel Modelleme, Farkındalık

Abstract

Mathematical modeling is a dynamic process in which existing concept structures and models are reconsidered in different contexts and new models are revealed (Lesh & Doerr, 2003) in terms of creating static and new structures in terms of containing existing structures. A model for the product formed at the end of this process; the process itself is called modeling (Sriraman, 2006). The aim of this study is to compare the awareness of Primary Mathematics teachers and teacher candidates about Mathematical Modeling. The study was conducted in the first semester of the 2020-2021 academic year with 12 people, 6 Primary Mathematics teachers and 6 Primary Mathematics teacher candidates living in Niğde. Semi-structured interviews consisting of 9 questions were conducted with the teachers. How mathematical modeling is evaluated before and after the teachers' service; awareness about modeling and competence situations were examined. Based on the interviews, it was seen that the teachers did not have sufficient knowledge about mathematical modeling, they confused mathematical modeling with the use of mathematical models, and they did not use mathematical modeling sufficiently in their lessons. It has been observed that teachers frequently have problems in the modeling process, and it is thought that the problems

encountered can be prevented by having sufficient scientific knowledge and practical experience in modeling and modeling. It is thought that increasing the duration of mathematical modeling courses given in universities and giving more space to modeling applications will be positive in terms of gaining more experience. It is recommended to prepare environments equipped with sufficient technological materials so that teachers can better transfer modeling to students, and to include more modeling in textbooks so that students and teachers can access more mathematical modeling examples.

Keywords: Modeling, Elementary mathematics teachers, elementary mathematics teacher candidates, Mathematical Modeling, Awareness

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonucu toplum eğitim dünyasından “düşünmeyi öğrenen” ve “yaratıcılığı öğrenen” bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Düşünmeyi öğrenen, yaratıcı düşünceler üreten, karşılaştığı problemlere etkili çözümler üretebilen, öğrendiklerini gerçek yaşama transfer edebilen bireylerin yetiştirilmesinde matematiğin önemi oldukça büyüktür. (Tutak & Güder, 2014) Bu değişim gerek dünyadaki gerekse ülkemizdeki eğitim sisteminde hızla etkisini göstermektedir. Bu etki öğretim programlarını da etkileyerek yenilikleri zorunlu hale getirmektedir.

Günümüzde, öğrencilerin sadece okuldaki başarısı yetersiz kalmakta ve gerçek yaşamda başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin okuldaki matematik derslerinden edindikleri bilgileri gerçek hayatlarında anlamlı bir şekilde kullanmaları önem taşımaktadır (Dede ve Yılmaz, 2013). İlköğretim programının içeriği incelendiğinde göze çarpan önemli noktalardan biri de matematiksel model ve modellemeye ilk kez ve kapsamlı bir şekilde yer verilmiş olmasıdır (MEB, 2005). Yeni programda modelleme, öğretim programının temel öğelerinden biri haline gelmiştir. MEB (2007) matematik eğitiminin genel amaçlarında; Öğrencilere “Model kurabilecek, modelleri sözle ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebileceklerdir.” ve “Problem çözme ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olur.” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadeler matematik dersinde problem çözmeye olumlu tutum geliştirilmesine ve matematik eğitiminde modellemeye yer verilmesinin önemsendiğini ortaya koymaktadır.

Kertil, (2008) matematiksel modelleri, bir problem durumunu matematiksel olarak ifade edebilmek için zihinde var olan veya oluşturulan denklem, fonksiyon, grafik ve matematiksel düşünme becerileri gibi yapılar olarak tanımlamıştır. Karpur (1998) ise matematiksel modellemeyi temelinde gerçek hayat problemlerine tercümanlık eden matematiksel problemler, gerçek dünyanın sorunlarına dönüştüren problemler olarak tanımlamıştır.

Literatürde öğretmenler ve öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye dair yeterliliklerini, tutumlarını ve düşüncelerini inceleyen çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Korkmaz (2010) İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşlerinin ve matematiksel modelleme yeterliliklerinin araştırılmasına yönelik çalışma yürütmüştür. Akgün ve diğerleri (2013) İlköğretim Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları üzerine çalışmıştır. Dede ve Yılmaz, (2013) İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının modelleme yeterliliklerini ve Deniz ve Akgün, (2018) İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerini incelemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada İlköğretim Matematik öğretmenleri ve adaylarının matematiksel modellemeye yönelik bakışlarının ve farkındalıklarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak, açıklamak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak olması sebebiyle (Çepni, 2007) betimsel yaklaşım kullanılmıştır. Çalışmada bu desenin seçilmesinin sebebi araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına imkân vermesidir (Yin, 2003; Çepni, 2007). Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı-yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır.

Çalışma örneklemini gönüllülük esasıyla yer alan Niğde ilinde bulunan farklı okullarda görev yapmakta olan demografik açıdan farklı özelliklere sahip 6 İlköğretim Matematik öğretmeni ile 6 İlköğretim Matematik öğretmen adayı olmak üzere 12 kişiden oluşmaktadır.

Bu farklılığın, örneklem açısından evreni en iyi temsil etme kapasitesine ulaşılmasıyla araştırmada etkili, faydalı ve amaca yönelik sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Miles ve Huberman (1994) tarafından görüşme sorularının güvenilirliği ile ilgili uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilmektedir. Hazırlanan görüşme soruları çalışılan alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve aralarındaki uyum yüzdesi %80 oranında gerçekleşerek görüşme sorularının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Mülakata katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Mülakata Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Öğretmen	İl	Cinsiyeti	Hizmet Yılı
1	Niğde	Bayan	3
2	Niğde	Bayan	7
3	Niğde	Erkek	14
4	Niğde	Erkek	18
5	Niğde	Erkek	21
6	Niğde	Bayan	26

Mülakata katılan öğretmenler Ö1, Ö2,... Ö6 , öğretmen adayları ise A1, A2,... A6 şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcı öğretmen ve adayları ile gerçekleştirilen mülakat süreleri ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Bulgular

Model Kavramına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Model kavramının ne olduğuna ilişkin verilen cevaplar Tablo 2’de gruplandırılmıştır.

Tablo 2.*Model Kavramına İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Soyut bir kavramın somutlaştırılmış hali	X		X		X		X				X	
Derste kullanılan maket vb. materyaller		X		X				X	X	X		
Bir çalışma sonucu ortaya konulan ürün												X
Örnek alınan kimse						X						

Görüşmelerde Ö5 “Model nedir?” sorusunu “*Karşımdaki insanın zihninde herhangi konuyu somut olarak canlandırabileceği bir üründür.*” ,A6 ise “*Bir konuyu inceleme ve sergileme imkânı sunan üründür*” şeklinde tanımlamıştır.

“Modelleme” Kavramına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Modelleme kavramının ne olduğuna ilişkin cevaplar Tablo 3’te gruplandırılmıştır.

Tablo 3.*Modelleme Kavramına İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Soyut kavramı somutlaştırma				X			X	X			X	
Konun iyi anlaşılması için model oluşturma					X				X	X		
Model oluşturma süreci												X
Bir konuda gerçeğe benzer görüntüler sunma	X	X										
Konuların gerçek hayata uyarlanması						X						

Mülakat sürecinde Ö3 modelleme kavramı ile ilgili bir fikri olmadığını belirtmiştir. Genel olarak bakıldığında verilen yanıtlar somutlaştırma, görselleştirme, model oluşturma ve model kullanma kavramları olarak sunulmuştur.

“Matematiksel Model” Kavramına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Matematiksel model kavramının ne olduğuna dair cevaplar Tablo 4’te gruplandırılmıştır.

Tablo 4.*Matematiksel Model Kavramına İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Modelleme yapılacak konuya uygun görseller, grafikler		X	X		X	X	X			X		X
Konunun anlaşılabilirliğini için geliştirilen materyaller	X			X				X			X	
Görsel zekâ geliştirmeye yönelik araç-gereçler									X			

Örnek olarak Ö5 “Model nedir?” sorusunu “*Karşımdaki insanın zihninde herhangi konuyu somut olarak canlandırabileceği bir üründür.*”, A6 ise “*Bir konuyu inceleme ve sergileme imkânı sunan üründür.*” şeklinde tanımlamıştır.

“Matematiksel Modelleme” Kavramına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Matematiksel modelleme kavramının ne olduğuna dair cevaplar Tablo 5’te gruplandırılmıştır.

Tablo 5.*Matematiksel Modelleme Kavramına İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Matematiği kolaylaştırma, pratikleştirme							X					
Matematiği materyaller kullanarak somutlaştırma	X			X					X			
Günlük hayat problemlerini matematiğe aktarma		X				X				X	X	
Matematiği üç boyut gösterimli aktarma					X							X

Görüşme sürecinde A2 matematiksel modelleme için yeni bir yanıt verememiş “*Matematiksel model için söylediklerimin aynısını algılıyorum.*” yanıtını vermiştir. Ö3 matematiksel modellemeyi “*Matematikte kullanmış olduğumuz yöntemlerdir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Matematiksel Modellemenin Derslerde Kullanımının Önemine İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin derslerde kullanılmasının önemine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 6’da gruplandırılmıştır.

Tablo 6.*Matematiksel Modellemenin Derslerde Kullanımının Önemine İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Günlük hayat problemlerini sınıfa taşıması						X		X		X		
Matematik dersini ezbercilikten uzaklaştırması						X						
Matematik dersini keyifli hale getirmesi		X				X				X		
Matematiği kolaylaştırması		X		X	X	X			X		X	
Kalıcı öğrenme sağlaması	X						X			X	X	
Bakış açılarını artırması							X			X		X
Olumlu tutum geliştirmesi										X		

Görüşme sürecinde Ö3 “*Çocukluk dönemindeki eğitimden yola çıkarak klasik yöntemlerle yapılan eğitim taraftarıyım, derslerimde kullanmıyorum.*” görüşünde olduğunu belirtmiştir.

Matematiksel Modelleme Sürecinde Yaşanan Sıkıntılara İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Matematiksel modelleme sürecinde yaşanan sıkıntılara ilişkin cevaplar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.*Matematiksel Modelleme Sürecinde Yaşanan Sıkıntılara İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Her konunun modellenememesi		X		X			X				X	
Fazla zaman alması.						X			X		X	
Modelin anlaşılması	X					X	X			X		X
Kullanıma elverişsizliği	X											
Müfredat yetiştirememesi						X					X	
Sınıfların elverişsizliği		X	X									
Hedeften uzaklaşılabilmesi	X			X				X				
Maliyetin yüksek olması									X			

Ö1 matematiksel model kullanırken yaşadığı olumsuzluklardan “*Derste matematiksel model kullanırken öğrencilerin hazırbulunuşluğu uygun olmayabiliyor, öğrenci anlayamayınca sıkılıyor. Bazen kullandığımız Matematiksel modelleme etkinliği asıl hedeflerinden uzaklaşabiliyor. Matematiksel modellerin bir kısmının derste kullanıma elverişli olmaması ders işleyişimizi zorlaştırıyor.*” olarak bahsetmiştir.

Matematik Derslerinde Gerçek Hayat Problemlerine Yer Verilmesinin Öneme İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Matematik derslerinde gerçek hayat problemlerine yer verilmesinin öneme ilişkin cevaplar Tablo 8’deki gibi gruplandırılmıştır.

Tablo 8.*Derslerde Gerçek Hayat Problemlerine Yer Verilmesinin Öneme İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Matematik ve gerçek hayat problemleri iç içedir.	X		X			X	X		X	X		X
Motivasyonunu artırıyor.	X		X	X		X		X			X	X
Konu iyi anlaşılıyor	X	X		X		X						X
İş yaşamlarına hazırlıyor.			X			X				X		
LGS’ye hazırlıyor.					X							

Ö6 ile yapılan görüşmede “*Matematik ve Gerçek hayat problemleri zaten iç içedir. Derslerde gerçek hayat problemlerine yer verildiğinde öğrencilerin derse olan dikkatleri artıyor yani motivasyonları yükseliyor. Sınıflarda yetiştirdiğimiz öğrenciler belki marangoz, çatı ustası olacaktır. Gerçek hayatla ilişki kurduğumuzda aslında onları gelecekteki iş yaşamlarına hazırlamış oluyoruz.*” ifadesinde bulundu.

Matematiksel Modellemeyle İlgili Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Yaptığı Araştırmalara Yönelik Bilgiler

Matematiksel modellemeyle ilgili yapılan araştırmalara dair cevaplar Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9.*Matematiksel Modellemeyle İlgili Araştırmalara İlişkin Kodlar*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Araştırma yapmadım.	X	X	X	X	X	X	X		X			
Araştırma yaptım.								X		X	X	X

Aday öğretmenlerden bazıları lisans eğitiminde matematiksel modelleme dersi almış olup o dönemde araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Okullarda ve Üniversitelerde Verilen Matematiksel Modelleme Eğitimi İle İlgili Sunduğu Öneriler

Matematiksel modelleme eğitimi ile ilgili sunulan öneriler Tablo 10'daki gibi gruplandırılmıştır.

Tablo 10.*Matematiksel Modelleme Eğitimi İle İlgili Sunulan Öneriler*

Konu ile ilgili görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Matematiksel modelleme dersi zorunlu olmalı							X	X	X	X	X	X
Matematiksel modelleme dersinin süresi uzatılmalı							X	X		X	X	X
Hizmet içi eğitim, kurs veya seminerler verilmeli						X	X	X	X	X	X	
Ders kitaplarında daha fazla yer verilmeli				X		X		X				
Stajda matematiksel modelleme öğretilmeli									X			
Materyal desteği yapılmalı	X	X				X						

Görüşme sürecinde Ö3 herhangi bir önerisi olmadığını ifade etmiştir. Ö4 şu öneride bulunmuştur; “ *Ders kitaplarında bulunan matematiksel modelleme örnekleri çok üst seviyededir. Öğretmenler bu soruları öğrencilere aktarmakta zorlanmaktadır.*”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlköğretim matematik öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde öğretmen ve öğretmen adaylarının model kavramı için yaptıkları tanım; gerçeklerin basitleştirilmiş veya şematik temsilleri, (Van Driel & Verloop, 1999), gerçeğin tamamını veya bir kısmını temsil eden araç, zihinsel temsil, (Justi & Gilbert, 2003) ifadeleri ile anlamsal açıdan örtüşmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları tarafından yapılan model tanımı ile literatürde bulunan model tanımı paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının modellemeyi model kullanma şeklinde düşünmeleri Kertil'in (2008) modellemeyi model kullanma süreci olarak ifade etmesiyle paralellik göstermektedir. Öğretmenler ve adaylar tarafından yapılan modelleme tanımı modellemeyi yapılandırma yönlendirme olarak düşündüklerini ortaya konmuştur (Van Driel & Verloop, 1999).

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının matematiksel model kavramı ile ilgili yaptığı tanım Kapur'un (1998) herhangi bir durumun özelliklerini formül, eşitlik, grafik tablo ve şekil gibi matematiksel bir form ile ifade edilişi ve Meyer'in (1984) değişkenler, fonksiyonlar, eşitlikler ve eşitsizlikler gibi matematiksel kavram parçaları olarak ifadesi ile karşılaştırılmıştır. Kapur'un (1998) ve Meyer'in (1984) tanımları açısından incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel model ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu söylenebilir.

Matematiksel modelleme ifadesi MEB’de (2005) belirtilen, gerçek hayat problemlerinin sadeleştirilmesi, soyutlanması ya da bir matematiksel forma dönüştürülmesi şeklindeki tanımına, 2 öğretmen ve 2 öğretmen adayının tanımı paralellik göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle 4 öğretmen ve 4 öğretmen adayının matematiksel modelleme ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerden hareketle öğretmenlerin matematiksel modelleme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, matematiksel modellemeyi matematiksel model kullanımı ile karıştırdıkları ve derslerinde matematiksel modellemeyi yeterince kullanmadıkları düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bölümünün matematiksel modellemeyi derslerde kullanmanın önemine yönelik cevaplarında öğretmenlerden farklı olarak olumlu tutum geliştirmesi, bakış açısı artırması, kalıcı öğrenme sağlaması yanıtlarıyla öğretmenlere göre daha geniş yelpazeden yaklaşarak yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu durumun sebebinin öğretmen adaylarının daha fazla matematiksel modelleme eğitimi almaları ve bilgilerinin taze olması olarak düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına matematiksel model kullanma sürecinde karşılaşılabilecek aksaklıklar sorulduğunda her konunun modellenememesi, fazla zaman alması, modelin anlaşılabilmesi, kullanım elverişsizliği, müfredat yetiştirememesi, hedeften uzaklaşılması, maliyetin yüksek olması ifadeleriyle ortak yanıtlar vermişlerdir. Karşılaşılan problemlerin model ve modelleme konusunda yeterli bilimsel bilgiye ve uygulama deneyimlerine sahip olunması ile önlenebileceği düşünülmektedir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları matematik derslerinde gerçek hayat problemlerine yer verilmesinin gerekliliği konusunda hemfikirdirler. Gravemeijer, (1998) tarafından matematik öğretimi gerçek hayat problemleri ile başlamalıdır ve matematik yapma gereksinimini öğretimin ana ilkesi olması gerektiğini ifade etmiştir. Gravemeijer, (1998)’in gerçek yaşam problemleri ile öğretmenlerin düşünceleri paralellik göstermektedir.

Öğretmen ve öğretmen adayları arasında 4 öğretmen adayı matematiksel modelleme ile ilgili araştırma yapmış olup diğerleri araştırma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma yapan adayların yaptıkları araştırmalar lisans dönemine ait olup verdikleri yanıtlarda araştırma yapmayanlara göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma yapmayan katılımcılara “Kendinizi matematiksel modelleme konusunda yeterli hissediyor musunuz?” sorusu sorulduğunda her birinden olumsuz yanıt alınmıştır. Urhan ve Dost, (2016) tarafından öğretime katkı getiren değişikliklerden ve matematiksel modelleme gibi öğretime katkı getiren yeniliklerden öğretmenlerin haberdar olmasının önemi vurgulanmış olup araştırma yürütülen öğretmenlerin araştırma yapmamaları bu duruma ters düşmektedir.

Öğrencilerin matematiksel modelleme sürecinde başarılarının artması için öncelikle öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Matematiksel model ve modellemenin amacını, önemini, uygulamalarını anlatan hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar daha önce bu konudaki eğitimlerde yer almayan öğretmenlere yönelik düzenlenebilir. Öğretmen adaylarına birçok üniversitede verilen matematiksel modelleme ders süresi artırılarak uygulamalara daha fazla yer verilebilir.

İlkokul öğrencilerinin LGS sınavındaki Matematik başarısının artırılması adına Matematik derslerinde modelleme kullanımına özen göstermelidir. Öğretmenlerin modellemeyi öğrencilere daha iyi aktarabilmesi için yeterli teknoloji ve materyal ile donatılmış ortamlar hazırlanmalıdır.

Matematiksel modellemem etkinliklerinde materyal bulma konusunda eksiliği olan öğretmenlerimiz için daha fazla matematiksel modelleme örneğine ulaşılabilmesi adına ders kitaplarında modellere daha çok yer verilmelidir.

Kaynakça

Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. & Işık, A., (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1308-9196.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbacılık.

- Dede, T. & Yılmaz, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının modelleme yeterliliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 185-206.
- Deniz, D. & Akgün A., (2018). İlköğretim matematik öğretmenlerini adaylarının matematiksel modelleme becerilerini incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 294-312.
- Gravemeijer, K., Hauvel, M. V. & Streefland, L., (1990). *Context free productions test and geometry in realistic mathematics education*. The Netherlands: State University of Utrecht.
- Justi, R. S. & Gilbert, J. K. (2003). Teachers' views on the nature of models. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1369–1386.
- Karpur, J.N. (1998). *Mathematical modelling*. Published by New Age International (P) Ltd., 4835/24. New Delhi. Ansari Road. Daryaganj. New Delhi-110002 printed in India at Taj Pres.
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lesh, R. & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3– 34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. (Second Edition). California: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2007). *İlköğretim matematik dersi 6-8 sınıflar öğretim programı ve klavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi,
- Sriraman, B. (2006). Conceptualizing the model-eliciting perspective of mathematical problem solving. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the fourth congress of the european society for research in mathematics education (CERME 4)* (pp. 1686-1695). Sant Feliu de Guíxols, Spain: FUNDEMI IQS, Universitat Ramon Llull.
- Tutak, T. & Güder, Y. (2014), Matematiksel modellemenin tanımı, kapsamı ve önemi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 174-175.
- Urhan, S. & Dost, Ş., 2016. Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: Öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1279-1295.
- Van Driel, J. H. & Verloop, N. (1999). Teachers' knowledge of models and modelling in science. *International Journal of Science Education*. 21(11), 1141- 1153.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (Third Edition). New Delhi: London.

Pedagogical Implications for Values-Based Education through Short Stories in Foreign Language Classes

Gulsah TIKIZ ERTURK, Izmir Democracy University, Turkey,
gulsahtikizerturk@gmail.com

Nesrin OZTURK, Izmir Democracy University, Turkey, nesrin.ozturk@idu.edu.tr

Abstract

Values-based education aims to provide learners with opportunities for higher order thinking and self-development. Values-based education also has a principal role in developing more civil and democratic societies with an emphasis on human rights. Since 2005, Ministry of National Education in Turkey has taken numerous initiatives to have the curriculum embrace core values. By 2017, core values were highlighted in the curriculum as essential components. However, previous analyses found that EFL standards hardly reflect core values in the curriculum and materials. Moreover, they seemed to be randomly organized and merely, implicitly. Still, teachers may be expected to deliver values-based education explicitly and systematically using different mediums such as short stories. In this sense, this study identified the potentials of two short stories of Graham Greene: *The Destructors* and *I Spy* for values-based education in EFL classes. These stories were collected via document analysis procedures aligned with expert opinions. Regarding Schwartz's framework of value theory, thematic analyses for behaviors, motives, codes, and values were performed. Findings proposed that two stories might capture Schwartz's theory of values, holistically; however, some conflicts might arise as the dilemmas in the stories might reflect an incongruence between the characters and the conflict among values. Potential classroom practices where higher order thinking and values-based exercises at various levels were presented to help with EFL learners' internalization of values.

Keywords: Values-based education, moral development, short stories, EFL classroom, language learners.

Yabancı Dil Derslerinde Kısa Öyküler Yoluyla Değerler Eğitimi İçin Pedagojik Öneriler

Öz

Değerler eğitimi, öğrencilere üst düzey düşünme ve kendini geliştirme fırsatları sağlamayı amaçlar. Değerlere dayalı eğitim, insan haklarına vurgu yaparak daha medeni ve demokratik toplumlar geliştirmesinde de önemli bir role sahiptir. 2005 yılından bu yana, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarının temel değerleri kapsamına yönelik çok sayıda girişimde bulunmuştur. 2017 yılına kadar, temel değerler programın önemli bileşenleri haline gelmiştir. Fakat, alan yazındaki çalışmalar, yabancı dil öğretim programı ve materyallerin temel değerleri yeterli düzeyde yansıtmadığını ortaya koymuştur. Değerler, ilgili program ve kazanımlarda düzensiz ve örtük olarak yer bulmuştur. Buna rağmen, yabancı dil öğretmenlerinden kısa öyküler gibi farklı yöntemleri kullanarak açık ve sistematik olarak değerlere dayalı eğitim vermeleri beklenmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Graham Greene'nin *The Destructors* ve *I Spy* adlı iki kısa öyküsünü değerlere dayalı öğretim açısından incelemektir. Bu hikayeler, uzman görüşü alınarak doküman analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Schwartz'ın değer teorisi bağlamında hikayeler, davranış, motifler, göstergeler ve değerler kodları kullanılarak tematik olarak incelenmiştir. Bulgular, incelenen kısa öykülerin Schwartz'ın değerler teorisini bütünsel olarak yansıtabildiğini ancak karakterler ve değerleri arasındaki ayrımların, değerler çatışması şeklinde yansıyabileceğini öne sürmüştür. Yabancı dil öğrencilerinin bu değerleri içselleştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli seviyelerde üst düzey düşünme ve değerlere dayalı öğretim uygulamalar önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerlere dayalı eğitim, ahlaki gelişim, kısa öyküler, İngilizce dersi, yabancı dil öğrencileri

Introduction

School culture plays a key role in the perceptions of teachers and students, and the relationship of these agents may reflect their values. For teachers, it is necessary to recognize school culture than simply being involved in pedagogic endeavors to enhance students' well-being. To achieve this purpose, it is significant to be sensitive to values-based teaching and organize learning activities, accordingly (Mergler & Spooner-Lane, 2012).

All teaching activities and endeavors currently purport to change people for the better (Johnston, 2003a). Teaching values explicitly may provide students with effective strategies to make them successful and happy citizens (Koutsoukis, 2009). In this realm, as Johnston (2003b, p.1) points out, the essence of language teaching pertains to values; however, most of the time teachers may not be aware of the significance of these values. As the case is, the main challenge for educators is to be sensitive to the values such as mutual respect, confidence, constant improvement, experimentation, high expectations, risk-taking and to motivate students to learn and internalize these values to succeed (Stolp & Smith, 1995).

Definition of Value and Values-based Pedagogy

The term "value" pertains to a variety of definitions. To Socrates and Plato, the emphasis on values was for the development of good citizens through a decent education (Plato, 1961). According to Köknel (2007), values can be defined as the measuring of abstract and concrete concepts along with their positive and negative qualities. Values-based pedagogy, on the other hand, is characterized by the explicit attempts to help learners gain the core values through formal education (Zbar, Brown, Bereznicki, & Hooper, 2003).

Theoretical Framework: Schwartz's Value Theory

The value theory of Schwartz (2012) suggests ten motivationally marked value orientations. The theory stipulates dynamic relations of congruence or conflict among these values. Schwartz (2012) maintains that the theory aims to unify different needs, goals, and motives. The importance of values might change from person to person and the utilitarian way of conceptualizing different values has been noticed since the 1950s.

Schwartz defined values as favorable and trans-situational goals. They serve as guiding notions and each value has a type of motivational goal depending on the context. The value theory (Schwartz, 1992, 2006, 2012) follows a scheme with six principal features as in the following:

- (1) Values have a close connection with affect,
- (2) Values refer to pleasing goals that drive actions,
- (3) Values are distinguished from norms and attitudes for specific actions and locations,
- (4) Values provide a set of criteria for behaviors,
- (5) Values are arranged by their relative significance, and
- (6) The relative importance of values guides actions and behaviors.

Ten different values with their motivational goals are also as follows: self-direction, stimulation hedonism, achievement, power, security, conformity, tradition, benevolence, and universalism. In addition to the identification of those values, the value theory elucidates dynamic relations among different values; any action in the pursuit of any value may have consequences which conflict with some values or congruence with others.

Use of Narratives for Values-Based Pedagogy

Using narratives (stories) may be a medium to implement values-based education. This is because narratives might be the best way to convey a world that is stocked with good and evil and where characters may project themselves in different ways at different occasions (Martin, 1992). Narratives can also help teachers integrate idealistic elements into their practices (Goodson, 1992). Narratives may also facilitate inquiry that explores the meaning of essential moral words, metaphors, and the implications of moral actions (Totterdell, 2005). Indeed, like Paul Vitz, who maintained the importance of stories in promoting moral values, other scholars (e.g., Bruner, 2004; Sarbin, 2004; Spence, 1983) have emphasized using narratives for moral development.

Problem and Purpose of the Study

Since 2005, Ministry of National Education (MoNE) in Turkey has taken numerous initiatives to have the curriculum embrace core values (i.e., justice, friendship, honesty, self-regulation, patience, respect, love, responsibility, and benevolence). By 2017, core values were highlighted in the curriculum as an essential component. However, previous analyses (e.g., Ozturk & Tikiz Erturk, 2021) found that EFL standards at elementary level hardly reflect core values and these values were randomly organized. Moreover, limited number of values (e.g., love, respect, friendship) might be traced through cognitive standards, implicitly. Similarly, Tikiz-Erturk also (2020) argued that the values presented in secondary level EFL coursebooks in Turkey were not displayed equally and these values did not seem to raise learners' awareness. Thereby, in its current format, the EFL curriculum or materials might not support deliberate practices of values in classrooms.

Still, it may be teachers' duty and moderation to deliver values-based pedagogy explicitly and systematically using different mediums such as short stories. In this study, two short stories by Graham Greene, *The Destructors* and *I Spy*, were elaborated. These stories were chosen for their content as they held potential for values-based education in EFL classrooms. Greene focuses on morality through comparative analysis of child characters and childhood experiences in his writings and the tensions arising from adult-child relationships is typical in his vision of life (Goldenberg, 1958). Greene specifically recognized the influence of childhood environment by claiming that the effect of childhood may play a major role in building one's character (Goldenberg, 1958). Children in these stories symbolize the innocent suffering; they tried to reach salvation with hope through the values. In this sense, regarding Schwartz's (2012) theory of values this study aims to address the following research questions:

1. Which values are embedded in *The Destructors*?
2. How are the values presented in *The Destructors*?
3. Which values are embedded in *I Spy*?
4. How are the values presented in *The Destructors*?

Methodology

Research Design

This study employed qualitative research methodologies. The data were collected through document analysis procedures. For the analysis, deductive thematic coding was used as described in the following.

Data Source

The documents were in the form of two short stories. They provided background and context for the research questions (Bowen, 2009). This study specifically focused on describing and tracking discourse in *The Destructors* and *I Spy* by Graham Greene.

Data Collection and Analysis Procedures

Data were collected via document analysis procedures and expert opinions. First, a set of stories were reviewed for their potentials of values-based education. Then, stories by the same author were selected for the coherence of writing style. Initially, there were 10 stories from 3 different authors. After meetings with the experts, two stories by Greene were chosen for in-depth analysis.

Analysis of the data involved a critical immersion based on Schwartz's values framework. Following categories were employed for the analysis: characters' behaviors, motivations for the behavior, codes of the behavior, and values. Through the analysis of the stories and characters in the suggested narratives, the cause-and-effect relationships could be unearthed and the importance these characters attach to these values was purified. Stories were exposed to a constant exploration and comparison (Glaser & Strauss, 1967). That is, each researcher studied the texts twice at different intervals. Interrater reliability of the analyses was calculated as α . 90. That is, the degree of agreement was calculated by agreement (9) /phenomenon (10) as displayed in Table 1.

Findings

In the following, research questions will be answered by presenting stories, exclusively. The first two and the next two research questions pertain to *The Destructors* and *I Spy*, respectively.

The Destructors

In the analysis of *The Destructors*, behaviors of the children (the gang) pertain to hostility. They reacted to the old way of life (pre-war aristocratic society) believing that old codes must be destructed. Although the children had some good intentions at times, they failed to provide a clear moral code for themselves, and they seemed to have no sense of right or wrong. For instance, they believed that an egalitarian society is to provide or sustain social justice; however, the way they reflected their thought was through destruction. As a symbol of pre-war aristocratic society, Mr. Thomas's house was destroyed by the gang which portrays an oppositional mode of character. The oppositional children in the story typically have frequent angry outbursts in that they question the rules within the society and blame Mr. Thomas (Old Misery) for their mistakes and immoral behaviors. This kind of children also like annoying other people and they may appear agitated most of the time just as when the gang members locked Mr. Thomas in the loo, destructed his home, and burned his money.

In the analysis of *The Destructors*, while the children represented independent action, feeling and thoughts, and readiness for new experiences, Mr. Thomas represented the values of self-restriction and order. Accordingly, the conflict within both parties can easily be observed through Schwartz's (2012) integrated structure of values. Mr. Thomas's actions were representative of self-enhancement versus self-transcendence as well as conservation versus openness to change. Mr. Thomas was obsessed with the pursuit of his self-interest, his social status, money and material possessions, affiliation, all of which evoke power and achievement in contrast to self-transcendence values like universalism and benevolence. The children in the gang, however, were concerned with the welfare of other people as well as the need for an egalitarian society where every individual enjoys their own freedom. Thus, their behaviors reflect universalism and benevolence values (self-transcendence cluster) and their code of behavior portrays some values such as freedom, self-independence, self-respect, responsibility and courage. The gang members' behaviors may seem hostile, rebellious, and destructive, yet the circular arrangement of their values represents a motivational continuum. Indeed, self-transcendence and openness to change clusters reveal the fact that the underlying motivations of the behaviors of children are positive in fact (see Table 1).

I Spy

In *I Spy*, the father and the son (Mr. Stowe and Charlie) are involved in illegal activities, and they violate moral behavior through various justifications. Whereas Charlie tries to steal cigarettes from his father's tobacco shop, he tried to mitigate the ridiculing behaviors of schoolmates. Mr. Stowe, on the other hand, works as a spy for the German in the post-war period in England, where every citizen has the fear of being bombed by the Germans. In this story, it is also clear both the father and his son seem to portray negative codes of behavior as in the first story (see Table 1). They violate morals to refrain from fear rather than preserving their honor. The type of behaviors portrayed in *I Spy* displays moments of fear and irritability. Both characters are engaged in ritualistic behaviors and, which in turn, triggers the problematic behavior. Charlie, indeed, discovers later that he is loved and cared for by his father; however, in the story he typically behaves like he is deprived of his father. Charlie, indeed, looked for recognition by other male figures like mates when he tried to act like a man. His lack of communication and cold relation with his father might demolish a childhood.

In *I Spy*, regarding Schwartz's framework, behaviors of both Mr. Stowe and Charlie might be perceived in the pursuit of achievement through some values such as ambition, being successful and being influential. The pursuit of achievement is compatible with power values. These emphasize authority, securing one's own social position and controlling others' perspective within Schwartz's framework. However, while seeking success for themselves, both the father and the son eliminated actions that might enhance the welfare of other people, all conflicted with the pursuit of benevolence. Thus, it is obvious that the value

clusters self-enhancement and conversation are close on the circular structure of Schwartz, just as the motives of the characters' behaviors are compatible with those values (see Table 1).

Thematic analyses of the two stories revealed that some children may act in different ways and their behaviors are all to convey a message. Behaviors may be in oppositional, challenging, anxious or withdrawn just like values as seen in Table 1. The motives for behaviors, therefore, must be interpreted cautiously to help children thrive in and adopt values. Moreover, two stories when presented together reflect Schwartz's values, holistically.

Table 1.*Thematic Analyses of The Destructors and I Spy.*

<i>Agent</i>	<i>Behaviors</i>	<i>Motives for the Behavior</i>	<i>Codes of Behavior</i>	<i>Values</i>
Charlie Stowe	Smoking and stealing tobacco in his father's shop	To mitigate the effects of his ridiculing schoolmates	Negative and oppositional	<i>Achievement</i> : success and ambition <i>Power</i> : authority and wealth
Mr. Stowe	Being a spy and working for the German	To refrain from fear, as a defense mechanism when war raged	Negative code of behavior	<i>Power</i> : authority <i>Achievement</i> : success and ambition
Mr. Thomas (the old man)	Failing to decipher where the sounds are coming from during the destruction	He believes that his house is being arranged rather than being destructed	Outdated code of behavior	<i>Conformity</i> : Obedient <i>Tradition</i> : Detachment <i>Power</i> : social status and prestige, control or dominance over people and resources <i>Security</i> : safety, and stability of the self
	Saving money rather than spending it wisely, hoarder	Being concerned with money and possessions rather than their functionality	Pre-war code	<i>Security</i> : safety, and stability of the self <i>Tradition</i> : Accepting his portion in life
	Sitting in the bathroom when he is trapped, failing to take-action, just cries	The knowledge that he cannot do anything to change things	Obsolete and outdated code of behavior	<i>Tradition</i> : Politeness, devout <i>Conformity</i> : Obedient
The Gang	Voting within the group	The belief in a more egalitarian political and social structure	Value strength and courage and hostile to the tradition, new code of behavior	<i>Benevolence</i> : responsibility <i>Universalism</i> : social justice <i>Self-direction</i> : independent <i>Stimulation</i> : Daring, exciting life <i>Hedonism</i> : enjoying new ways of life
	Burning the money, not stealing it	Rebellion and destruction to show their hatred for the pre-war period	Post-war code, look down upon stealing as a dishonorable act that subscribes to a belief in the value of property	<i>Universalism</i> : equality and social justice <i>Stimulation</i> : daring <i>Self-direction</i> : determine their acts on their own, free from pre-war period behaviors
	Burning savings of Mr. Thomas	Rebellion for renewing the way of life, pleasure of renewal through destruction,	Post-war code is valid, little respect for money or materials	<i>Stimulation</i> : Daring <i>Self-direction</i> : independent, free and curious
	Caring for Mr. Thomas by giving him blanket and food when he is trapped	Materials are just tools not to be hoarded and do not reflect social status	Sense of right, post-war code	<i>Benevolence</i> : helping others in need, equality in sharing the goods

Discussion, Conclusions, and Implications

The current study examined the values embedded in the two stories of Greene to scrutinize those values in relation to Schwartz's value theory and offer implications for use in ELT classes. Findings confirmed that agents in these stories acted upon some values. In the first story, *the Destructors*, the clash between old and new, the youth and elders, monarchy and democracy were obvious. The old acted upon conservation exercising conformity, security, and traditions. It also exercised power for conservation. However, these values might not produce universalism and benevolence which the youth demanded. When the youth acted upon stimulation and self-direction, the clash between two parties exacerbated and reflected extreme behaviors representing the values. The youth was open to change and motivated to experience self-transcendence while the old was as strictly conservative. When these stories are merged for instructional design, students may be exposed to Schwartz's framework, holistically. However, both the motives and values were represented via a conflict, dilemma, or misconduct which teachers may not always prefer to present students as they are. Without exercising higher order thinking, presenting such conflicts, dilemma, or misconduct might bear some undesirable outcomes.

However, the conflict, dilemma, and misconduct might be utilized productively when students engage in higher order thinking. Higher order thinking 'occurs when a person takes new information and information stored in memory and interrelates and/or rearranges and extends this information to achieve a purpose or find possible answers in perplexing situation' (Lewis & Smith, p.136). As the stories presents clash, dilemma, or misconduct which can also be contradictory to the Turkish culture, teachers' initiating higher order thinking pedagogies can help students examine information, claims, and reasons. That is, students can decide what to believe, what to do, as well as why and how to create new ideas or objections. They can also make predictions, solve nonroutine problems, and make judgements (Lewis & Smith, 1993).

For goal-oriented values-based pedagogy, it is also important to manage instruction and materials. For this, Weiss (2003) described two stages of designing a problem. Weiss (2003) stated that the problem used for higher order thinking should be appropriate, authentic, and structured; therefore, students can willingly and purposefully manage it. Weiss (2003) also stated that problems need to promote collaboration and self-directed learning. When students deal with dilemmas or misconduct in these stories, they can identify values which will guide their future actions. Some pedagogical implications will be presented in the following section.

To Arthur (2003), values-based education can be implemented through recognition practices, exemplar practices, participation practices, service practices, teaching practices, and evaluation practices. Recognition practices pertain to appreciation of all kinds of excellence. Good schools establish rituals bringing school community to celebrate individuals' and teams' achievements. A teacher might hang a 'praise wheel' on a classroom wall and discuss the values and agents with her students. The wheel might display a visual used for Schwartz's values and the class can put students' names who perform them most and best. On the other hand, exemplar practices pertain to modelling character traits or values. Students assume roles for moral responsibility, and they are encouraged to be exemplar of the values. For this set of practices, both students and teachers can discuss when and how they can exercise different values. For example, in the I Spy story, the father works for the Germans, and it might look he is practicing the security. Students can discuss whether and why such a behavior would be exemplar, if at all. They can also provide decent examples from their history or lives and discuss why their examples reflect values.

Participation practices pertain to the opportunities when students get involved in meeting the needs of school or community regarding fairness and respect for others. For such a practice, some students might take over the roles of gang members and the old man. After they act the scene of the gang's helping old man following the destruction of his house, students can reveal how they feel and how they would feel if they could change the story. They can also discuss how the values would be different when they change some parts of the story. On the other hand, service practices pertain to opportunities for service activities out of school. These are meaningful experiences that students know why they are involved in a community project. A teacher can implement such activities with volunteer students. Referring to the stories, the

teacher can ask how the gang would be involved in service practices instead of destroying the old man's house. They can also discuss how the old man would react to the gang if they did not destroy his house but help him survive referring to the values.

Teaching practices is the most familiar category as it pertains to curriculum's having a place for values and their integration into learning and teaching practices. Simply having students read these two stories and using them to teach language might be a teaching practice. For example, students might answer comprehension questions and discuss the stories regarding values, motives for behaviors, and dilemmas. They can write a different end for each. Or else, students can be asked to merge two stories and create a new one utilizing the themes and values in there.

Lastly, for the evaluation practices, it is important to observe the change in agent's behaviors. Because the values-based education pertains to the community, ongoing practices should be evaluated for their effectiveness regarding teachers', students', and community's application of values in different situations. On an honors list, accomplishments, and actions of all agents in the school can be listed; therefore, all can evaluate their contribution to the school's ethos and community's well-being. Based on periodical evaluations, action plans can be developed for the upcoming semesters or years.

References

- Arthur, J. (2003). *Education with character: The moral economy of schooling*. Psychology Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research: An International Quarterly*, 71(3), 691-710.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Goldenberg, D. (1958). *Graham Greene's Child World*. Diss. University of Windsor. Ann Arbor, MI: University Microfilms, 2008. Proquest. Web. 16 July 2013.
- Goodson, A. (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Johnston, B. (2003a). *Values in English Language Teaching*. Mahwah: Routledge.
- Johnston, B. (2003b). *Morality in classroom interaction. Values in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan değerlerimiz*. Ankara: Altın Kitapevi.
- Koutsoukis, D. (2009). *Teaching Values Toolkit: The Six Kids of Best Values Education Programme*. Prim: Ed Publishing Company.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into practice*, 32(3), 131-137.
- Liebrand, W. B. (1984). The effect of social motives, communication and group size on behaviour in an N-person multi-stage mixed-motive game. *European Journal of Social Psychology*, 14(3), 239-264.
- Martin, D. (1992). Making people goof-again: the role of authority, fear and example, in *The Loss of Virtue: Moral confusion and social disorder in Britain and America*, (Ed. Anderson, D.). London: The Social Affairs Unit.
- Mergler, A. G., & Spooner-Lane, R. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 66-81.
- Messick, D. M., & McClintock, C. G. (1968). Motivational bases of choice in experimental games. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4(1), 1-25.

- Ozturk N. & Tikiz Erturk, G. (2020). The Place of Values in English language Curriculum at Elementary School Level: Turkish Context. *Second International Conference on Educational Research*, 127-136.
- Plato (1961). "Gorgias and Republic". In *Plato: The Collected Dialogues*, Edited by: Hamilton, E. and Cairns, H. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sarbin, T. R. (2004). The role of imagination in narrative construction. In *Narrative analysis: Studying the Development of Individuals in Society*, (pp.5-20). California: Sage Publications.
- Schwartz S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. Vol.25. (pp.1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology*, 5(2-3), 137-182.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Spence, D. P. (1983). Narrative persuasion. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 6(3), 457-481.
- Stolp, S., & Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader's Role*. University of Oregon, Eugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Tıkız-Ertürk, G. (2020). Scrutinizing Values-Based Education in Secondary Grade EFL Coursebooks. *International Dialogues on Education: Past and Present*, 7(2), 130-149.
- Totterdell, M. (2005). The Moralization of Teaching: A Relational Approach as an Ethical Framework in the Professional Preparation and Formation of Teachers. In Gardner, R., Cairns, J., & Lawton, D. (Eds.). (2000). *Education for values: morals, ethics, and citizenship in contemporary teaching*. (pp. 127-146). London: Psychology Press.
- Weiss, R. E. (2003). Designing problems to promote higher-order thinking. *New directions for teaching and learning*, 95, 25-31.
- Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B., & Hooper, C. (2003). *Values Education Study, Final Report*. Melbourne, Australia: Curriculum Corporation.

Evaluating the Use of Dijital Badges as Assessment Tools From Perspectives of Education Faculty Members

Gürol YOKUŞ, Sinop University, Turkey, gurolyokus@gmail.com

Abstract

Within the scope of this study, a research has been conducted on whether the digital badges can be used as assessment tools which are frequently preferred for recognition of learning in higher education. Digital badges are about the recognition of new skills and competencies acquired by learners, and digital badges reflect a system that represents learners' acquired competencies in online environments and increases their recognition. In the first phase, quantitative data was collected by survey form from 102 academic members working in education faculties on whether digital badges can be used as an assessment tool in educational environments. In the second phase, online focus group discussion was held with 8 faculty members working only in the Measurement and Evaluation Department. The explanatory sequential mixed design has been preferred as the method of the research. As a result of the analysis, faculty members think it is necessary the digitization of competencies in teacher training and faculty members have generally positive views about the use of digital badges as assessment tools. Digital badges can be used as evidence of student learning efforts; however, it is seen that there are points to be considered in the use of digital badges. First of all, it is revealed that digital badges can be used as a holistic and process-based assessment tool compared to one-time assessment and evaluation such as midterms and final exams. Rather than judging with one assessment tool, a holistic evaluation can be made by giving badge to the participation, a badge to the communication, another badge to the in-class learnings, and evaluating these badges along with the exam grades at the end of the term. Unique badges should be designed for different learning products. E-portfolio or digital CV should be provided to learners where digital badges can be added to the collection. In this way, it is more meaningful in terms of assessment that students have a digital CV with which they can associate their earned badges instead of collecting many independent badges.

Anahtar Kelimeler: Digital badges as assessment tools, open badges, digital pathways.

Introduction

With the COVID-19 pandemic, concepts such as the digitalization of education and hybrid learning have become more prominent in learning-teaching processes. In addition to digitalization of teaching environments and distance education, the importance of innovative digital measurement-evaluation applications is also increasing. Digital badges are among the most popular practices among innovative digital measurement tools. Digital badge is a practice that is closely related to the concepts of gamification, game principles and components of the game. It is predicted that the use of digital badges can be a solution option to attract the attention of learners born into a digital world (Z generation and alpha generation) and keep their motivation alive. From this point of view, attention should be paid to the use of digital badges for the purpose of providing learners with certain target behaviors or especially for assessment and evaluation purposes. In addition to diploma, experience-centered competencies stand out more among the global trends during the pandemic process. In determining competencies, different experiences such as individual trainings and symposiums are no longer taken as criteria, but innovative applications such as digital badges are preferred for their recognition.

Finkelstein, Knight, and Manning (2013) state that digital badges are a new form of recognizing individuals' knowledge and skills among emerging technologies, and this format reflects a graphical representation of knowledge and skills. At its most basic level, digital badges are a new way to reflect and circulate what an individual knows and can display. Digital

badges were born from the game world. These badges make the badge issuing resource, the criteria for earning the badge, the proof of earning, the date issued and the expiration date visible to the winner and discoverable by the observer. In this way, it provides the opportunity to reach new audiences. Digital badges serve as a visual representation in recognizing learning and achievements and proving that learning goals have been achieved (Finkelstein, Knight, & Manning, 2013). For the use of digital badges, therefore, a suitable digital ecosystem is required. This situation can be expressed as a badge bag where badges are collected (Motheeram, Herselman, & Botha, 2018). Ahn, Pellicone, and Butler (2014) generally talk about three themes related to digital badges. These themes are digital badges as a motivating behavior, digital badges as a pedagogical tool, and digital badges as a qualification. First of all, the function of digital badges as a motivator is a situation that is frequently expressed in the literature. First, digital badges encourage learners to complete a task. Second, as a pedagogical tool, digital badges offer learners a learning curriculum and visualize learning path activities. It shows what kinds of learning and competencies are important. Third, digital badges, which serve as credentials, are now an alternative to traditional documents such as diplomas and certificates in the business sector (Ahn, Pellicone, & Butler, 2014). Therefore, the use of digital badges in education should be considered in depth.

Education Information Network (EBA) seems to utilize digital badges effectively in Turkey. In Education Information Network, learners earn "Discovery Badges" specific to their first use for some actions such as the first activity participation, first message, first homework completion and first discussion, and "Accumulation Badges" for their regular use (Aksoy & Usta, 2020). Hebebcı and Usta (2018) point out that digital badges are digital images that represent learner competence and success and are used in education as well as in many other fields. When the literature is examined, it is seen that there are various studies on the use of digital badges in education (Abramovich, 2016; Amano, Tsuzuku, Suzuki, & Hiraoka, 2017; Besser & Newby, 2019; Carey & Stefaniak, 2015; DiSalvio, 2016; Dyjur & Lindstrom, 2017; Iwata et al., 2017; Otto and Hickey, 2014). In this context, when the existing studies are examined, these studies generally apply digital badges in higher education level (Carey & Stefaniak, 2018); designing digital badges as reflection tools (Amano et al., 2017), design principles in digital badges (Otto & Hickey, 2014); acceptance of digital badges as a qualification certificate (DiSalvio, 2016), use in the measurement process in higher education (Abramovich, 2016), use in professional development (Dyjur & Lindstrom, 2017), evaluation of the effect of digital badges as feedback tools (Besser & Newby, 2019) and its evaluation as a source of motivation (Iwata et al., 2017). There are several studies conducted nationally about the educational use of the digital badge in Turkey (Aksoy & Ertugrul, 2020; Basal, Aytan & Kaynak, 2019; Yıldırım, Çelik, Kaban & Yıldırım, 2017; Güler & Güler, 2015; Hebebcı & Usta, 2018; Kandemir, 2014). In this context, when current studies are examined, studies focus on how digital badge designs should be (Güler & Güler, 2015), the use of digital badges in the evaluation process (Çelik et al., 2019), the opinions of secondary school students on the use of digital badges on the EBA system (Aksoy & Ertugrul, 2020). It is seen that there are opinions of teachers and teacher candidates about the use of digital badges in educational settings (Basal et al., 2019; Hebebcı & Usta, 2018) and literature review studies (Kandemir, 2014). It is so important to addresses whether digital badges can be used as assessment and evaluation tools from the perspectives of education faculty members.

Method

In this study, the descriptive sequential design is used as a method, which is among the mixed method studies. From the perspectives of education faculty members, it has been attempted to determine whether digital badges can be evaluated as assessment and measurement tools. First, quantitative data are collected through questionnaires, then qualitative data are collected in order to further elaborate the findings obtained quantitatively. Therefore, this study uses descriptive sequential mixed pattern design (Quantitative → qualitative = explanation). This design is popular among education researchers (Subedi, 2016). This study is limited with participants in Turkish academic higher education context. Also, it is limited to participants working in education faculties.

Study Group

Study group consists of education faculty members working in five different state universities in 2020. Study group has been chosen with convenience sampling technique. When analyzed on a regional basis, it is seen that the participants consist of academic staff working in the Black Sea, Central Anatolia, Mediterranean, Marmara and Aegean Regions. In both the quantitative and the qualitative aspects of the research, attention is paid to the inclusion of faculty members from different regions and academic titles in the study. There are 102 participants in the quantitative stage and 8 participants in the qualitative stage.

Table 1.

Descriptives of the Participants in the Quantitative Dimension

Variables	Participants
25-31 age	28
32-38 age	33
39-45 age	29
46 and above age	12
Male	40
Female	62
Educational Sciences	29
Primary Education	23
Turkish and Social Studies Education	26
Mathematics and Science Teaching	24

Table 2.

Descriptives of the Participants in the Qualitative Dimension

Variables	Participants
Male	3
Female	5
Study area	Assessment and Evaluation
Associate Professor	2
Assistant Professor	4
Doctorate Research Assistant	2

Data Collection Tools

In this sequential explanatory mixed design, quantitative data are collected through questionnaire. The assesment items are developed by the researcher based on the literature, and then the content validity is achieved in line with the views of two experts from the computer teaching and technologies department and the educational sciences department. In the second stage, online focus group discussion is held with eight faculty members from the field of assessment and evaluation, and in-depth questions are asked to provide detailed analysis. The first data collection tool includes 15 items and the second data collection tool includes six items.

Data Analysis

Wihtin the scope of this research, the internal consistency coefficient Cronbach Alpha is calculated to determine the reliability of the measuring tool. As it is not a scale but questionnaire, the reliability coefficient is calculated or each item and it is seen that the Cronbach Alpha values range from the lowest $\alpha = .74$ to the highest $\alpha = .90$. For nonparametric

measurements, it is more accurate to use descriptive statistics such as median and mode instead of arithmetic mean; range instead of standard deviation; histogram instead of graph, and nonparametric tests for difference and correlation calculations (Boone & Boone, 2012). Therefore, the mode is preferred in analyzing the questionnaire item scores. In the second stage, content analysis is used to analyze the qualitative data obtained from the online focus group discussion. Content analysis is carried out by discovering patterns, themes and categories by encoding within the data (Patton, 2014, p.453). In the first stage, the codes are created. Next, the codes are categorized under common themes. Data are encoded by a second encoder to calculate reliability. Qualitative data and the code definition table made by the researcher are given to the second coder. The formula of Miles and Huberman (1994, p.64) is used for the agreement between the researcher and the second coder, and the agreement level is calculated as .91 for the first theme and .90 for the second theme. According to Miles and Huberman (1994), compatibility levels of .80 and above are considered as sufficient compatibility.

Findings

The findings of this study are presented in line with the problems of the research. Descriptive analysis are listed in Table 3:

Table 3.

Overview of participants about having a digital badge

Variables	Frequency	Percentage
Having Digital Badge	Yes	13
	No	89
		12,7
		87,3

When Table 3 is examined, it is seen that the majority (87%) of the faculty members do not have a digital badge. In addition, it is noteworthy that among the participants, albeit at a low level, there are those familiar with the practice of digital badges, in other words, prefer digitizing their competencies (12.7%). When it is examined, it is seen that these lecturers with digital badges are generally from the field of educational sciences and basic education. Those aged between 32-38 prefer digital badges more ($n = 9$), and female faculty members ($n = 10$) have more digital badges than amles ($n = 3$). Descriptive analysis of the questionnaire items about digital badges is included in Table 4:

Table 4.

Mostly agreed views on the use of digital badges from the faculty members' perspectives

	Questionnaire items
Totally disagree	2
Disagree	12,13
Undecided	14, 3, 5, 7, 8, 9, 11
Agree	1,10,15
Totally disagree	4,6

When the questionnaire items related to digital badges are examined, it is found that the items with the highest modality include items number 1, 4, 6, 10 and 15. Looking at these items, the most agreed upon expressions of the participants regarding the use of digital badges are as follows:

"I think digital badges have a complementary value demonstrating expertise and competence, not a substitute for a diploma."

"I support the representation of competencies in teacher training with digital indicators."

"I think digital badges provide an opportunity for process-based evaluation compared to a single measurement tool."

"I think there are problems with who awarded digital badges and in return for what achievement (e.g. transparency, accreditation)."

"I think that digital badges should only be used for other factors but not success, such as attendance and participation."

When Table 4 is examined, it is seen that education faculty members generally have positive attitudes towards digital badges. In addition, it is noticed that they are indecisive about the use of digital badges as a direct assessment and evaluation tool. Although faculty members think that digital badges can be used to demonstrate competencies for recognition of learning, traditional practices such as diplomas and certificates should still continue, and innovative digital applications should be supportive of traditional practices. In addition, instructors agree that digital badges enable a more process-based assessment than standard tests such as midterm and final exams. At the same time, the instructors agree that digital badges should be used for other kinds of evaluations rather than success (class participation, discussion, attendance, cooperation, etc.). They think that there may be some potential problems related to the issuance of digital badges such as transparency.

When the questionnaire items related to digital badges are examined, it is found that the items with the highest modality in the expressions of "strongly disagree" and "disagree" include items 2, 12 and 13. Looking at these items, the most agreed negative expressions about the use of digital badges are as follows:

"I think traditional applications such as diplomas and certificates will be replaced by innovative applications such as digital badges."

"I think digital badges are practices that measure competencies accurately and precisely, similar to the scores obtained in standardized tests."

"I think new generation certifications like digital badges are being taken into account by employers (like private schools)."

It is striking that digital badges still need time to be officially accepted and evaluated by institutions and their popularization is not complete. Faculty members think that private schools serving the context of Turkey are not yet ready to accept digital badges in determining the competence of teachers in. In addition, they think that standard tests are more sensitive and accurate within the scope of assessment and evaluation in knowledge-based learning.

As for the qualitative findings, there emerges two themes about the views of faculty members in the field of assessment and evaluation regarding the use of digital badges for assessment and evaluation purposes. The first theme is "innovation, demonstration of learning and motivation" and the latter theme is "the nature of digital badges". Four codes emerge under the theme of innovation, demonstration of learning and motivation, and six codes under the theme of the nature of digital badges. Findings regarding the themes and codes related to the use of digital badges for assessment and evaluation purposes are given in Table 5:

Table 5.*Themes and Codes Regarding the Use of Digital Badges as Assessment and Evaluation Tools*

Themes	Codes
Innovation, Demonstration of Learning and Motivation	• Digital badge is an innovative practice compared to standardized assessments. • Digital badges allow for process-based evaluation. • It is motivating for learners to make learning visible/displayed. • It is motivating to present digital badge as learning evidence for non-school institutions.
Nature of Digital Badges	• It should be clear the content of the digital badge. • It should be clear for what success the digital badge is awarded. • It should be clear whether the digital badge represents a competence like innovativeness or a product like office programs. • Digital badges should be collected in an e-portfolio / digital CV • It should be clear the date of the digital badges and the issuer (instructor / institution). • The designs of the badges should be specific to area and avoid similarity.

When Table 5 is examined, it is revealed that digital badges are seen as an innovative practice compared to classical tests, digital badges enable process-based evaluation, that learning becomes visible / exhibiting motivating, and they can be presented as a learning evidence for out-of-school institutions. However, there are some concerns about digital badges for instructors. The content of the digital badge, the achievement standards of the digital badge, the issuer should be clear. Digital badges should also be collected in an e-portfolio / digital CV.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

In this study, using digital badges as an assessment and evaluation tool is examined from the perspectives of education faculty members. In this study, it is revealed that the use of digital badges in assessment and evaluation is appropriate, but there are some criteria that need to be considered first. To start with, faculty members think that teacher training institutions need to adapt to a world where competencies are digitalized, and it becomes important to adopt such innovative practices like digital badges. Education faculty members think that digital badges will not replace traditional practices such as diplomas and certificates, and digital badges should be used more in areas other than success such as participation in activities, class attendance. They assume that digital badges have a complementary value to diploma and provide an opportunity to make process-based evaluations. In the in-depth interviews, more positive opinions emerge about the use of digital badges for assessment and evaluation purposes. First of all, it has been stated that digital badges are innovative and have a high motivating aspect for learners. As in the quantitative data, it has been emphasized that digital badges enable a process-based evaluation in learning and teaching environments. Digital badges are motivating because learners can display the digital badges- in other words, their competence and skills. There are however some concerns; for instance there is a need to provide information about what the digital badge means, as well as what has been achieved in this badge in terms of content and scope. It should be clear which standards the learner has achieved for academic success (such as 80% of the content) in the rewarding of the digital badge. Third, it must be clear whether the digital badge refers to an intellectual competence such as critical thinking, entrepreneurship, or a product such as storytelling or play therapy.

Kandemir (2014) states that various assessment methods specific to online learning are used to observe learners' success in online learning environments. According to him, digital badges are used as a valid indicator of success, knowledge and skills. Digital badges and badge collections approved in educational environments can be used for learning recognition and certification with defined evaluation criteria. There are studies in the literature that are in parallel with the finding that the digital badges do not replace diploma but have a complementary value. In Dyjur and Lindstrom's study (2017), many participants have a positive perception about badges, they find them original and innovative; however, some participants find digital badges less prestigious than certificates and have a more modest perception. It is underlined that digital badges are preferred in pre-higher education levels and in teaching training programs rather than in higher education. In the study, it is stated that the appearance of the badge may have an effect on the perceived reputation, digital badges are generally motivating, and they are used in various ways such as social media sharing and job searches (Dyjur & Lindstrom, 2017). In study of Yıldırım et al. (2017), the digital badges of the participants can be used like other documents. It is emerged that digital badges can be presented alongside certificates of achievement such as diplomas. These two cases show that digital badges can be used to document learner success, albeit in different situations.

Jones, Hope, and Adams (2018) also state that teachers have a positive view of digital badges, but they do not understand the purpose of digital badges sufficiently. They state that teachers working with the younger age group value this practice more. According to Mehta, Hull, Young, and Stoller (2013), digital badges as a form of small-scale certificate can provide a more detailed framework to evaluate students' knowledge and skills, provide evidence of what they have learned, and show that their skills are progressing. In line with the findings of this study, Alaswad and Nadonly (2015) and Yıldırım et al. (2017) conclude that digital badges increase motivation. In addition, the finding that the digital badges can be accepted as learning evidence coincides with the work of Hole (2014) and Pedro et al. (2015). Hole (2014) and Pedro et al. (2015) consider digital badges as proof of success. They consider digital badges alongside their metadata containing evidence of knowledge, skills and achievements, and accept them as an indicator of individual progress. Hebebcı and Usta (2018) find out that digital badges can be considered as a tool that reflects the various competencies of learners. Teachers stress some of the advantages and disadvantages of using digital badges in the educational environment. Digital badges have some advantages such as motivation towards the lesson, active participation in the lesson, following the student's progress, communication, responsibility. The majority of teachers think that with some improvements, the use of digital badges will become a common practice. Yıldırım et al. (2017) claim that digital badges are effective in revealing learners' competencies and knowledge levels. They emphasize that the use of digital badges in learning-teaching processes has become increasingly widespread and that it has started to take its place among documents such as diplomas and certificates in reflecting learners' knowledge and skills. Digital badges increase students' academic success, learning motivation, class participation and student satisfaction. Digital badges can also be used to show the level of success and competence with documents such as diplomas and certificates. Aksoy and Usta (2020) claim that the quality of digital badges is very important. Aksoy and Usta (2020) claim that students and teachers have generally positive perceptions about digital badges. However, it is emphasized that the descriptions of digital badges should be clearly stated, evaluations should be at individual level and in a way that does not violate student privacy.

It is apparent that Society 4.0 and Education 4.0 which have started with the digital age will be an open digital certification society, in other words, a society of digital badges. The education industry now gets interested in digital badges that are easily accessible, portable, exhibited, approved and accredited. The problem of approval and accreditation, which is shown as the biggest problem, will be facilitated by the international organizations to recognize these badges, evaluate them and record them with their metadata. It is envisaged that learners will be able to present not only their diplomas and certificates, but also their digital badges as a proof of learning to employers in different parts of the world within the scope of lifelong learning.

Kaynakça

- Abramovich, S. (2016). Understanding digital badges in higher education through assessment. *On the Horizon*, 24(1), 126-131.
- Ahn, J., Pellicone, A., & Butler, B. S. (2014). Open badges for education: what are the implications at the intersection of open systems and badging?. *Research in Learning Technology*, 22, 1-13.
- Aksoy, N., & Ertuğrul, U. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eğitim bilişim ağı (eba) sistemindeki dijital rozet kullanımına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(1), 59-74.
- Alaswad, Z., & Nadolny, L. (2015). Designing for game-based learning: The effective integration of technology to support learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(4), 389-402.
- Amano, K., Tsuzuku, S., Suzuki, K., & Hiraoka, N. (2017). Designing a digital badge as a reflection tool in blended workshops. *The Journal of Information and Systems in Education*, 16(1), 12-17.
- Basal, A., Aytan, T., & Kaynak, N. E. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital rozetlere yönelik algıları üzerine bir araştırma. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1-14.
- Besser, E. D., & Newby, T. J. (2019). Exploring the role of feedback and its impact within a digital badge system from student perspectives. *TechTrends*, 63(4), 485-495.
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing likert data. *Journal of extension*, 50(2), 1-5.
- Carey, K. L., & Stefaniak, J. E. (2018). An exploration of the utility of digital badging in higher education settings. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1211-1229.
- Casilli, C., & Knight, E. (2012). Mozilla open badges. *Game Changers: Education and Information Technologies*, Educause, 279-284.
- DiSalvio, P. (2016). *New pathways to credentialing: The digital badge*. Boston: New England Journal of Higher Education.
- Dyjur, P., & Lindstrom, G. (2017). Perceptions and uses of digital badges for professional learning development in higher education. *TechTrends*, 61(4), 386-392.
- Finkelstein, J., Knight, E., & Manning, S. (2013). The potential and value of using digital badges for adult learners. *American Institute for Research*, 2-40.
- Güler, C., & Güler, E. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında oyunlaştırma: rozet kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 125-131.
- Hebebcı, M. T. & Usta, E. (2018). Eğitim ortamlarında dijital rozet kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 192-210.
- Hole, A. (2014). Open badges: Exploring the value, potential and practicalities of a new way of recognising skills in higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 1-9.
- Iwata, J., Telloyan, J., Murphy, L., Wang, S., & Clayton, J. (2017). The use of a digital badge as an indicator and a motivator. *International Association for Development of the Information Society*, 171-174.
- Jones, W. M., Hope, S., & Adams, B. (2018). Teachers' perceptions of digital badges as recognition of professional development. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 427-438.

- Kandemir, C. M. (2014). Dijital rozetler ve eğitim amaçlı kullanımı. 8th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 8-10 Eylül, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Mehta, N. B.; Hull, A. L.; Young, J. B., & Stoller, J. K. (2013). Just imagine: new paradigms for medical education. *Academic Medicine*, 88(10), 1418-1423.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage Publishing.
- Motheeram, P., Herselman, M., & Botha, A. (2018). A scoping review of digital open badge ecosystems in relation to resource-constrained environments. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 14(1), 1-10.
- Otto, N., & Hickey, D. T. (2014, August). Design principles for digital badge systems. In *International Conference on Web-Based Learning* (pp. 179-184). Springer, Cham.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. California: Sage publications.
- Pedro, L., Santos, C., Aresta, M. & Almeida, S. (2015). Peer-supported badge attribution in a collaborative learning platform: The SAPO Campus case, *Computers in Human Behavior*, 51, 562–567.
- Subedi, D. (2016). Explanatory sequential mixed method design as the third research community of knowledge claim. *American Journal of Educational Research*, 4(7), 570-577.
- Yıldırım, S., Çelik, E., Kaban, A., & Yıldırım, G. (2017). Değerlendirme sürecinde dijital rozetlerin kullanımı ve öğrenen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 173-193.

Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında Matematik Tarihi Entegre Edilmiş Öğretimin Başarıya Etkisi*

Gül Bahadır VAROL, MEB, Türkiye, gul.bahadir@gmail.com

Meltem ÇENGEL-SCHOVILLE, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye,
mcengel@adu.edu.tr

Ersen YAZICI, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, ersen.yazici@adu.edu.tr

Öz

Matematiğin kavranmasında önemli sayılar ve işlemler öğrenme alanı önemli bir yer tutar. Bu nedenle, 5. sınıflarda matematik tarihi ile desteklenmiş sayılar öğretiminin, öğrencilerin 6. 7. ve 8. Sınıflardaki aritmetik başarılarına katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın temel amacı ilköğretim 5. sınıf matematik dersi sayılar öğrenme alanının matematik tarihine ilişkin video destekli materyaller ve etkinliklerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamında öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Deney grubunda 18, kontrol grubunda 21 öğrencinin katıldığı yarı deneysel çalışmada 8 aritmetik konusu beş haftada toplam 25 ders saati içerisinde işlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Sayılar Başarı Testi (KR-20=0.85) kullanılmış, veriler Kruskal Wallis ve Mann Whitney U parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Bulgular açısından bakıldığında, matematik tarihine ilişkin video destekli öğretim yapılan deney grubunda anlamlı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olsa da, bu araştırma ilgili deneysel müdahaleyi destekler nitelikte oldukça zayıf kanıtlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: matematik tarihi, sayılar ve işlemler öğrenme alanı, sayıların öğretimi

Abstract

Comprehension of math starts with comprehension of the numbers, so teaching arithmetic with math history at 5th grade may have a great effect on 6th, 7th, and 8th grade number subject. The main purpose of this study is to determine whether the enriched classroom environment, with video supported math history related materials has a significant effect on the academic achievement of students at fifth grade arithmetic learning domain. It is a semi-experimental design research. There were 18 students in the experimental group, with 21 students in the control group, after students with special education needs excluded from groups. Eight arithmetic domain related aims have been taught over twenty-five hours in five weeks. The results of the experimental study used the Numbers Achievement Test (NAT), which was developed by the researcher (KR-20= 0.85). The achievement test was applied to both experimental and control groups as pre-test and post-test. Data were analyzed by Kruskal Wallis and Mann Whitney U nonparametric tests. Although there was a significant difference between the pre-test and post-test scores in the experimental group, this study provides weak evidence supporting the relevant experimental intervention.

Key words: history of mathematics, numbers and arithmetic learning area, teaching number

¹ Bu çalışma Gül Bahadır Varol'un Dr. Meltem Çengel Schoville ve Dr. Ersen Yazıcı danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

² Sorumlu yazar, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Dr. Öğr.Üyesi, mcengel@gmail.com

Problem

Ülkemizin matematik başarısı ile ilgili göstergelerden bazıları olarak kabul edilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve TIMSS (Uluslararası Fen ve Matematik Araştırması) sınavlarında ortalamaların altında başarılar sergilemesi (Akyüz ve Pala, 2010; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Doğan ve Barış, 2010; İnce ve Gözütok, 2017; Kılıç, Aslan-Tutak ve Ertaş, 2014; Yalçın, 2011), matematik eğitime ilişkin tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu tartışmalar kapsamında diğer ülkelerde geçmiş yıllarda matematik eğitimlerine ilişkin gerçekleştirdikleri reformlar, öğretim programlarına ilişkin ülkemiz ile karşılaştırmalı şekilde değişiklikleri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akyüz ve Pala, 2010; Çelen ve diğerleri, 2011; Eraslan, 2009; Gelen ve Beyazıt, 2007; Kılıç ve diğerleri, 2014; Yalçın, 2011).

Uluslararası sınavlarda Türkiye'nin performansına ilişkin sonuçlar, durumu inceleyen çalışmaların bulguları ve Dünya'daki eğitim ile ilgili yeni yaklaşımların etkisi ise 2004 yılında yenilenen ilköğretim matematik programı, 2005-2006 yılından bu yana uygulanmaktadır. Yapılandırmacılığı ve bilişselci yaklaşımları merkeze alan programda sarmallık ilkesi gözetilmektedir. Bununla birlikte, bu programda ilk defa matematik tarihi, şu gerekçelendirme ile matematik öğretim programına dahil edilmiştir: *"Matematiğin tarihi gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir"* (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB), 2009).

Matematik tarihinin matematik eğitime entegre edildiği çalışmalar, öğrencilerin bilimin gelişimini anlamalarına katkı sağlaması, eleştirel düşünme ve keşfetmeye yöneltmesi, matematiği tarihsel süreçte insanların kolektif ürünü olduğunu anlaması yoluyla (Marshall ve Rich, 2000; Tillema, 2005; Wilson ve Chauvot, 2000); öğrencilerin meraklarını ve ilgilerini sürekli tutarak (Savizi, 2007) başarılarına katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim 5. sınıf matematik dersi sayılar öğrenme alanının öğretilmesinde, matematik tarihine ilişkin video destekli materyaller ve etkinliklerle zenginleştirilmiş içerik ile öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına anlamlı bir etkisi olup olmadığını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Grupların ön test puanları arasında,
 2. Kontrol grubunun ön test-son test ölçümleri arasında,
 3. Deney grubunun ön test-son test ölçümleri arasında,
 4. Grupların son test puanları arasında,
 5. Grupların erişim puanları arasında,
- anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırma yarı deneysel deneme modelinden "kontrol gruplu ön test son test" deneysel modele göre desenlenmiştir. Yarı deneysel modellerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model temel alınmıştır. Modelin en önemli dezavantajının uygulama öncesinde grupların eşitliğinin sağlanamaması olduğu söylenebilir (Özmen, 2019). Bu çalışmada bağımsız değişken matematik tarihine ilişkin video destekli materyaller ve etkinlikler ile zenginleştirilmiş içerik ile MEB 5.sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınan içerik, bağımlı değişken ise öğrencilerin sayılar öğrenme alanındaki akademik başarı düzeyleridir. Deney grubunda dersler araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubunda dersin öğretmeni dersleri yürütmüştür. Deney grubu 18 (8 kadın, 10 erkek), kontrol grubu 21 (10 kadın, 11 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel desenin şematik görünümü aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1. Deneysel Desenin Şematik Görünümü

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
G ₁	O _{1.1.}	X ₁	O _{1.2.}
G ₂	O _{2.1.}	X ₂	O _{2.3.}

G₁: Deney Grubu 1

G₂: Kontrol Grubu 1

X₁: Sayılar ünitesine ilişkin matematik tarihine ilişkin video destekli materyallerin ve etkinlikler ile zenginleştirilmiş içerik, Uygulayıcı: Araştırmacı

X₂: Sayılar ünitesine ilişkin 5-8 Matematik Öğretim Programında yer alan etkinlikler, Uygulayıcı: Öğretmen

O_{1.1.}, O_{2.1.}: Ön test puanları

O_{1.2.}, O_{2.2.}: Son test puanları

Veri toplama süreçlerinde araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi geliştirme sürecinde, sayılar öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlendikten sonra, ilgili hedeflere yönelik, SBT sınavlarında sorulmuş olan sorular incelenmiş, hedefler ve ilgili sorular eşleştirilmiş, yeterli soruya ulaşıldıktan sonra denemelik form hazırlanmıştır. Matematik eğitimi anabilim dalında iki öğretim üyesi ve bir matematik öğretmeninden uzman kanısı alındıktan sonra, 34 soruluk ve 32 soruluk iki form oluşturulmuştur. 175 öğrenciye uygulanan testler test ve madde özellikleri açısından analiz edilmiştir. Tüm hedeflere yönelik soruları içeren 23 maddelik başarı testinin son formunun KR-20 güvenirlik katsayısı .85'tir.

Uygulamalar 25 ders saati sürmüştür. Verilerin analizinde, parametrik test varsayımlarından “verilerin normal dağılımı” ölçütü, sınırlı sayıda denek olması nedeniyle karşılanmamıştır ($n < 30$, $n_{\text{deney}} = 18$, $n_{\text{kontrol}} = 24$) (Büyüköztürk, 2007; Tabachnick & Fidell, 1996). Araştırmada non-parametrik analizlerden yararlanılmıştır (Wilcoxon İşaretli Sıralar, Mann Whitney-U). Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Bu alt problem grupların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu yürütülen Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2.

Grupların Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney-U Analizi Sonuçları

Ölçüm	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Kontrol	24	24.07	505.50	103.50	-2.429	.015
Deney	18	15.25	274.50			

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Mann Whitney U analiz sonuçları, kontrol ve deney gruplarının öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p = .015$). Bu durum deneysel desen ile ilgili çalışmalara başlamadan önce kontrol grubundaki öğrencilerin sayılar ünitesi ile ilgili bilgi düzeylerin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. $\eta^2 = \frac{Z^2}{N-1}$ formülü ile hesaplanan etki büyüklüğü, .15 düzeyinde bulunmuştur. İlgili anlamlı farklılık küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir (Leech, Barrett, & Morgan, 2005).

2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

İkinci alt problem kontrol grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Wilcoxon-İşaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Teste ilişkin betimsel veriler ve analiz sonuçları Tablo 3’te belirtilmiştir:

Tablo 3.

Kontrol Grubu Sayılar Ünitesi Başarı Testi Öntest-Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	$\bar{X}$	Ss
Öntest	7.33	3.72
Sontest	8.62	3.49
n=21		

Tablo 3'e göre, kontrol grubunun öntest ortalaması 7.33 iken, sontest ortalaması 8.62; öntestte standart sapma 3.72 iken sontestte 3.49 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol grubunun öntest sontest Wilcoxon işaretli sıralar analizi sonuçları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol grubu sayılar ünitesi başarı testi ön test- son testi Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Öntest-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif sıra	7 ^a	9.43	66.00	-1.465 ^d	.143
Pozitif sıra	13 ^b	11.08	144.00		
Eşit	1 ^c				

a. sontest<öntest, b. sontest>öntest, c. sontest=öntest, d. Negatif sıralar temel alınmıştır.

Wilcoxon-işaretli sıralar testi sonuçlarına göre kontrol grubunda, öntest ve sontest sonuçları arasında ortalama bağlamında bir ilerleme kaydedilmiş olsa da, söz konusu ilerleme anlamlılık bir farklılığa işaret etmemektedir. Yani, kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Üçüncü alt problem deney grubunun öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Wilcoxon-İşaretli sıralar testi gerçekleştirilmiştir. Teste ilişkin betimsel veriler ve analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da belirtilmiştir:

Tablo 5.

Deney grubu sayılar ünitesi başarı testi öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	Ss
Öntest	4.72	2.82
Sontest	7.67	2.63
n=18		

Tablo 6.

Deney grubu sayılar ünitesi başarı testi ön test- son test Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Öntest-sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif sıra	3 ^a	2.83	8.50	-3.233 ^d	.001
Pozitif sıra	14 ^b	10.32	144.50		
Eşit	1 ^c				

a. sontest<öntest, b. sontest>öntest, c. sontest=öntest, d. Negatif sıralar temel alınmıştır.

Analiz sonuçlarına deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($z = -3.233$, $p = .001$). $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ formülü ile hesaplanan etki büyüklüğüne göre, .76 düzeyinde çok büyük bir etki söz konusudur (Leech, et al, 2005).

4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Dördüncü alt problem deney ve kontrol grubuna devam eden öğrencilerin sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Bu amaçlar Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7. Sayılar Ünitesine İlişkin Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Kontrol	2	22.02	462.50	146.50	-1.208	.227
Deney	1	17.64	317.50			

Tablo 7’e göre, deney ve kontrol grupları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

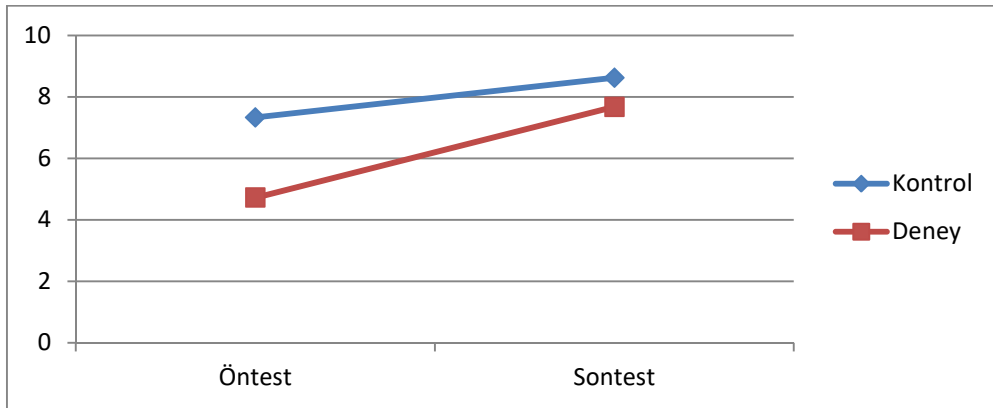
5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular:

Sayılar ünitesine ilişkin deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla, Mann-Whitney U testi yapılmıştır. İlgili teste ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8. Sayılar Ünitesine İlişkin Deney ve Kontrol Grupları Erişim Puanlarına İlişkin Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Ölçüm	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Kontrol	2	17.26	362.50	131,500	-1,630	.106
Deney	1	23.19	417.50			

Tablo 8’e göre sayılar ünitesine ilişkin olarak deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarına ilişkin değişim aşağıda Grafik 1’de belirtilmiştir.



Grafik 1. Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest değişim grafiği

Grafik incelendiğinde, deney grubundaki puan artışı daha yüksek olmakla birlikte, değişim önceki analiz sonuçlarında da belirtildiği üzere anlamlı değildir.

Tartışma ve Yorum

Alanyazında matematik tarihi ile ilgili konuların matematik öğretimine entegre edilmesinin öğrencilerin başarılarına etkisi ile ilgili çalışma sonuçları farklılık göstermektedir. Örneğin, Ersoy ve Öksüz (2016), İdikut (2007), Bayam (2012), Özcan (2014) ve Görür'ün (2016) farklı kademelerde yürüttükleri deneysel çalışma sonuçları matematik tarihi ile zenginleştirilmiş içeriğin öğrencilerin başarılarına anlamlı düzeyde katkı sağladığına işaret etmektedir.

Başıbüyük'ün (2018) yürüttüğü çalışma ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığına işaret etmektedir. Lit, Siu ve Wong (2001)'un çalışmasında ise, deney grubundaki öğrencilerin matematiğe yönelik anlamlı düzeyde daha olumlu tutum geliştirirken, başarı anlamında kontrol grubunun anlamlı düzeyde gerisinde kalmışlardır. Araştırmacılar bu durumu, başarı testlerinde doğrudan matematik tarihi ile ilgili sorular olmamasından dolayı konuyu daha geniş bir bağlama oturtmak için gösterilen çabanın çoktan seçmeli sınav başarısına yansımadağı şeklinde yorumlamıştır. Dolayısıyla, bu durum öğretimin nasıl yapıldığı ve değerlendirilmesinin nasıl yapıldığı arasında paralellik olmamasının akademik başarının artmasına engel durumlardan biri olduğunu belirtmektedirler. Albayrak'ın (2008) iki deney ve bir kontrol grubu ile yürüttüğü çalışmada, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu durum, deney gruplarındaki dersin yeni bir öğretmen (araştırmacı) ile yürütülmesinin öğrencilerin uyum süreçlerini olumsuz etkilemesinden kaynaklı olabileceğiyle ilişkidir. Hyslop-Margison ve Strobel (2007) de bilginin yapılandırılması ve ilişkilendirilmesi ile ilgili tekniklerin sınıf ortamında kullanılması sırasında en önemli engelin bireylerin zihinlerinde yer alan kalıp, daha önceki öğrenme-öğretme yaşantılarından kaynaklanan alışkanlıklar olduğunu ve bu yapılar kazanıldıktan sonra katılımcıların yeniliklere direnç gösterebileceğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, araştırmacı deney grubundaki öğrencilerin matematik tarihi ile ders anlatılması sürecinden hoşlandıklarını, matematiğin doğuşu gibi konularda videoları zevkle ve merakla izlediklerini gözlemlemiştir. Grup etkinliklerine aktif katılım sağlanırken, farklı sayı sistemleri konusunu gereksiz ve uzun bulmuşlar, ortalamanın altındaki öğrenciler de bu konuda zorlanmışlardır. Bunlara rağmen, genel olarak değerlendirildiğinde, matematik tarihi ile zenginleştirilmiş içerik deney grubu içinde öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık sağlasa da sonuçlar kontrol grubu ile birlikte değerlendirildiğinde, matematik başarısına anlamlı düzeyde etki eden bir unsur olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada çoktan seçmeli başarı testleri yerine, açık uçlu sorular ile yapılabilir. İlgili değişkenin farklı konularda ve sınıf düzeylerinde öğrencilerin başarıları üzerindeki anlamlı etkileri araştırılabilir. Bu çalışmada bağımlı değişken olarak yalnızca akademi başarı ele alınmıştır. Öğrencileri, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklerine yönelik değişimleri de içeren araştırmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada veri toplama süreçlerinde yalnızca nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerden ve araştırmacının nitel veriler de toplanarak, karma araştırma desenine uygun bir araştırma tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Akyüz, G. ve Pala, N. M. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *Elementary Education -Online*, 9 (2) 668-678.
- Albayrak, Ö. (2008). Effects of history of mathematics integrated instruction on mathematics self-efficacy and achievement. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Boğaziçi University: İstanbul.
- Başbüyük, K. (2018). Cebir ve sayılar öğretiminde matematik tarihi kullanımının başarı ve tutuma etkisi ve sınıf içi yansımalar. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi: Erzurum. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>
- Bayam, S. B. (2012). İlköğretim matematik eğitiminde öğrencilerin matematik tarihi bilmelerinin matematiğe yönelik başarı ve tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Kastamonu Üniversitesi: Kastamonu
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1–9.
- Doğan, N. ve Barış, F. (2010). Tutum , değer ve özyeterlik değişkenlerinin TIMSS-1999 ve TIMSS-2007 sınavlarında öğrencilerin matematik başarılarını yordama düzeyleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 44–50.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238–248. <https://doi.org/10.17522/NEFEFMED.34955>
- Ersoy, E. ve Öksüz, C. (2016). İlkokul 4. sınıflarda matematik tarihi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri. *Elementary Education Online*, 15(2), 408–420. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.16857>
- Gelen, İ. ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar*(51), 457–476.
- Görür, D. A. (2016). Tarihsel bağlamlarla desteklenen matematik öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına, özyeterlik algısına ve matematiğe ilişkin inançlarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.
- Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2007). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72–86. <https://doi.org/10.1080/08878730701728945>
- İdikut, N. (2007). Matematik öğretiminde tarihten yararlanmanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve matematik başarılarına etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.
- İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının Pisa okuma becerilerine göre incelenmesi. *International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 213–225. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12782>
- Kılıç, H., Aslan-Tutak, F. ve Ertaş, G. (2014). TIMSS merceğiyle ortaokul matematik öğretim programındaki değişiklikler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 129–141. <https://doi.org/10.17860/EFD.47479>
- Lit, C., Siu, M., & Wong, N. (2001). The use of history in the teaching of mathematics: Theory, practice, and evaluation of effectiveness. *Education Journal*, 29(1).
- Marshall, G. L., & Rich, B. S. (2000). The role of history in a mathematics class. *The Mathematics Teacher*, 93(8), 704-706.
- Özcan, D. (2014). Anadolu lisesi öğrencilerine uygulanan matematik tarihiyle zenginleştirilmiş

- öğretim programının matematik başarısına etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Özmen, H. (2019) Deneysel araştırma yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (197-227).Ankara: Pegema yayıncılık.
- Savizi, B. (2007). Applicable problems in the history of mathematics: Practical examples for the classroom. *Teaching Mathematics and Its Applications: International Journal of the IMA*, 26(1), 45-50.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB-TTKB). İlköğretim matematik dersi 1-5.sınıflar öğretim programı (2009). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Tillema, E. (2005). Chinese algebra: Using historical problems to think about current curricula. *The Mathematics Teacher*, 99(4), 238-245.
- Wilson, P. S., & Chauvot, J. B. (2000). Sound Off!: Who? How? What? A strategy for using history to teach mathematics. *The Mathematics Teacher*, 93(8), 642-645.
- Yalçın, K. (2011). Almanya ve Türkiye’de 2003-2006-2009 PISA araştırma sonuçlarına göre alınan önlemler ve uygulamalar. *Türk Kütüphaneciliği*. 25 (4) 494-508.

Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Mehmet BAŞARAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, mehmetbasaran@outlook.com

Mukaddes CANYURT, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mukaddes_canyurt@hotmail.com

Derya SEVİNÇ, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, deryasevinc3346@gmail.com

Meserret VURAL, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, meserret.vural@hotmail.com,

Ömer Faruk VURAL, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, ofarukvural@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olma ve öğrenme ortamlarına taşıma düzeylerini incelemektir. Araştırmalarda elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 öğretim yılında farklı illerdeki MEB'e bağlı devlet ve özel kurumlarda ortaokul düzeyinde farklı branşlarda çalışmakta olan on altı öğretmen oluşturmuştur. Görüşmeler çevrimiçi görüşme platformlarında ses kayıtları alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri üç veri kodlayıcısı ile içerik analizi tekniği kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde kodlar ve kodlara bağlı temalar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Web 2.0 araçlarından kısmen ve yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları, uzaktan eğitim sürecinde bu araçları kullanmaya karşı olumlu düşünceler taşıdıkları ve bu araçları çevrimiçi ders ortamlarına taşımanın bu zorlu süreçte nitelikli öğrenme ortamları sağladığı görüşünde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 Araçları, Ortaokul Öğretmenleri, Uzaktan Eğitim

Abstract

This study examines the levels of teachers working at the secondary school level having knowledge about Web 2.0 tools and carrying them to learning environments. The data obtained in the studies were obtained by applying semi-structured interview forms, one of the qualitative research methods. The study sample consisted of sixteen teachers working in different branches at the secondary school level in state and private institutions affiliated to the Ministry of National Education in different provinces in the academic year of 2020-2021. The interviews were conducted by taking audio recordings on online interview platforms. The study data were made by using the content analysis technique with three data encoders. Within the framework of the findings obtained, codes and themes related to the codes were obtained. As a result of the research, it was seen that they have partial and sufficient knowledge of Web 2.0 tools, they have positive thoughts about using these tools in the distance education process, and they think that moving these tools to online course environments provides qualified learning environments in this challenging process.

Keywords: Web 2.0 Tools, Secondary School Teachers, Distance Education

Giriş

21.yüzyılda bilimsel çalışmaların çığır açtığı, teknolojik gelişmelerin her ana indirgendiği bu zamanlarda problemleri ortaya koyup çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek, teknolojik gelişmelerin hızı kadar ihtiyaç haline gelmiştir. Gelişen teknolojiyi takip eden bireylerin teknolojik gelişmelere katkıda bulunması da artık kaçınılmaz olmuştur. İnsanoğlunun bilmeye ve anlamaya olan ihtiyacının yanında soyut kavramları somutlaştırma yeteneğinin kısıtlı olması, teknolojik bilgi ve öğrenme kavramlarının eğitim öğretim alanında önemli bir rol oynamasına neden olmuştur.

Şirin'e (2016) göre, teknolojik gelişmelerle birlikte oluşan ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim-öğretim ortamları da düzenlenmelidir. Çağa ayak uydurabilmek için öğretmenlerin ve öğrencilerin bilişim teknolojilerindeki gelişmelerden haberdar olması, eğitim-öğretim ortamına entegre etme becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Feenberg (2005) de "teknolojinin, eski pozitivist anlamında 'rasyonel' olmadığını, fakat sosyal olarak göreceli olduğunu; teknik seçimlerin sonucu, birinin ya da başka bir etkili sosyal grubun yaşam biçimini destekleyen bir dünya olduğunu ifade etmektedir". Çağın gerekliliklerini karşılamak için içerisinde bulunduğumuz tarihsel süreçte bilgisayar kullanımının artması ve internetin yaygınlaşması diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da gelişmelerin ve yeni açılımların olmasını sağlamıştır. Günümüz iletişim döneminde enformasyonun artması bireylerin eğitime olan ihtiyaçlarını paralel olarak arttırmıştır. Özellikle günümüzde yaşadığımız pandemi sürecinden sonra örgün eğitimin fiziksel koşullar gereği aksaması insanları uzaktan eğitime yönlendirmiş, e- öğrenme ortamlarının gelişmesine yol açmıştır.

Web 2.0 araçları bireylerin internet ortamında eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde içerik oluşturmalarına katılımcıların birbirleriyle etkileşimli ve iş birliği içerisinde olmasına olanak sağlar. Deans'e (2009) göre, eğitim-öğretim ortamlarında web 2.0 araçları kullanımı etkili öğrenmeyi sağlamaktadır. Web 2.0 araçları, yapılandırmacı yaklaşıma uygun, bireyin ön planda olduğu ve aktif olduğu, bilgiyi anlamlandırdığı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeyi sağlamaktadır. Uzaktan eğitimde web 2.0 araçlarının olumlu yönde etkisinin olduğunu söylenebilir. Çünkü "Web 2.0 araçlarıyla öğrenen ve öğreten kişilerin bilgi paylaşımında aktif oldukları ve bunun sonucunda yeni bir öğrenme kültürünün oluştuğu ifade edilebilir" (Yüzer, 2013).

Pandemi süreci ile diğer ülkeler gibi Türkiye de uzaktan eğitime geçmiş ve hızlıca teknolojiyi eğitime entegre etmeye başlamıştır. Özellikle bu süreçte Web 2.0 araçlarını kullanmaya başlayıp bu araçların sağladığı tüm kolaylıklardan faydalanılmaktadır.

Baran ve Ata (2013), Web 2.0 araçlarını kullanmada öğretmen yeterlilikleri üzerine yapmış oldukları çalışmada bireylerin web 2.0 araçlarından etkin bir şekilde faydalanabilmeleri ve öğrenme-öğretme sürecinde rahatlıkla kullanabilmeleri için kullanma yeterliliklerinin ne derece olduğu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin web 2.0 araçları konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik yapılacak öğretmen eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Pan ve Franklin (2011), öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde web 2.0 araçları kullanımına dair yaptıkları araştırma sonucuna göre, orta düzeyde kullanım yeterliliğine sahip olduklarını ve bunun da düşük öz yeterlik algılarından kaynaklandığını tespit etmiştir.

Araştırmanın amacı ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanma sıklıkları ve eğitsel olarak faydalanma durumları hakkında görüşleri ve öğrenme ortamlarına taşıma düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkında düşünceleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımının önemli hakkındaki düşünceleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin Web 2.0 araçları kullanma konusunda görüşleri nelerdir?
4. Web 2.0 araçlarını kullanma sıklıkları ne düzeydedir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları web 2.0 araçları nelerdir ve hangi amaçla kullanılmaktadırlar?
6. Ortaokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecine sağladığı katkılar hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve eğitsel olarak faydalanma durumları hakkında görüşlerinin alınması ve görüşleri alınan öğretmenlerin sayısının sınırlı tutulması nedeniyle nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırmalarda veriler gözlem, doküman analizi, görüşme gibi

yöntemlerle toplanır; olaylar ve olgular doğal ortamında gerçekçi biçimde araştırılır ortaya konulur. Nitel araştırmalarda araştırmacı daha esnek olabilir, elde edilen bilgilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirebilir.” (Yıldırım,1999). Araştırmada veriler, farklı branşlara sahip 16 öğretmen ile 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplandığından bu araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında araştırılan konuya müdahale olmadan, konu doğal ortamında incelenir ve az kişiden bilgi edinilip, derinlemesine inceleme yapılır (Aytaçlı, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ve Malatya illerindeki ortaokulda görev yapan farklı branşlardaki 16 öğretmenle yürütülmüştür. “Katılımcılar, nitel araştırmaların doğası gereği amaçsal örnekleme göre çalışmanın amacına uygun öğretmenlerden seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıya hız kazandırmaktadır. Bunun yanında kolay ulaşılabilirlik sağlama, yakın çevresinde katılımcıları belirleme, zaman tasarrufu ve ekonomik olması gibi avantajları bulunmaktadır.” (Miles ve Huberman, 1994). Bu avantajlar, araştırmanın katılımcı seçiminde etkili olmuştur. Araştırma da etik ilkesine bağlı olarak katılımcı öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Öğretmenler, Ö1, Ö2, Ö3.....Ö16 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmada geçerlilik ve güvenirlilik; inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kavramları ile sağlanmaktadır. Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla eğitim alanında 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler değerlendirilirken farklı araştırmacıların da görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenler sayesinde araştırmanın güvenirliliği artmıştır. Araştırmanın geçerliliği için katılımcıların teyidi, uzman görüşleri, farklı araştırmacıların görüşlerini almak, kayıttan önce katılımcıları tanıtmak ve araştırmacıların önyargı gibi araştırmanın geçerliliğini sarsacak durumlardan uzak durması gibi pek çok teknik kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, testlerdeki ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmış ve araştırmacılara esneklik sağlamıştır.

Araştırmacılar tarafından başlangıçta yedi soru belirlenmiş olup uzman görüşünden alınan dönüt neticesinde beş soruya indirilmiştir. Görüşmeler pandemi sürecinden dolayı görüşmecilerin müsait oldukları zamanda çevrimiçi platformlarda yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler üç uzman tarafından, her öğretmen ile yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Görüşmeler Web 2.0 araçları kullanılarak katılımcıların ses kayıtları alınarak yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler çevrimiçi platformlarda üç haftada tamamlanmış olup, ses kayıtları kelime işlemci programlarından uygun olana aktararak analizlerin yapılması iki hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ham bir şekilde elektronik ortama aktarılmış araştırma kapsamında olamayacak veriler çıkartılmıştır. Veri analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formları üç uzman araştırmacı ve bağımsız araştırmacı tarafından analiz edilmiş ardından tema ve kodlar oluşturulmuştur. Üç uzman yapmış oldukları analizleri kıyaslamak, görüş birliğine varılan ve varılamayan kısımları belirlemek için online platformlarda görüşmüşlerdir. Uzmanlar verilerin analizlerine son şeklini verirken Miles ve Huberman’ın (1994) tarafından geliştirilen formülü kullanmışlardır. (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı). Uzmanlar arasında uyum güvenirliliği 0,86 olarak bulunmuştur. Bu güvenirlilik değeri bilimsel çalışmalar için oldukça uygun bir değer olarak kabul edilmektedir.

Bulgular

Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanma sıklıkları ve eğitsel olarak faydalanma durumları hakkında kendilerine yöneltilen araştırma sorularına verdikleri cevaplar tablolar halinde listelenerek sunulmuştur. Görüşme sorularının her biri ayrı bir tabloda, içerisinde temalar ve kodları içerecek şekilde sunulmuştur.

Ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görüşmelerin 1. sorusu olan ‘uzaktan eğitim süreci hakkındaki düşünceleri’ sorusuna verdikleri cevaplardan çıkarılan tema ve kodlara Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Uzaktan Eğitim Süreci Hakkındaki Düşünceler İçin Belirlenen Kodlar, Frekansları ve Kodlara İlişkin Alıntılar

Tema: Uzaktan eğitim süreci hakkındaki düşünceler		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Öğrencilere ulaşma yolu	(7) Ö1, 4, 7,9,10,12,15	Ö1 – “Pandemi koşullarında eğitim faaliyetlerini yürütmek adına başvurduğumuz tek geçerli yoldur”
Öğrenciler için faydalı	(4) Ö2, 3, 5, 7	Ö3 – “Katılabilen öğrenciler için faydalı yönleri var”
Öğrenciler için dezavantaj	(7) Ö2,3,7,11,13,14,16	Ö7 – “Ülkenin her yerindeki öğrencilerin imkanlarının aynı olmaması dezavantajlı öğrenci gruplarının eğitim hakkını kısıtlamıştır.”
Geliştirilmesi gereken bir süreç	(4) Ö5, 7, 8,9	Ö5 – “Teknolojik altyapıların daha yeterli düzeye getirilmesi gerekiyor.”
Sorun	(6) Ö7,8,10,13,14,16	Ö16-“Öğrencilerin de bizler gibi yeni sisteme ve teknolojik materyalleri kullanmakta zorluklar yaşamaktadır.”

Tablo 1’e bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkında pandemi döneminde eğitimi sürdürebilir hale getirmeyi sağladığına dair görüşler görülmektedir. Görüşmelerde yer alan öğretmenler web 2 araçlarının, eğitimin aksamaması için kullanımının önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim uygulamalarının teknik imkânı kısıtlı olan öğrencilerin derse katılamaması durumunda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamayacağı yönünde görüş belirtmiştir.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımın Önemi İçin Belirlenen Kodlar, Frekansları ve Kodlara İlişkin Alıntılar

Tema: Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımın önemi		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Öğrenme sürecinin niteliği	(3) Ö1, 5, 6, 7,9,10,12,15	Ö12 – “Web 2 araçları uzaktan eğitimi nitelikli hale getiren önemli bir argümandır.”
Etkin Öğrenme	(12) Ö2, 4, 5, 6, 7,9,10,11,13,14,15,16	Ö14 – “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin etkin öğrenmesini sağlamak için gerekli olduğunu düşünüyorum.”
Yaparak yaşayarak öğrenme	(6) 3, 6, 7, 8,9,10	Ö9 – “Öğrencilerin de bu sürece dahil edilerek yaparak yaşayarak öğrenmesi desteklenebilir.”

Tablo 2’ye bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımın önemi için yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunarak öğrenme sürecinin niteliğini artırmış ve etkin öğrenmelerin gerçekleştiğine dair görüşler öne sürmüştür.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçları Kullanma Yeterliliği ve Sıklığı İçin Belirlenen Kodlar, Frekansları ve Kodlara İlişkin Alıntılar

Tema: Web 2.0 araçları kullanma yeterliliği ve sıklığı		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Kullanma Yeterliliği	(16) Ö1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Ö9- “Eğitim kurslarına katılarak kendimi geliştirdim ve kendimi derslerimde kullanacak kadar yeterli hissediyorum” Ö16- “Orta derecede yeterliyim, her zaman kendini geliştirilmesi gereken insanlar teknolojiye bu şekilde ayak uydurabilir.” Ö4- “Uzaktan eğitim sürecinde mecburen kullandıklarım dışında pek kullanmıyorum.”
Kullanma Sıklığı	(16) Ö1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16	Ö10- “Uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyi etkin kullanmak gerektiğinden sıklıkla kullanıyorum” Ö3- “Uzaktan eğitim sürecinde mecburen kullandıklarım dışında nadiren kullanıyorum”

Tablo 3’e bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçları kullanma yeterliliği için; yeterli, kısmen yeterli, yetersiz kullanma sıklığı için sıklıkla ve nadiren ifadeleri altında görüşler öne sürmüşlerdir. Görüşmelerde yer alan öğretmenler Web 2.0 araçlarını kullanma yeterliliği için teknolojiyi yakından takip edip kendimizi güncellediğimizde yeterli olacağımıza dair görüş belirtmiştir.

Tablo 3’ün Web 2.0 araçlarını kullanım sıklığı hakkında olan teması için görüşmelerde yer alan öğretmenler uzaktan eğitimin zaten Web 2.0 araçları sayesinde yapılabildiğini görüşünü belirtmiştir.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Web 2.0 Araçlarının Kullanım Amaçları İçin Belirlenen Kodlar, Frekansları ve Kodlara İlişkin Alıntılar

Tema: Uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanım amaçları		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntı
Etkileşimi Artırma	(10) Ö1,2,3,4,5,6,7,8,13,14	Ö8- “Öğrencilerin ders aktif katılımlarını sağlamak için learning apps üzerinden online İngilizce oyunlar hazırladık”
Sunum	(7) Ö2,3,5,6,16,11,13	Ö13- “Ders sunumu, ölçme değerlendirme, robotik kodlama, sanal gezi, yabancı dil öğrenme, anket”
Ölçme Değerlendirme	(9) Ö2,4,7,8,9,10,12,15,16	Ö15- “Ölçme ve değerlendirme aracı olarak Testmoz ve Zipgrade uygulamalarını kullanarak süreli sınavlar düzenledik.”
İçerik Geliştirme	(5) Ö2,7,8,14,16	Ö2- “Dersleri tek düze anlatımdan kurtarmak için Slide Share, Prezi gibi araçlardan yararlandım.”

Tablo 4’e bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanım amaçları ile ilgili etkileşimi artırma, sunum yapma, içerik geliştirme, ölçme ve değerlendirme şeklinde görüşler öne sürmüşlerdir. Görüşmeye katılan bir diğer öğretmen Web 2.0 araçları ile birçok şeyi çevrimiçi olarak yapabildiğini söylemiştir. Bir diğer öğretmen olan Ö2 ise, Web 2.0 araçları ile birçok içerik geliştirip öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğine dair görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 5.

Web 2.0 Araçlarının Uzaktan Eğitim Sürecine Etkisi İçin Belirlenen Kodlar, Frekansları ve Kodlara İlişkin Alıntılar

Tema: Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecine etkisi		
Kodlar	Frekans-Öğretmenin Kodu	Alıntılar
Olumlu	(15) Ö1,2,3,4,5,6,7,8,9,11,12, 13,14,15,16	Ö8- " <i>Olumlu yönde; zorlu şartlar altında eğitime devam edebilmemizi sağlamaları</i> "
Olumsuz	(7) Ö1,2,4,7,8,13,15,	Ö4- " <i>Ancak ekran bağımlılığı ve fiziksel izler bırakmıştır.</i> "

Tablo 5'e bakıldığında ortaokul öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecine etkisi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler öne sürmüşlerdir. Görüşmelerde yer alan öğretmenler, Web 2.0 araçlarını sayesinde pandemi sürecinde eğitime devam edebilme imkânı sağladığına dair görüş belirtmiştir. Görüşmeye katılan bir diğer öğretmen ekran karşısında kalma süresinin artması ile doğacak fiziksel ve psikolojik etkilerin olduğunu ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve eğitsel olarak faydalanma durumları incelenmiştir. Web araçlarının kullanımının branşlara göre değişiklikler gösterdiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme, içerik geliştirme, etkileşimi artırma ve sunum hazırlarken web araçlarını tercih ettikleri belirtilmiştir. Web araçları zamanla gelişmiş ve bu süreçte yeni ihtiyaçlara göre güncellenmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ulaşmada web 2.0 araçlarını sıklıkla kullandıkları ve uzaktan eğitim sürecini en iyi şekilde yürütebildikleri bir yol olarak görülmüştür. Teknoloji kullanımı ile ilgili sıkıntıların yaşandığı bu süreçte öğrencilerin teknolojik araçların kullanımında sıkıntılar yaşandığı vurgulanmıştır. Bu süreçte yaparak yaşayarak ve etkin öğrenmenin önemli olduğu ve web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecinde bu kolaylığı sağlayan en önemli argüman olduğuna dair görüşler ortaya çıkmıştır.

Araştırmada Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecinde kullanımının öğrenme sürecinin nitelikleri, etkin öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi açısından gerekliliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanım amaçlarına uygun olarak, etkileşimi artırmak adına öğrencilerin aktif katılımı açısından çevrimiçi eğitim sürecinde faydalandıkları belirtilmiştir. Horzum'un 2010 yılında araştırmasında benzer sonuçlara ulaşılmış sosyal ağ ve video paylaşım siteleri konusunda öğretmenlerin haberdarlık durumlarının diğer Web 2.0 uygulamaları içinde geçerli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ders içeriği geliştirirken Slide Share, Prezi gibi uygulamaların, ölçme ve değerlendirme aracı olarak Testmoz ve Zipgrade gibi web 2 araçlarının öğretmenler tarafından sosyal ağlar ve video paylaşım siteleri kadar yoğun biçimde kullandıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmada Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecine etkisinin zorlu şartlar altında istenilen düzeyde olumlu yönde etkilerinin olduğu, ancak ekran karşısında uzun süre durmanın fiziksel olarak izler bırakması açısından olumsuz etkilerinden bahsedilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını uzaktan eğitim sürecinde eğitime hızlıca entegre edebildikleri ancak bazı öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterli altyapıya sahip olmadıkları için zorluklar yaşadığı ortaya çıkmıştır. İçerik geliştirmek, dersleri destekleyici materyallere erişmek, ölçme değerlendirmeyi daha kaliteli hale getirerek kullandıkları da görülmüştür. Günlük hayatın ayrılmaz parçası haline gelen bu tür teknolojilerin öğretmenler tarafından eğitsel amaçlarla kullandıkları bildirilmiştir.

Kaynakça

- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Baran, B. & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Deans, P.C. (2009). *Social Software and Web 2.0 Technology Trends*. Newyork: Information science reference.
- Feenberg, A. (2005). Critical theory of technology: An overview. *Tailor-Made Bio Technologies*, 1(1), 47-64.
- Horzum, M. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanma sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 7(1), 603-634
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Pan, S. C. & Franklin, T. (2011). In-Service teachers' self-efficacy, professional development, and web 2.0 tools for integration. *New Horizons in Education*, 59(3), 28-40.
- Şirin, H. (2016). 21. Yüzyılda eğitim bilimlerinde yönelimler. Küçükahmet, L. (Ed.), Eğitim bilimine giriş içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yüzer, T. V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik: Ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı*. Ankara: Kültür.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Yeterlikleri ile Sosyal Arzulanırılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Mustafa Öztürk AKCAOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, ozturk@kastamonu.edu.tr

Öz

“Çokkültürlülük her ne kadar toplumsal yapıda yer alan bütün kurumları etkilese de en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Bu çalışma ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik deneyimleri, tutumları, yeterlikleri ve görüşleri ile sosyal arzulanırılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örneklem yöntemi ile seçilen bir devlet üniversitesinin ilahiyat fakültesinde öğrenim görmekte olan 289 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Çokkültürlü Yeterlik Ölçeği ve Marlowe-Crowne Sosyal Arzulanırılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimler anlamında mevcut 5 maddenin sadece birincisinde ara sıra seçeneğini tercih ettikleri, diğer maddelerde ise nadiren veya hiçbir zaman tercihlerinde bulundukları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların çokkültürlü tutum, yeterlik ve deneyimlerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim ile ilgili en güçlü inançlarına ilişkin madde analiz sonuçları katılımcıların en fazla asimilasyona yönelik inancı temsil eden cümleyi seçtiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının sosyal arzulanırılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ise katılımcıların büyük çoğunluğunun orta düzeyde bulunduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları katılımcıların çokkültürlü deneyimleri ile tutum ve yeterlik düzeyleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu; çokkültürlü tutum ve yeterlikleri arasında da zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, çokkültürlü tutum, çokkültürlü yeterlik, öğretmen adayı, sosyal arzulanırılık

Abstract

Although multiculturalism has affected almost all institutions in the social structure, education is one of the areas most affected by multiculturalism. This study was carried out to determine the relationship between the experiences, attitudes, efficacies and opinions of pre-service teachers studying at the faculty of theology and their social desirability levels. The study group of the research consisted of 289 religious culture and ethics teacher candidates studying at the faculty of theology of a state university selected by convenient sampling method. The Multicultural Efficacy Scale and the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale were used to collect the data. As a result of the research, it was revealed that teacher candidates preferred the option only occasionally in the first item, and they chose rarely or never for the other items of the multicultural experiences sub-scale. The research findings revealed that the multicultural attitudes, efficacies and experiences of the participants were moderate. The item analysis results of the teacher candidates' strongest beliefs about multicultural education revealed that the participants mostly chose the sentence representing the item indicating assimilation. Descriptive statistics on the social desirability levels of teacher candidates showed that the majority of the participants were at the moderate level. The results of the research also revealed that there is a weak and positive significant relationship between the multicultural experiences of the participants and their attitudes and efficacy levels; and, a weak and positive significant relationship between multicultural attitudes and efficacies.

Keywords: Multicultural education, multicultural attitude, multicultural efficacy, teacher candidate, social desirability

Giriş

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramları özellikle son 10 yılda hem artan iç savaşlar nedeniyle meydana gelen göç hem de bireylerin daha ucuz ve hızlı hareketlilik olanaklarına sahip olmalarıyla önem kazanmıştır. Bu nedenle çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarının eğitim sistemine entegre edilmesi önemlidir. Ayrıca, ilk akla gelen ırk, etnik köken ve dil gibi farklılıklara ek olarak cinsel eğilim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sınıfsal durum, eğitim, dini/ruhsal eğilim ve diğer boyutları içeren bireysel kimliklerin tanınması anlamına gelen çokkültürlülük kavramının doğru anlaşılması gereklidir (American Psychological Association, 2002).

Çokkültürlülük her ne kadar toplumsal yapıda yer alan bütün kurumları etkilese de en çok etkilediği alanların başında eğitim gelmektedir. Türkiye’de eğitim kurumlarında farklılıkları olan öğrenci sayısı geçmişe kıyasla çok hızlı artmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (2019) verilerine göre 5-19 yaş aralığında ikamet eden 306.327 kişi bulunmaktadır. Bundan dolayı farklı inançların ve demokratik bir anlayışın temelinde yer alan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olarak sınırların gittikçe ortadan kalktığı bir dünyada kültürel farklılıkları içerisinde barındıran toplumlardaki kültürel çoğulculuğu garanti altına alan bir kavram olarak tanımlanan çokkültürlü eğitimin okullara yansıtılması büyük önem taşımaktadır (Bennett, 2003). Banks (2008) tarafından da ifade edildiği gibi fırsat eşitliği temeline dayalı okullar başta öğretmen tutumları, öğrenim ve öğretim materyalleri, değerlendirme yöntemleri olmak üzere genel olarak okul politikaları ile birlikte bütün boyutlarıyla değişime uğramalıdır. Çokkültürlü eğitimin okul içindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının konuya ilişkin tutum ve yeterliklerinin belirlenerek özellikle öğretmen adaylığı sürecinde gerekli yapısal değişimlerin program düzeyinde yapılması gerekmektedir. Çokkültürlü tutum, kültürel farklılıklara karşı olumlu yaklaşım sergileme yeteneği ve bir öğretmenin kendisinden etnik ve kültürel olarak farklı olan öğrencilerle ilgilenme biçimi anlamına gelmektedir (DomNwachukwu, 2010). Çokkültürlü yeterlik ise öğretmen adaylarının ırk, kültür, sosyal sınıf, cinsiyet ve engellilik gibi farklılıkları olan öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için kullandıkları inançları ifade etmektedir (Nadelson vd., 2012).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde çokkültürlü tutum ve yeterliklerin öğretmen ve öğretmen aday katılımcı gruplarıyla belirlendiği çok fazla çalışma olduğu görülmektedir (Aslan, 2017; Bulut ve Sarıçam, 2016; Ekici Yaşar, 2017). Ancak ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin çokkültürlü tutum ve yeterliklerini belirleyen araştırma sayısının çok az olduğu (Çekin, 2013; Coşkun, 2012), özellikle de çokkültürlülüğü psikolojik değişkenlerle ilişkilendiren yeterli çalışma bulunmadığı görülmektedir (Gezer ve Şahin, 2017; Polat, 2009).

İlahiyat fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterliklerinin ve bu iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir. Çünkü Sutinen ve arkadaşları (2015)’na göre dinlerin tarih ve kültürde oynadığı rol o kadar önemlidir ki, dinleri tam olarak anlamadan insanlığın tarihini ve kültürlerini tam olarak anlamak imkansızdır. Dinin, çokkültürlü eğitimle çok fazla ilişkili bir kavram olmadığı düşünülse de günümüzde dinin öğrencinin davranışını etkileyen milliyet, cinsiyet, ırk / etnisite, sosyal sınıf ve istisna gibi başlıca değişkenler arasında olduğuna inanılmaktadır ve çokkültürlülüğü ve sonuçlarını anlamak için çok önemli bir unsur olarak görülmektedir (Banks, 2009; Gollnick ve Chinn, 2017; Statham vd., 2005). Bu nedenle, farklılıkları olan öğrenciler tarafından sınıfa getirilebilecek dini konuları öğretmek için öğretim programlarına çokkültürlü eğitimin eklenmesi önemlidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için farklılıkları din bağlamında sınıf ortamında hem yönetebilecek hem de kullandığı yöntem ve tekniklerle birleştirebilecek olumlu çokkültürlü tutum ve yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine öncelik verilmelidir.

Sosyal arzulanırlık ise Akın (2010)’a göre, toplum tarafından kabul edilen norm ve değerler çerçevesinde doğru ya da uygun olarak kabul edilen bazı davranışların olması gerekenden fazla gösterilmesi anlamına gelmektedir. Diğer yandan, bazı davranışlar da toplum tarafından onaylanmadığı için yok sayılmaktadır. Sosyal arzulanırlığı yüksek olan bireyler bilerek hatalar ortadan kaldırma ya da olumlu olarak görülen özellikleri abartma eğilimindedir (Sackheim ve Gur, 1978). Sosyal arzulanırlık sosyal ve davranışsal disiplinlerde oldukça sık çalışılan konulardandır (Tracey, 2016). Çokkültürlü özellikler anlamında ise bireylerin çok kültürlü olarak daha yetkin görünmek için kendilerini daha yüksek (sosyal olarak daha arzu edilir) olarak

değerlendirmesi sosyal arzulanırlık ile ilişkilendirilebilir. Bu nedenle, çokkültürlülük ile ilgili araştırmalarda sosyal arzulanırlığı kontrol etmek, öz bildirim ve öz algılanan davranışların sınırlamalarını ele almak için önemli bir araç olmaya devam etmektedir (Constantine ve Ladany, 2000). Bu doğrultuda bu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterlikleri arasındaki ilişki incelenirken bu kavramların sosyal arzulanırlık ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada DKAB öğretmen adayları ile ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlikleri hangi düzeydedir?

DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü öğretim ile ilgili en güçlü inançları nedir?

DKAB öğretmen adaylarının sosyal arzulanırlıkları hangi düzeydedir?

DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlikleri ve sosyal arzulanırlık düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilahiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik deneyimleri, tutumları, yeterlikleri ve görüşleri ile sosyal arzulanırlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla mevcut durumun saptanmasına yönelik olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın yöntemi kısaca özetlenecektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örneklem yöntemi ile seçilen bir devlet üniversitesinin ilahiyat fakültesinde öğrenim görmekte olan 289 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri 2019 – 2020 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcılara ait demografik bilgiler.

	Kadın	Erkek	Toplam	1	2	3	4	Toplam	İmam Hatip	Diğer
f	166	123	289	55	47	155	30	289	203	86
%	57	43	100	18,9	16,2	53,3	10,3	100	70.24	29.76

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın temel amacı kapsamında, kişisel bilgi formu ile birlikte iki farklı veri toplama aracı kullanılarak nicel veriler toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Çokkültürlülük konusunda gerçekleştirilen diğer çalışmalar da göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türünün yer aldığı kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Çokkültürlü yeterlik ölçeği (ÇYÖ)

ÇYÖ, Guyton ve Wesche (2005) tarafından bireylerin çokkültürlü deneyimlerini, tutumlarını ve yeterliklerini ölçmek için geliştirilmiştir. ÇYÖ’nün Türkçe uyarlama çalışması Akcaoğlu ve Arsal (2018) tarafından yapılmıştır. ÇYÖ’nün Türkçe versiyonu çokkültürlü deneyim (5 madde), tutum (4 madde) ve yeterlik (16 madde), öğretim ile ilgili inanç (5 cümle) boyutlarının yer aldığı 26 maddeden oluşmaktadır. MES’in her bir maddesi 1’den 4’e kadar değişen Likert tipi bir ölçekte derecelendirilmiştir. Yüksek puanlar, katılımcının ilgili özelliğe ilişkin düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 26. maddesi ise katılımcıların 5 farklı cümle arasından kendilerine en uygun cümleyi seçerek çokkültürlülüğe ait görüşlerini ortaya çıkarmayı

amaçlamaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve faktör yüklerinin .38 ile .76 arasında değiştiğini göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre MES'in uyum indeksleri $\chi^2 / sd = 1.42$, $p < .01$, GFI = .90, NNFI = .95, CFI = .96, RMSEA = .037 ve SRMR = .049. Bu çalışmada gerçekleştirilen güvenirlik analizi sonucunda, çokkültürlü yeterlik ölçeği toplamı için .85, çokkültürlü deneyim alt-boyutu için .72, çokkültürlü tutum alt-boyutu için .75, çokkültürlü yeterlik alt-boyutu için ise .89 Cronbach's Alpha değerleri elde edilmiştir.

Marlowe-Crowne sosyal arzulanırlık ölçeği (MCSAÖ)

MCSAÖ Crowne ve Marlowe (1960) tarafından geliştirilen ve 33 maddeden oluşan kendini değerlendirme ölçeğidir. Crowne and Marlowe (1960, p. 353)'a göre sosyal arzulanırlık eğilimi "bireyin onaylanmak ihtiyacını karşılamak için, ölçme aracına kültürel anlamda uygun ve kabul gören yanıtlar vermesi"dir. Ölçeğin son formunda ise doğru veya yanlış seçeneklerinin yer aldığı 33 madde bulunmaktadır. Son formdan elde edilen Kuder-Richardson güvenirlik katsayısı .88 olarak belirtilmiştir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test çalışmasından elde edilen güvenirlik katsayısı .89'dur. Ölçek puanı hesaplanırken toplam 15 madde ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı hesaplanırken, doğru yanıtlar ile ters puanlanan maddelerin yanlış cevaplarına 1 puan verilmektedir (Crowne ve Marlowe, 1960). Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Köse ve Sayar (2001) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, Kuder-Richardson güvenirlik katsayısı sosyal arzulanırlık ölçeği için .86 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda ÇYÖ ve MCSAÖ'den elde edilen puanların ($p=.001$) dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma problemlerinin cevaplanması Kruskal Wallis-H (KWH) ve Mann Whitney U (U) testleri uygulanmıştır. Ayrıca katılımcıların çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve yeterlikleri ile sosyal arzulanırlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Kendall's tau korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların çokkültürlü deneyim alt-boyutunda yer alan maddelere ilişkin vermiş oldukları cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çokkültürlü deneyim alt-boyutuna ait madde istatistikleri.

	Hiçbir zaman (%)	Nadiren (%)	Ara sıra (%)	Sıklıkla (%)
1) Çocukken kendimden farklı olan insanlarla oyun oynardım.	11	24.7	40.5	23.7
2) Çocukluk ve gençlik dönemimde benden farklı olan öğrencilerin bulunduğu bir okula gittim.	44.3	18.9	16.5	20.3
3) Büyüdüğüm mahallede farklılıkları olan insanlar yaşardı.	27.5	34.7	19.9	17.9
4) Eskiden farklılıkları olan insanlarla ilgili televizyon dizileri ve filmleri izlemeyi tercih ederdim.	18.6	35.7	26.8	18.9
5) Çocukken/gençken farklılıkları olan öğrencilerle aynı takım ve/veya kulüpte yer aldım.	29.9	31.6	22.0	16.5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının sadece ilk maddede ara sıra (3) seçeneğini tercih ettikleri, diğer maddelerde ise nadiren veya hiçbir zaman tercihlerinde bulundukları görülmektedir.

Tablo 3.

DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterliklerine ait betimsel istatistikler.

	Madde Sayısı	N	$\bar{x}$	S
Deneyim	5	291	18.89	3.41
Tutum	4	291	13.10	1.98
Yeterlik	16	291	48.13	7.09

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların çokkültürlü deneyimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x}=18,89$). Diğer yandan çokkültürlü tutum düzeyini belirleyen boyutta katılımcıların ortalama puanlarının ($\bar{x}=13,10$) yine orta düzeyde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Çokkültürlü yeterlik boyutunda elde edilen sonuçlar ise katılımcıların orta düzeyde yeterliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur ($\bar{x}=48,13$).

Tablo 4.

DKAB öğretmen adaylarının öğretim ile ilgili en güçlü inançları ilişkin betimsel istatistikler.

Öğretim ile ilgili inanç	f	%
Hoşgörü	79	27.15
Asimilasyon	111	38.14
Çoğulculuk	55	18.90
Çokkültürlü bakış açısı	11	3.78
Savunma	24	8.25
Toplam	291	100.0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların en fazla asimilasyona yönelik inancı temsil eden maddeyi seçtikleri görülmektedir. Daha sonra ise hoşgörü, çoğulculuk ve savunma ile ilgili ifadelerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çokkültürlü bakış açısını yansıtan ifade ise en az tercih edilen öğretime yönelik inanç olmuştur.

Katılımcıların sosyal arzulanırlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

DKAB öğretmen adaylarının sosyal arzulanırlık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler.

Sosyal Arzulanırlık Puan Aralığı	Frekans	Yüzde
Düşük arzulanırlık 0–8	15	5.12
Ortalama arzulanırlık 9–19	276	94.88

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun orta düzeyde arzulanırlık anlamına gelen 9-19 puan aralığında bulunduğu (%94,88) görülmektedir. Diğer yandan, katılımcıların %5,12'si düşük arzulanırlık düzeyine sahip iken, yüksek arzulanırlık düzeyinde hiçbir katılımcının bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6.

DKAB öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlikleri düzeyleri ile sosyal arzulanırlık düzeyleri arasındaki ilişki.

Değişkenler		(1)	(2)	(3)	(4)
Sosyal Arzulanırlık (1)	r	1.00	.020	-.043	-.033
	p	.	.74	.47	.58
	n	291	291	291	291
Çokkültürlü Deneyim (2)	r	.020	1.00	.181**	.231**
	p	.74	.	.00	.00
	n	291	291	291	291
Çokkültürlü Tutum (3)	r	-.043	.181**	1.000	.294**
	p	.47	.00	.	.00
	n	291	291	291	291
Çokkültürlü Yeterlik (4)	r	-.033	.231**	.294**	1.000
	p	.58	.00	.00	.
	n	291	291	291	291

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların çokkültürlü deneyimleri ile tutum ($r=.18$, $p<.01$) ve yeterlik ($r=.23$, $p<.01$) düzeyleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çokkültürlü tutum ve yeterlikleri arasında da zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.29$, $p<.01$).

Tablo 7.

Cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U testi sonuçları.

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Z	p
Sosyal Arzulanırlık	Kadın	166	148.46	-.823	.41
	Erkek	123	140.33		
	Toplam	289			
Çokkültürlü Deneyim	Kadın	166	135.25	-2.313	.02
	Erkek	123	158.16		
	Toplam	289			
Çokkültürlü Tutum	Kadın	166	151.37	-1.523	.12
	Erkek	123	136.40		
	Toplam	289			
Çokkültürlü Yeterlik	Kadın	166	150.98	-1.416	.16
	Erkek	123	136.92		
	Toplam	289			

$p<.05$

Analiz sonuçları cinsiyet değişkenine göre sadece çokkültürlü deneyim boyutunda erkek katılımcıların lehine anlamlı farkın olduğunu ortaya çıkarmıştır ($p<.05$). Diğer boyutlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 8.

Sınıf düzeyi değişkenine göre çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlikleri ve sosyal arzulanırlık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları.

Değişken	Sınıf	N	Sıra Ort.	χ^2	p
Sosyal Arzulanırlık	1	55	138.33		.38
	2	47	139.61		
	3	155	142.62		
	4	30	168.40		
Çokkültürlü Deneyim	1	55	116.74		.02
	2	47	159.16		
	3	155	144.66		
	4	30	166.83		
Çokkültürlü Tutum	1	55	148.74		.29
	2	47	123.98		
	3	155	149.27		
	4	30	139.43		
Çokkültürlü Yeterlik	1	55	136.25		.58
	2	47	141.74		
	3	155	143.89		
	4	30	162.33		

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri çokkültürlü deneyim boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Bonferroni düzeltmeli Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analiz sonuçları çokkültürlü deneyim boyutunda gruplar arasında herhangi bir grubun lehine anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Bu sonucun gruplar arasındaki oransal farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimler boyutunda genellikle deneyimlerin daha az olduğu anlamına gelen tercihlerde bulunduklarını ortaya koymuştur. Çocukluk döneminde farklılıklar ile ilgili maddenin katılımcıların %63,2'si tarafından arasıra ve sıklıkla şeklinde tercih edilmiş olması, çokkültürlü tutum ve yeterlik boyutlarında ortaya çıkan orta düzeyin gerekçesi olabilir. Tutum ve fikirlerin gelişimi ile ilgili olarak bulgular, çeşitliliğe ilişkin tutumların ergenlik ve erken yetişkinlik döneminde geliştirildiği fikrini desteklemektedir (Chickering ve Reisser, 1993; Erikson, 1994). Brand ve Glasson (2004), tarafından gerçekleştirilmiş araştırma sonuçları da çeşitlilik hakkındaki inançların bir öğretmenin hayatının erken dönemlerinde oluştuğu fikrini desteklemektedir.

Çokkültürlü tutum ve yeterlik boyutlarına ilişkin sonuçlar DKAB öğretmen adaylarının orta düzeyde tutum ve yeterliğe sahip olduğunu göstermiştir. Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda da genellikle farklı programlardaki öğretmen adaylarının çokkültürlülük anlamında orta ya da yüksek düzeyde tutum ve yeterliğe sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Çalışkan ve Genç, 2016; Çoşkun, 2012; Özdemir, 2013). Öğretmen adaylarının kendilerini orta düzey puanlamaları genel anlamda toplum ve çevre etkisiyle tüm öğrencileri sevmeleri ve öğretmeleri beklendiği konusunda farkındalığa sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Her ne kadar çokkültürlü eğitim anlamında teorik ve uygulamalı ders sayısı öğretmen yetiştirme programlarında yaygın olarak yer almasa da ilahiyat fakültelerinde örtük program aracılığıyla okul ortamındaki davranışlar ve etkinlikler çokkültürlülük anlamında olumlu etki yapıyor olabilir. Sonuç olarak elde edilen bulgular DKAB öğretmen adaylarının farklı kültürlerden farklı öğrenci gruplarına ders vermeyi önemli gördükleri anlamına da gelebilir.

Araştırmada çokkültürlülüğe ilişkin görüşlerin yer aldığı 26. maddeye ait bulgular diğer bölümlerle karşılaştırıldığında ilginç sonuçlar ortaya koymuştur. Bu bölümde katılımcılardan çokkültürlülük hakkındaki kendi fikirleriyle en yakından ilgili olan tek ifadeyi seçmeleri

istenmektedir. Bu çalışma sonucunda DKAB öğretmen adaylarının %38'i inançlarını çokkültürlülüğün en düşük seviyesi asimilasyon olarak belirten maddeyi seçerken, %27'si en düşük ikinci seviye olan hoşgörü maddesini seçmişlerdir. Bu bulgu çokkültürlü tutum ve yeterlik boyutlarından elde edilen bulgularla çelişmektedir. Elde edilen bulgular Guyton ve Weshe (2005) ve Strickland (2018) tarafından elde edilen sonuçlarla uyumludur. Bulgular aynı zamanda Nel'in (1993) öğretmen adaylarının üçte ikisi çokkültürlü eğitimin hoşgörü ve asimilasyon düşüncesine sahip olduklarını gösteren bulgularını da desteklemektedir. Bu durum, katılımcıların "benden farklı", "farklılıklara sahip" veya "kültürel açıdan farklı" ifadelerine ilişkin yanlış bir çokkültürlü tutum ve çokkültürlü yeterlik anlayışına sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada sosyal arzulanırlığa ilişkin elde edilen bulgular DKAB öğretmen adaylarının yaklaşık %95'inin orta düzeyde arzulanırlığa sahip olduğunu göstermiştir. Bu değışkene ait önemli bulgulardan biri hiçbir katılımcının yüksek arzulanırlığa sahip olmamasıdır. Ayrıca araştırma bulguları sosyal arzulanırlık ile araştırmanın diğer değışkenleri (çokkültürlü tutum, yeterlik, cinsiyet ve sınıf düzeyi) arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırmada çokkültürlülüğe ilişkin elde edilen bulguların güvenilir olduğu söylenebilir. Çokkültürlülük ve sosyal arzulanırlık arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı diğer araştırma bulguları da benzerlik göstermektedir (Ponterotto, 1996; Sodowsky vd., 1993).

Araştırmada elde edilen bulgular ayrıca katılımcıların çokkültürlü deneyimleri ile tutum ve yeterlik düzeyleri arasında ve çokkültürlü tutum ve yeterlikleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular Strickland (2017)'nin bulgularına benzerlik göstermektedir.

Diğer yandan öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyim, tutum ve yeterlikleri düzeyleri ile sosyal arzulanırlık düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sadece cinsiyet değışkeni ile çokkültürlü deneyim arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, diğer değışkenler arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığını ortaya koymuştur. DKAB öğretmen adayları ile gerçekleştirilen diğer çalışmalarda ise cinsiyet değışkeninin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Çekin, 2013; Coşkun, 2012). Ancak bazı çalışmalar cinsiyet ile çokkültürlü tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Demircioğlu ve Özdemir 2014; Arslan ve Çalmaşur 2017). Bu nedenle cinsiyet açısından çokkültürlü tutumların değerlendirilmesinde kesin bir değerlendirmenin yapılamayacağı söylenebilir. Cinsiyet değışkeni sosyo-ekonomik durum, yaşanan bölge veya şehir, çokkültürlü yeterlik gibi diğer değışkenlerden etkilendiği için farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmış olabilir.

Çokkültürlü yaklaşıma dayalı bir din eğitimi, kendi inançlarına bağlı kalabilen ancak aynı zamanda başkalarının inançlarına karşı gerçek ilgi ve merak gösteren bireyler yetiştirmeyi vurgulamaktadır. Bu nedenle, farklıları barındıran toplumlar, sosyal çeşitliliğe karşı olumlu tutumlar geliştirme ve sosyal olarak adil bir toplum ve dünya inşa etme konusunda aktif katılımı teşvik etmek için çalışmalıdır (Orchard 2015). Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin çokkültürlü tutum ve yeterliklere olan inancını göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmen yetiştirme sürecinin diğer aktörlerinin, öğretim elemanları ve hazırlanmış olan ders içerikleri, tutumları ve beklentileri, büyük olasılıkla öğretmen adaylarının çokkültürlülük hakkındaki fikirlerini etkilemektedir. Hem program düzeyinde hem de program uygulayıcılarının en azından farkındalık düzeyinde değışim, destek ve eğitim sağlamak önemlidir.

Kaynakça

- Akcaoglu, M. Ö., & Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270.
- Akın, A. (2010). İki boyutlu sosyal istenirlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 771-784.

- American Psychological Association. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Retrieved 26.06 from <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines.pdf>
- Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tutumları ve demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 90-109.
- Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Van İli Örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*(31), 729-737.
- Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 231-253.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7 ed.). John Wiley & Sons.
- Bennett, C. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Allyn and Bacon.
- Brand, B. R., & Glasson, G. E. (2004). Crossing cultural borders into science teaching: Early life experiences, racial and ethnic identities, and beliefs about diversity. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(2), 119-141.
- Bulut, M., & Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 295-322.
- Çalışkan, H., & Gençer, R. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi. V. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya.
- Çekin, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 241-248.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. . Jossey-Bass.
- Constantine, M. G., & Ladany, N. (2000). Self-report multicultural counseling competence scales: Their relation to social desirability attitudes and multicultural case conceptualization ability. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 155-164. doi:10.1037/0022-0167.47.2.155
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(34), 33-44.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları (İlahiyat - eğitim DKAB karşılaştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(34), 33-44.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, 24(4), 349-354.
- Demircioğlu, E., & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.

- Ekici Yaşar, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1941-1956.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company.
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin YEM ile incelenmesi. *Eastern Geographical Review*, 22(38), 173-188.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson Education.
- Guyton, E. M., & Wesche, M. V. (2005). The multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 7(4), 21-29.
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J., Hall, C. J., Hoetker, G. A., Hooley, D. S., Jang, B. S., Luckey, K. L., & Moneymaker, K. J. (2012). A shifting paradigm: Preservice teachers' multicultural attitudes and efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183-1208.
- Orchard, J. (2015). Does religious education promote good community relations? *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 36(1), 40–53.
- Özdemir, M. (2013). Teachers' Attitudes toward Multicultural Education: Case of Çankırı Province. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2).
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Ponterotto, J. G., Rieger, B. T., Barrett, A., Harris, G., Sparks, R., Sanchez, C. M., & Magids, D. (1996). Development and initial validation of the multicultural counseling awareness scale. In G. R. Sodowsky & J. C. Impara (Eds.), *Multicultural assessment in counseling and clinical psychology* (pp. 247-282). Buros Institute of Mental Measurements.
- Sackeim, H. A. ve Gur, R. C. (1978). Self-deception, self-confrontation, and consciousness. İçinde G. E. Schwartz ve D. Shapiro (Editörler), *Consciousness and self-regulation: Advances in Research* (ss. 139–197). New York: Plenum Press.
- Sodowsky, G., O'Dell, J., Hagemoser, S., Kwan, K. t., & Tonemah, D. (1993). Investigating multicultural counseling competencies: Training and service relevance. 101st Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Ontario, Canada.
- Statham, P., Koopmans, R., Giugni, M., & Passy, F. (2005). Resilient or adaptable Islam? Multiculturalism, religion and migrants' claims-making for group demands in Britain, the Netherlands and France. *Ethnicities*, 5(4), 427-459.
- Strickland, D. L. (2018). *Factors relating to the multicultural efficacy and attitudes of teachers* [Georgia Southern University]. Georgia.
- Sutinen, A., Kallioniemi, A., & Pihlström, S. (2015). Pedagogical transaction in religious education: Diversified society and John Dewey's philosophy of education. *Religious Education*, 110(3), 329-348.
- Tracey, T. J. G. (2016). A note on socially desirable responding. *Journal of Counseling Psychology*, 63, 224-232. doi:10.1037/cou0000135
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). *Türkiye'de ikamet etmeye başladığı yıla, cinsiyete ve yaş grubuna göre yabancı uyruklu nüfus Türkiye İstatistik Kurumu*. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=yabanc%C4%B1>

Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa YELER, Burdur Mehmet Ersoy Üniversitesi, Türkiye, myeler@mehmetakif.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gerektirdiği yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada çalışma grubu, Eğitim Fakültesinin Fen Bilimleri, Matematik, Okulöncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi bölümlerinden random seçilen 67'si erkek 187'si kız olmak üzere toplam 284 öğrenci adayından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen "Yapılandırmacı Konusunda Öğretmen Adaylarının Yeterliği" kullanılmıştır. Elde edilen puanlar normal dağılım özelliği göstermediğinden veri analizinde non-parametrik istatistiklerden Mann-Witney U ve Kruskal-Wallis testleri, betimleyici istatistiklerde de aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Mann Whitney U testlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınırken Kruskal-Wallis karşılaştırmalarında Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puanlarında öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme yeterliklerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterlik toplam puanları ile ölçeğin düşünme, etkinlik, öğrenci merkezli, öğretmenin rolü ve eğitim süreci alt boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterirken; bilginin doğası ve oluşumu, ölçme değerlendirme ve sınıfın fiziksel özellikleri alt boyutlarında farklılaşma gözlenmemiştir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacılık yeterlik puanlarının öğrenim görülen programlara göre karşılaştırılması sonucunda sınıfın fiziksel özelliklerine ilişkin alt boyutta Fen-Matematik; Fen-Sınıf Eğitimi ikili karşılaştırmalarda, Fen öğretimi lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenirken, ölçeğin diğer alt boyutlarında ve toplam puan düzeyinde anlamlı farklılaşma belirlenmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersi alıp almadıklarına ilişkin ölçeğin tüm alt boyutlarında ve toplam puan düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı anlayışın yeterlikleri, öğretmen adaylarının yeterlikleri

Abstract

This study aimed to determine the competency level of senior teacher candidates in terms of having the qualities of the constructivist learning approach. The survey method was employed in the study. The study group consisted of a total of 284 teacher candidates, 67 males and 187 females, who were randomly selected from the fourth-grade students studying at Science, Mathematics, Preschool, Classroom, Social Studies and Turkish Education departments of the education faculty. The "Scale of Teacher Candidates' Competency on Constructivist Learning" developed by Yeşilyurt (2013) was used to collect the data. As the obtained data did not normally distributed, among the non-parametric tests, Mann-Witney U and Kruskal-Wallis tests; and among the descriptive statistics, arithmetic mean, standard deviation, percentage and frequency were conducted. While the significance level was taken as .05 in the Mann Whitney U tests, Bonferroni correction was applied in the Kruskal-Wallis multiple comparisons.

According to the findings obtained in the study, it was determined that the constructivist learning competencies of the teacher candidates were low in all sub-dimensions and total scores of the scale. According to the gender variable, teacher candidates' total scores of competency on constructivist learning differed significantly in favor of male teacher candidates in the sub-dimensions of thinking, being active, student-centered, the role of the teacher and the educational process. On the other hand, there was no significant difference in the sub-dimensions of the nature of knowledge, assessment and evaluation, and physical

characteristics of the classroom. When the scores of the teacher candidates obtained from the scale were examined in terms of department variable, a significant difference was obtained in the sub-dimension of the physical characteristics of the classroom in favor of Science department in the pairwise comparisons of Science-Mathematics; Science-Classroom Teaching. In the other sub-dimensions and total scores of the scale, no significant differences were obtained according to the department variable. In terms of the opinions of the teacher candidates regarding and taking the philosophy of education course, no statistically significant difference was found in both the total scores and the scores in the sub-dimensions.

Key Words: Constructivist learning, competencies of constructivist understanding, teacher candidates' competencies

Giriş

Öğrenmenin oluşumunu açıklamaya çalışan alanyazında pek çok kuram bulunmaktadır. Bu kuramları öğrenmeyi açıklamada izledikleri yaklaşımlar ve tarihsel gelişim süreci içinde üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki öğrenmeyi çevredeki uyarıcı tepki ilişkilendirmesinden ele alan davranışçı anlayış, ikincisi öğrenmeyi uyarıcıların zihinsel süreçlerde işlenmesi şeklinde tanımlayan bilişsel süreçler açısından ele alan bilişselciler ve üçüncü olarak günümüzde tüm dünyada eğitim hizmetlerini etkisi altına alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıdır (Schunk, 2009; Senemoğlu, 2018).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilginin sınıfta öğretmen tarafından aktarılması sonucunda oluşmadığı düşüncesine dayalıdır ve bu yaklaşımın temelinde öğrenenin bilgiyi anlamlandırması ve onu hayatına yansıtması vardır (Perkins, 1999). Geçmiş yaşantılarında kazandıklarından oluşan bilişsel yapılarıyla öğrenme ortamına gelen her öğrenci (Demirci, 2009) deneyimlerini yorumlayarak kendi bilgisini oluşturur (Doolittle, 2014). Bu nedenle öğrencinin öğrenme sürecine getirdiği önceki öğrenmelerinin niteliği ile Marlowe ve Page, 1998) bu süreçte hedeflerini belirlemesi, kendi sorumluluklarını alması, düşünmesi, araştırması, zihinsel süreçlerle işlemesi, ilişkilendirmesi, yeni bakış açıları, fikirler oluşturma ve bunları denemesi, vb. nedenlerle öğrenenin süreçte aktif olması gerekir (Grey, 1997; Jonassen, Howland, Moore, & Marra 2003). Böyle bir öğrenme sürecinin işleyişi de alışlageldik anlatan, tekrar ettiren, ezberleten, öğretmen davranışlarında daha fazlasını gerektirir. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencinin etkin olması kadar öğretmenin de süreçteki rehberliği ve rolleri oldukça önemlidir. En temelde öğrencilerin etkili öğrenme koşullarını ve yaşantılarını oluşturmak şeklinde ifade edilebilecek öğretmenin bu görevini iyi bir şekilde yerine getirebilmesi için öğrenenin bilişsel yapısını ve işleyiş, etkileyen faktörleri (Hanley, 1994; Von Glaserfeld, 1993; Yager, 1991) belirleyerek öğrenenin anlamlandırma sürecini yönlendirici ve rehber olması gerekir. Bu nedenle öğretme-öğrenme ortamının etkili olmasının en önemli sorumlu öğretemendir (Üredi ve Üredi, 2009).

Bu kapsamda öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışın gereklerini yerine getirme, öğrencileri merkeze alarak onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretme-öğrenme yaşantılarını planlama, amaca yönelik uygun ve etkili öğrenme yaşantılarını hayata geçirme, öğrenciyi etkin kılma, öğrenci gelişimini izleme ve potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde teşvik etme, fırsatlar yaratma, bireysel farklılıkları dikkate alma, işbirliğine ve etkileşime dayalı uygulamaları hayata geçirme, öğrenme sürecini değerlendirme ve geliştirmeye yönelik çeşitli kararları sağlıklı verebilmeleri için öncelikle yapılandırmacı anlayışa özgü temel ilkeleri anlamaları, analiz, değerlendirme sentez becerilerine sahip olmalarını gerektireceği açıktır. Bunun için de Üredi ve Üredi (2009)'ye göre öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde de yapılandırmacı dayalı öğrenme yaşantılarıyla yetiştirilmesi ihtiyacını gündeme getirmiştir. Nitekim, 2004 -2005 öğretim yılından itibaren Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen bir dönüşümle tüm derslerin öğretim programları yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenerek öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Buna paralel olarak aynı dönemde Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da 2006 yılında öğretmen yetiştirme programlarını güncelleyerek eğitim fakültelerinde bu yeni anlayışa uygun bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmış, MEB'in öğretim programlarını hayata geçirecek öğretmen adayları yetiştirmeyi hedeflemiştir. Ancak alanyazındaki bazı araştırmalar (Erdoğan, 2005 Saylan ve

Yurdakul, 2005; Selvi, 2006; Korkmaz ve Deniz Karadağ, 2008; Bay, İlhan, Aydın, Kınay, Yiğit, Kahramanoğlu, Kuzu, ve Özyurt, 2014; Çaycı ve Altunkeser, 2015) öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen merkezli uygulamalara devam ettiğini, öğretmenlerin kendilerini uygulama sürecinde yeterli görmedikleri, bu kapsamda alanyazında yapılan çok sayıda çalışma öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretim programlarını gereği gibi uygulamadıkları ya da çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı, 2006 YÖK öğretmen yetiştirme programlarının son mezunlarını vermekte olduğu bir dönemde (2019-2020) eğitim fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin ilke ve yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik görüşlerinin dağılımları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterlik düzeyleri,
 - a. Cinsiyete, b. Öğrenim görülen programlara, c. Eğitim felsefesi dersi alıp almama durumlarına göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığından tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modeliyle bir durumun özelliklerini olduğu şekliyle yansıtmayı amaçlayan bu yöntemle, belli bir olay ya da konu ile ilgili olarak bireylerin görüş, tutum, beceri vb. özelliklerinin nasıl dağıldığı belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2011; Küçükkaya, 2011).

Çalışma grubu

Çalışma grubu, eğitim fakültesinin Fen Bilgisi, Matematik, Okul öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi anabilim dallarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 619 öğretmen adayından ve random yolla seçilen 67'si erkek, 187'si kadın olmak üzere toplam 284 öğrenmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördükleri programlara göre dağılımı ise Fen Bilgisi (n=40; %16); İlköğretim Matematik (n=35; %14); Okul öncesi (n=46; %18); Sınıf Öğrt. (n=54; %21); Sosyal Bilgiler (n=37; %15) ve Türkçe (n=42; %16) şeklindedir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada Yeşilyurt (2013) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Konusunda Öğretmen Adaylarının Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 8 alt boyut ve 56 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı $\alpha = ,923$ bulunmuştur. Ölçeğin DFA sonuçları alanyazında RMSEA=,052; SRMR=,0506; CMIN/DF (X2/sd)=2,107; GFI=,908; CFI=,953; AGFI=,854 ve NFI=,914 olarak belirtilmektedir (Yeşilyurt, 2013).

Verilerin Analizi

Elde edilen puanların dağılım özelliğini belirlemek için normallik testi sonuçlarına göre çözümlemelerinde Mann- Witney U ve Kuskal-Wallis testleri; betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, Standart sapma, yüzde ve frekans kullanılmıştır. Mann Whitney U testlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınırken, Kuskal-Wallis çoklu karşılaştırmalarında Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Etki büyüklüğü değerleri Cohen (r) ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre düzenlenerek verilmiştir. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik yeterlik düzeylerine ve cevaplarının dağılımına ilişkin istatistikler Tablo. 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Ölçeğin Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt boyutlar	n	$\bar{x}$	ss	*5		4		3		2		1	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilginin doğası ve oluşumu	284	1,50	,391	1	0,4	3	1	16	6,6	81	32	153	60
Düşünme	284	1,54	,481	-	-	2	9	22	8	84	33	145	57
Aktiflik	284	1,57	,498	-	-	5	2	25	10	77	30	147	58
Öğrenci merkezli	284	1,66	,448	3	1	10	4	32	13	78	31	130	51
Öğretmenin Rolü	284	1,68	,498	5	2	8	3	26	10	77	30	138	54
Eğitim öğretim süreci	284	1,57	,507	1	1	5	2	25	10	74	29	149	58
Ölçme değerlendirme	284	1,68	,499	2	1	7	3	35	14	78	31	132	52
Sınıfın fiziksel özellikleri	284	2,12	,789	12	5	20	10	46	18	68	27	102	40

*5-Tamamen farkındayım; 4-Oldukça farkındayım; 3-Orta düzeyde farkındayım; 2- Çok az farkındayım; 1-Hiç farkında değilim

Tablo 1'deki betimsel istatistikler ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa ilişkin yeterliklerinin “düşük” düzeyde oldukları görülmektedir. En düşük $\bar{x}=1,50$ ile Bilginin doğası ve oluşumu alt boyutunda en yüksek $\bar{x}= 2,12$ ile sınıfın fiziksel özelliklerinde gözlenmiştir. Toplam puan yönünden de adayların puan ortalamalarının $\bar{x}=1,67$ ile düşük düzeyi yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının ölçeğin maddelerine verdikleri çok az farkında ve hiç farkında olmadıkları cevapları birlikte düşünüldüğünde katılımcıların %92'si bilginin doğası ve oluşumu; %90'ı düşünme; %88'i aktiflik; %82'si öğrenci merkezli; %84'ü öğretmen rolü; %87'si eğitim öğretim süreci; %83'ü ölçme değerlendirme ve %67'si de sınıfın fiziksel özellikleri konularında kendilerini yeterli görmemektedir.

Tablo 2.
Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılandırmacılık Yeterlik Puanlarının Karşılaştırılması

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z Değeri	p	r
1.Bilginin Doğası ve Oluşumu	Erkek	67	131,31	8798,00	009,000	-,500	617
	Kadın	187	126,13	23587,00			
2.Düşünme	Erkek	67	145,74	9764,50	042,500	-2,399	016*
	Kadın	187	120,97	22620,50			
3.Aktiflik	Erkek	67	144,91	9709,00	098,000	-2,280	023*
	Kadın	187	121,26	22676,00			
4.Öğrenci Merkezli	Erkek	67	151,42	10145,00	662,000	-3,111	002*
	Kadın	187	118,93	22240,00			
5.Öğretmenin Rolü	Erkek	67	149,32	10004,50	802,500	-2,844	004*
	Kadın	187	119,68	22380,50			
6.Eğitim-Öğretim Süreci	Erkek	67	143,45	9611,00	196,000	-2,078	038*
	Kadın	187	121,79	22774,00			
7.Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	67	139,66	9357,50	449,500	-1,589	112
	Kadın	187	123,14	23027,50			
8.Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Erkek	67	133,52	8946,00	861,000	-,784	433
	Kadın	187	125,34	23439,00			
Toplam	Erkek	67	146,34	9804,50	002,500	-2,446	014*
	Kadın	187	120,75	22580,50			

Tablo 2' de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının yapılandırmacılık yeterlik düzeyi puanlarının karşılaştırılması sonucunda toplam puanlarda ve ölçeğin düşünme, aktiflik, öğrenci merkezli, öğretmenin rolü ve eğitim öğretim süreci alt boyutlarında erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Öte yandan bilginin doğası ve oluşumu, ölçme ve değerlendirme ve sınıfın fiziksel özellikleriyle ilgili yeterlikler konusunda her iki cinsiyet arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Ayrıca anlamlı farkın

belirlendiği alt boyutlar ile ölçeğin genelindeki gözlenen sonuçlar dikkate alındığında cinsiyetin etkisinin düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.*Programlar ile Yapılandırmacılık Yeterlik Düzeyi Puanlarının Karşılaştırılması*

	Gruplar	Ortalama	SS	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	P
1.Bilginin Doğası ve Oluşumu	Fen Bilgisi	40	1,4583	,41129	117,99	5	,164
	Matematik	35	1,3905	,29963	109,20		
	Okul öncesi	46	1,5290	,44763	129,18		
	Sınıf Öğrt.	54	1,5586	,33515	141,74		
	Sosyal Bilgiler	37	1,6261	,46048	147,38		
	Türkçe	42	1,4206	,34184	114,14		
2.Düşünme	Fen Bilgisi	40	1,4833	,45417	119,86	5	0,001
	Matematik	35	1,4143	,46507	108,87		
	Okul öncesi	46	1,5870	,51728	134,05		
	Sınıf Öğrt.	54	1,5370	,45172	129,80		
	Sosyal Bilgiler	37	1,7297	,51122	155,77		
	Türkçe	42	1,4563	,45838	115,26		
3.Aktiflik	Fen Bilgisi	40	1,4417	,41440	109,85	5	,496
	Matematik	35	1,5667	,53352	125,99		
	Okul öncesi	46	1,5906	,48011	131,75		
	Sınıf Öğrt.	54	1,5309	,45219	124,16		
	Sosyal Bilgiler	37	1,7432	,55915	150,84		
	Türkçe	42	1,5714	,53993	124,65		
4.Öğrenci Merkezli	Fen Bilgisi	40	1,5339	,39786	107,41	5	,857
	Matematik	35	1,7265	,45720	138,77		
	Okul öncesi	46	1,6351	,46856	121,38		
	Sınıf Öğrt.	54	1,6667	,35239	132,36		
	Sosyal Bilgiler	37	1,7741	,54594	141,89		
	Türkçe	42	1,6565	,47070	125,01		
5.Öğretmenin Rolü	Fen Bilgisi	40	1,6063	,47917	115,26	5	,930
	Matematik	35	1,6607	,45229	127,27		
	Okul öncesi	46	1,6440	,49998	122,60		
	Sınıf Öğrt.	54	1,6458	,45086	124,19		
	Sosyal Bilgiler	37	1,8818	,58404	152,99		
	Türkçe	42	1,6875	,51149	126,52		
6.Eğitim-Öğretim Süreci	Fen Bilgisi	40	1,5025	,46821	117,66	5	3,389
	Matematik	35	1,4686	,38254	117,36		
	Okul öncesi	46	1,5109	,55985	112,28		
	Sınıf Öğrt.	54	1,5370	,40529	129,25		
	Sosyal Bilgiler	37	1,9162	,67186	165,49		
	Türkçe	42	1,5286	,41981	126,27		
7.Ölçme ve Değerlendirme	Fen Bilgisi	40	1,6375	,45273	122,79	5	,554
	Matematik	35	1,7190	,54649	130,87		
	Okul öncesi	46	1,7572	,51003	138,16		
	Sınıf Öğrt.	54	1,7037	,44471	132,67		
	Sosyal Bilgiler	37	1,7613	,58734	135,95		
	Türkçe	42	1,5278	,45668	103,42		
8.Sınıfın Fiziksel Özellikleri	Fen Bilgisi	40	1,7792	,72047	94,90	5	7,468
	Matematik	35	2,5143	,74357	164,11		
	Okul öncesi	46	2,1341	,81469	128,86		
	Sınıf Öğrt.	54	2,1821	,76703	132,94		
	Sosyal Bilgiler	37	2,0991	,70433	127,57		
	Türkçe	42	2,0635	,84340	119,49		
Yapılandırma toplam ortalama	Fen Bilgisi	40	1,5625	,36590	103,78	5	,686
	Matematik	35	1,6852	,34808	133,30		
	Okul öncesi	46	1,6642	,39691	124,40		
	Sınıf Öğrt.	54	1,6743	,28237	135,17		
	Sosyal Bilgiler	37	1,8277	,48830	149,00		
	Türkçe	42	1,6212	,33500	119,86		

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde öğrenim görülen programlarla yapılandırmacılık yeterlik düzeyi puanları arasında eğitim-öğretim süreci ve sınıfın fiziksel özellikleri alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilirken; ölçeğin diğer boyutlarında ve toplam puan düzeyinde farklılaşma görülmemiştir. Anlamlı farkın elde edildiği eğitim öğretim ve sınıfın fiziksel

özellikleri açısından ortaya çıkan farkın kaynağını araştırmak için Mann-Whitney U Testiyle ikili karşılaştırmalar yapılmış ve anlamlı fark tespit edilen puanlar üzerinde Bonferonni düzeltmesi yapılmıştır (Tablo 4 ve 5).

Tablo 4.*Eğitim-Öğretim Özellikleri Alt Boyutuna İlişkin Puanların Karşılaştırılması*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p	r
Fen B.	40	37,96	1518,50	698,500	-,016	,987	
Matematik	35	38,04	1331,50				
Fen B.	40	44,56	1782,50	877,500	-,371	,711	
Okul Öncesi	46	42,58	1958,50				
Fen B.	40	45,03	1801,00	981,000	-,760	,447	
Sınıf Öğrt.	54	49,33	2664,00				
Fen B.	40	32,05	1282,00	462,000	-2,842	,004*	-0,32
Sosyal B.	37	46,51	1721,00				
Fen B.	40	40,06	1602,50	782,500	-,536	,592	
Türkçe	42	42,87	1800,50				
Matematik	35	42,34	1482,00	758,000	-,451	,652	
Okul Öncesi	46	39,98	1839,00				
Matematik	35	42,17	1476,00	846,000	-,835	,404	
Sınıf Öğrt.	54	46,83	2529,00				
Matematik	35	29,49	1032,00	402,000	-2,773	,006*	-0,32
Sosyal B.	37	43,14	1596,00				
Matematik	35	37,31	1306,00	676,000	-,607	,544	
Türkçe	42	40,40	1697,00				
Okul Öncesi	46	46,73	2149,50	1068,500	-1,205	,228	
Sınıf Öğrt.	54	53,71	2900,50				
Okul Öncesi	46	35,14	1616,50	535,500	-2,901	,004*	-0,32
Sosyal B.	37	50,53	1869,50				
Okul Öncesi	46	41,86	1925,50	844,500	-1,021	,307	
Türkçe	42	47,39	1990,50				
Sınıf Öğrt.	54	40,23	2172,50	687,500	-2,524	,012	
Sosyal B.	37	54,42	2013,50				
Sınıf Öğrt.	54	49,14	2653,50	1099,500	-,256	,798	
Türkçe	42	47,68	2002,50				
Sosyal B.	37	46,89	1735,00	522,000	-2,513	,012	
Türkçe	42	33,93	1425,00				

Tablo 4'teki öğrenim görülen programlarla eğitim öğretim süreci özelliklerine ilişkin puanların karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan anlamlı farkın hangi iki program arasında olduğu

belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre Matematik-Sosyal bilgiler ve Okul öncesi -Sosyal bilgiler programları arasındaki Sosyal bilgiler lehine anlamlı farka ulaşılmış ve bu farkın etki büyüklükleri yüksek olarak belirlenmiştir. Öğrenim görülen diğer programların ikili karşılaştırmalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5.*Sınıfın Fiziksel Özellikleri Alt Boyutuna İlişkin Puanların Karşılaştırılması*

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z Değeri	p	r
Fen B.	40	28,90	1156,00	336,000	-3,877	,000	-0,45
Matematik	35	48,40	1694,00				
Fen B.	40	37,70	1508,00	688,000	-2,021	,043	
Okul Öncesi	46	48,54	2233,00				
Fen B.	40	38,89	1555,50	735,500	-2,642	,008	-0,27
Sınıf Öğrt.	54	53,88	2909,50				
Fen B.	40	33,93	1357,00	537,000	-2,078	,038	
Sosyal B.	37	44,49	1646,00				
Fen B.	40	37,49	1499,50	679,500	-1,496-	,135	
Türkçe	42	45,32	1903,50				
Matematik	35	47,29	1655,00	585,000	-2,104	,035	
Okul Öncesi	46	36,22	1666,00				
Matematik	35	52,09	1823,00	697,000	-2,088	,037	
Sınıf Öğrt.	54	40,41	2182,00				
Matematik	35	42,24	1478,50	446,500	-2,271	,023	
Sosyal B.	37	31,07	1149,50				
Matematik	35	46,10	1613,50	486,500	-2,549	,011	
Türkçe	42	33,08	1389,50				
Okul Öncesi	46	49,83	2292,00	1211,000	-,215	,830	
Sınıf Öğrt.	54	51,07	2758,00				
Okul Öncesi	46	42,27	1944,50	838,500	-,115	,909	
Sosyal B.	37	41,66	1541,50				
Okul Öncesi	46	46,00	2116,00	897,000	-,579	,563	
Türkçe	42	42,86	1800,00				
Sınıf Öğrt.	54	46,71	2522,50	960,500	-,312	,755	
Sosyal B.	37	44,96	1663,50				
Sınıf Öğrt.	54	50,87	2747,00	1006,000	-,948	,343	
Türkçe	42	45,45	1909,00				
Sosyal B.	37	41,39	1531,50	725,500	-,507	,612	
Türkçe	42	38,77	1628,50				

*Bonferonni düzeltmesi $p < .008$

Tablo 5. öğrenim görülen programlarla sınıfın fiziksel özelliklerine ilişkin puanların karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan anlamlı farkın Fen bilgisi-Matematik; Fen bilgisi-Sınıf öğretmenliği ikili grupları arasında olduğu ve sonucun her ikili grup içinde Fen bilgisi aleyhine olduğu gözlenmiştir. Öğrenim görülen diğer programların ikili karşılaştırmalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersi alıp almamalarının yapılandırmacılık anlayışının ilkelerine ilişkin yeterli düzeylerinde ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam puan açısından farklılaşma yaratmadığı gözlenmektedir. Bilginin doğası ve oluşumu ($u=6853,5$; $p>.05$); düşünme ($u=7274,5$; $p>.05$); aktiflik ($u=7685$; $p>.05$); öğrenci merkezli ($u=7681$; $p>.05$); öğretmen rolü ($u=7295,5$; $p>.05$); eğitim-öğretim süreci ($u=7094,5$; $p>.05$); ölçme ve değerlendirme ($u=6930,5$; $p>.05$); sınıfın fiziksel özellikleri ($u=7343,5$; $p>.05$) ve toplam puan düzeyinde ($u=7428,5$; $p>.05$). Buna göre öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa bakış açılarının oluşumunda eğitim felsefesi dersinin etkisi olmadığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve öneriler

Bu çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenmeye yönelik ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlarındaki yeterli düzeyleri “düşük” olarak belirlenmiş olup katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (%84’ü) kendi yeterli görmediği söylenebilir. Bu sonuç Kardaş (2014)’in öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim konusunda yeterli bilgi ve farkındalık düzeyine sahip olmadıkları bulgusunu destekler niteliktedir. Bilasa ve Taşpınar (2016)’in ölçeğin tüm alt boyutlarında ulaştıkları yüksek düzeydeki farkındalık düzeyleri bulgusuyla uyumlu değildir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre yapılandırmacılık yeterli düzeyi puanlarının karşılaştırılması sonucunda ölçeğin düşünme, aktiflik, öğrenci merkezli, öğretmenin rolü, eğitim öğretim süreci ve ölçme değerlendirme alt boyutlarında ve toplam puanlarda erkek öğretmen adayların, kadın adaylardan daha fazla yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği yeterliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar alanyazında Yener ve Yılmaz (2017)’in sonuçlarını desteklerken; bu farkı kadınlar lehine bulan (Yalçın-İncik, 2018, Bilasa ve Taşpınar, 2016 ve Oğuz, 2011) ile cinsiyete göre farklılaşma bulmayan (Özmen ve Üredi, 2016; Çalışkan, 2015)’in elde ettiği bulguları destekler nitelikte değildir. Ayrıca anlamlı farkın belirlendiği alt boyutlar ile ölçeğin genelinde gözlenen sonuçların etki büyüklükleri dikkate alındığında cinsiyetin etkisinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bilasa ve Taşpınar (2016)’in tespit ettiği cinsiyetin yapılandırmacılık yeterli düzeyi arasındaki etki büyüklüğü bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlarla yapılandırmacılık yeterli düzeyi puanları arasında ölçeğin eğitim-öğretim süreci ve sınıfın fiziksel özellikleri alt boyutlarında anlamlı farklılaşma tespit edilirken; diğer boyutlarda ve toplam puan düzeyinde görülmemiştir. Farklılaşmanın hangi programlar arasında olduğu araştırıldığında ise Matematik-Sosyal bilgiler ve Okul öncesi -Sosyal bilgiler programları arasındaki Sosyal bilgiler lehine anlamlı farka ulaşılmıştır. Bu farkın etki büyüklükleri yüksek olarak belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri diğer programların ikili karşılaştırmalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç, Şahan ve Terzi (2015)’nin Sosyal bilimler alanındaki öğretmen adaylarının fen bilimlerindeki öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı anlayışı daha üst düzeyde benimsediğine yönelik bulgularıyla uyumlu bir sonuç sergilemektedir. Ancak Kösterelioğlu ve Yapıcı (2016)’in Türkçe programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, Ekinci (2016)’nin sınıf öğretmenlerinin daha çok yapılandırmacı uygulamaları tercih ettiğine ilişkin bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi dersi alıp almamalarının yapılandırmacı anlayışa ilişkin düşünce ve görüşleri açısından hem ölçeğin tüm alt boyutlarında hem de toplam puanlarda farklılaşma elde edilmemiştir. Bu durumun muhtemel nedenleri arasında eğitim felsefesi dersinin işlenirken yapılandırmacı anlayışla ilişkilendirilmemesi ya da genel olarak bilişsel anlamda daha alt düzeyde ele alınması düşünülebilir.

Özetle sonuç olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde son sınıf öğretmen adaylarının yetişme koşullarının yapılandırmacı anlayışın gereklerinden oldukça uzak kaldığı, bu anlamda söz konusu öğrenme anlayışının ilke ve gereklilikleri konusunda öğrenmeler gerçekleştirmediklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu sonuçlar Demirtaş, Oğuz, Üredi, Akbaşlı (2015)’in eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının

yetiştirdiği öğrenme-öğretme ortamlarının yapılandırmacı nitelik taşımadığı; Tanrıseven ve Cengizhan (2013)'in eğitim fakültelerindeki alan bilgisi ve meslek bilgisi (MB) derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programının öğelerine tam olarak yansımadağına ilişkin bulgularının doğrular niteliktedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının eğitiminde öncelikle yürürlükte olan öğretim programlarının dayandığı felsefi yaklaşım ve kuramların uygulanmasına ilişkin öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, öğretim elemanlarının bu uygulamaları öncelikle kendi derslerinde hayata geçirerek model olması, ders içeriklerinin birbiriyle bütüncüllük oluşturacak şekilde işlenmesinin yanı sıra nitel araştırmaların işe koşulmasıyla elde edilecek derinlik ve zenginlik içeren verilerle sürece yönelik değerlendirmelerde bulunulması önerilebilir.

Kaynakça

- Bay, E., İlhan, M. Aydın, Z., Kınay, İ., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S. ve Özyurt, M. (2014). An investigation of teachers' beliefs about learning. *Croatian Journal of Education* 16, 55-90
- Bilasa, P. ve Taşpınar, M. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri (Gazi Üniversitesi Örneği). *Education Sciences (NWSAES)*, 11(2): 61-81. [doi:10.12739/NWSA.2016.11.2.1C0654](https://doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.2.1C0654)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çalışkan, H. (2015). An investigation into the organization levels of social studies teachers with regard to constructivist learning environments in terms of several variables. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 49-83.
- Çaycı, B.ve Altunkeser, F. (2015). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa yönelik tutumları ile etkililiğine yönelik görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 44 – 61.
- Demirtaş, B , Oğuz, Y , Üredi, L , Akbaşlı, S . (2015). Yapılandırmacı öğrenme ortamları değerlendirmesi. Bartın University Journal of Faculty of Education, USOS 2015 - Özel Sayı, 235-245 .
- Doolittle, P. E. (2014). "Complex Constructivism: a Theoretical Model of Complexity and Cognition". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (3), 485-498
- Ekinci, N. (2017). Examining the Relationships between Epistemological Beliefs and Teaching and Learning Conceptions of Lower-Secondary Education Teachers. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*. 18(1), 344-358.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni geliştirilen beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 299-310.
- Grey, A. Constructivist Teaching and Learning. SSTA Research Centre Report. <https://saskschoolboards.ca/wp-content/uploads/97-07.htm>
- Hanley, S. (1994). On constructivism. <https://terpconnect.umd.edu/~toh/MCTP/Essays/Constructivism.txt> (Erişim, 14.11. 2020)
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(2), 383-402.

- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde* (s.57-83. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kardaş, M.N. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğretim yaklaşımıyla ilgili farkındalık ve yeterlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 779-791.
- Kösterelioğlu, İ., ve Yapıcı, M. (2016). Etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1342-1354
- Marlowe, A. B. & Page, L. M (1998) *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Özmen ve Üredi, (2017) Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamları yapılandırmacı öğrenme ortamı açısından değerlendirilmelerine ilişkin bir araştırma Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. İçinde (s.909-924) Ö.Demirel ve S. Dinçer, (Ed) doi: 10.14527/9786053183563b2.056
- Perkins D. N. (1999). The many faces of Constructivism. *Educational Leadership*. 57,(3), 6-11
- Saylan, N., ve Yurdakul, B. (2005). *İlköğretim yeni program tasarılarının gerektirdiği yapılandırmacı öğretmen niteliklerine sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının sahip olma düzeyleri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Selvi, K. (2006). *İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (25. Baskı.) Ankara: Anı yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*, Çev. Ed. M.Şahin. (5. Baskıdan Çeviri.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şahan, H. H., ve Terzi, A.R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teachinglearning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
- Tanrıseven, I., ve Cengizhan S. 2013. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim fakültesi programlarına yansımaları *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 1019-1037.
- Üredi, I., Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *Edu* 7. 2(2), 2-30.
http://apbs.mersin.edu.tr/files/isiltanriseven/Publications_023.pdf
- Üredi, I., Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı öğrenme ortamı üzerinde etkili olabilecek bir değişken: öğretim stili tercihi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 4(4), 1171 - 1185
- Von Glasersfeld, E. (1993). Questions and answers about radical constructivism. K. Tobin (ed.). *The practice of constructivism in science education* In (pp.23-38). Washington: AAA Press.
- Yager, R. E. (1991). The Constructivist Learning Model. *Science Teacher*, 58(6), 52-57.
- Yalçın-İncik, E. (2018). The Relationship between teachers' educational beliefs and teaching-learning conceptions: A Mixed Method Study . *Journal of Education and Future*, (14), 149-167. Doi:10.30786/jef.414487.

Yeşilyurt, E. (2013). Yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilişsel farkındalık ölçeği geliştirme çalışması: bir ölçek revizyonu . *Education Sciences* ,8 (2), 285-307

Türkiye’deki Reggio Emilia Yaklaşımı Çalışmalarının İncelenmesi

Nilüfer YİĞİT, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, nilali-yigit@hotmail.de

Hatice ÖZASLAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, hatice.ozaslan@omu.edu.tr

Öz

Bu araştırmada Reggio Emilia Yaklaşımı üzerine Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikte bir taramadır. Araştırma sorularında verilen çalışmaların amacı, konu alanları, yöntemleri, örneklemi, çalışma grupları ve veri toplama araçları gibi ölçütler doğrultusunda incelenen yayınların değerlendirilmesini amaçlayan temel nitel deseninde tasarlanan bir çalışmadır. Araştırmada doküman incelemesi tekniği veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada 2005-2020 yılları arasında Türkiye’de yürütülen Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM DergiPark, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, EBSCOhost-ERIC ve SPRINGER veri tabanlarında taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek olan çalışmalar belirlenirken çalışmaların Türkiye’de yürütülen makale, tez ve bildiri olması, çalışmaların başlığında ya da anahtar kelimelerinde “Reggio Emilia” kelimelerinin geçmesi şartları aranmıştır. Sıralanan ölçütler sonucunda araştırmada 1 bildiri, 10 makale ve 12 tez olmak üzere toplam 23 çalışma incelenmiştir. Çalışmaların her biri içerik analizine tabii tutularak çalışmanın amacı, konu alanı, yöntemi, örnekleme ve veri toplama araçları bağlamında incelenmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş, frekanslar üzerinden yorumlanmıştır. İncelenen çalışmaların en fazla yaklaşımın kuramsal temel, eğitim ve öğretmenin rolünü karşılaştırmak veya değerlendirmek amacıyla yapıldığı; Reggio Emilia Yaklaşımı hakkında bilgi vermek için genel çerçeveyi ortaya koymaya yönelik konu alanına odaklanıldığı, en çok nitel araştırma yönteminin benimsendiği, örneklem olarak çoğunlukla öğretmenlerle çalışıldığı, veri toplama aracı olarak görüşme formunun daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Reggio Emilia Yaklaşımı, Erken Çocukluk Dönemi, Okul Öncesi Eğitim

Abstract

This study aims to analyze the studies based on Reggio Emilia Approach in Turkey. The research is a descriptive survey and is a basic qualitative study as it aims to evaluate the publications examined in the line with the certain criteria. Document analysis technique used as data collecting method. In this study, studies on Reggio Emilia Approach conducted in Turkey between 2005-2020 were examined. Studies to be included in the research were scanned in databases of Google Scholar search engine, TUBITAK ULAKBIM, DergiPark, Council of Higher Education National Thesis Center, EBSCOhost-ERIC, and SPRINGER. In the studies included in the research, conditions of being an article, thesis, or paper conducted in Turkey and containing “Reggio Emilia” words in their titles or keywords were required. Thesis and articles based on Reggio Emilia approach were determined. According to the listed criteria, the scope of the research consisted of a total of 23 studies with 1 notification, 10 articles and 12 theses. Each of the studies was subjected to content analysis and the purpose of the study was examined in the context, subject area, method, sampling and data collection tools. Results obtained from the research were presented as frequency table. Considering data regarding the objectives of the studies analyzed, it was observed that studies were mostly conducted to compare or evaluate the theoretical basis, education, and teaching role of the approach; give information about Reggio Emilia approach, the qualitative research method was generally adopted; teachers were generally chosen as samples; interview form was used as the data collection tool in these studies.

Keywords: Reggio Emilia Approach, Early Childhood, Preschool Education

Giriş

Reggio Emilia Yaklaşımı 1945 yılında İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra halkın, çocukların çok kıymetli olduğu ve en güzeli hak ettikleri düşüncesiyle ortaya çıkmış olan bir yaklaşımdır (İnan, 2012). Malaguzzi, Reggio Emilia Yaklaşımının ilk felsefi temellerini atan ve yaklaşıma büyük etkisi olan kişidir. Malaguzzi “çocuklara ilişkin şeylerin sadece çocuklardan öğrenilebileceği” fikrini savunmuştur (Edwards, Gandini ve Forman, 1998; Tours ve Simsar, 2018). Yaklaşımın temelini Dewey, Piaget, Vygotsky'nin yanı sıra o dönem çocuk eğitimi ve gelişimi üzerine araştırmaları olan fikir insanlarının görüşlerini yansıtan sosyal yapısalcılık yansıtmaktadır (Akar Gençler, 2014). Malaguzzi'ye göre bu yaklaşım sosyal olan, zekâsı dolu ve merak eden bir çocuk figürünü yansıtmaktadır. Çocuğun eğitimi etrafındaki diğer çocukların yanı sıra, öğretmen, aile, toplum ve çevre ile sağlanması gerektiği fikri hâkim olmaktadır. Çocuğa yaşadığı toplumun geleneksel kültürünün aktarılmasının aksine onun farklı kültürlerden haberdar olmasına ve rolleri tanımaya ışık tutmalıdır. Bir diğer nokta ise çocuğa somut yaşantılar sunulması onun yeni öğrenmeler edinmesine fırsat sunulmasıdır (Aslan, 2005). Reggio Emilia Yaklaşımında çocuk hevesli bir araştırmacı ve kendi bilgisinin tasarımcısıdır. Çocuğun kendine özgü fikirleri vardır ve fikirlerini sergilediği takdirde öğrenme gerçekleşmiş olur. Malaguzzi çocuğun kendini dışa vurmasını “Çocuğun yüz dili” olarak ifade etmiştir. Çocuklar “Çocuğun yüz dili” aracılığı ile iç dünyalarında olup bitenleri dışarı aktarmak için fırsat beklemektedirler ve iç dünyalarında olup bitenleri dışa aktarmak konusunda çok farklı potansiyellere sahiptirler. Ancak bunun yetişkinler tarafından görülmesi gerekmektedir (Aslan, 2005; Lingenbauer, 2012). Sonuç olarak Reggio Emilia Yaklaşımının temelinde çocukların toplumu oluşturan bütün bireyler ve çevre ile ilişkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuk bu sayede yaşadığı kendi kültürel çevresi içerisinde diğer insanlarla etkileşim içerisinde bilgiyi oluşturmuş olmaktadır (Vygotsky, 1980). Çocuğun olayları kendisinin deneyimleyerek ve yaşayarak, bilişsel gelişimi desteklenmektedir (Şahin, 2018).

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’de Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bir araştırmanın bulunmadığı görülmektedir. Alternatif bir eğitim yaklaşımı olan Reggio Emilia Yaklaşımı konusunda, araştırmacılara Türkiye’de Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmaların verilerinin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bir alanda yapılan çalışmaların incelenmesi, alanyazın oluşturmada, yeni çalışmalar yürütecek araştırmacılara yol göstermektedir. Bu sayede araştırmacılar yapılmış olan çalışmalar hakkında bilgi sahibi olacaklar ve kendi çalışmalarına yön verme fırsatı bulacaklardır. Bu bağlamda araştırmada Reggio Emilia Yaklaşımı üzerine Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çalışmalarda hangi amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir?
2. Çalışmalarda incelenen konu alanları nelerdir?
3. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4. Çalışmalarda hangi örneklem ya da çalışma grupları tercih edilmiştir?
5. Çalışmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. “Temel nitel çalışmalar tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilir. Veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır. Hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği, hangi dokümanların ilişkili kabul edildiği çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır” (Merriam, 2013, s.23). Bu çalışmada 2005-2020 yılları arasında Türkiye’de yürütülen Reggio Emilia Yaklaşımı ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Veri Kaynaklarının Belirlenmesi ve Araştırmaya Dâhil Edilme Ölçütleri

Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar Google Akademik arama motoru, TÜBİTAK ULAKBİM Dergi Park, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, EBSCOhost-ERIC ve SPRINGER veri tabanlarında taranmıştır. Araştırmaya dahil edilecek olan çalışmalar belirlenirken çalışmaların 2005-2020 yılları arasında Türkiye’de yürütülen makale, tez ve bildiri olması, çalışmaların başlığında ya da anahtar kelimelerinde “Reggio Emilia” kelimelerinin geçmesi şartları aranmıştır. Bu yollarla Reggio Emilia Yaklaşımını konu olarak alan bildiri, makale ve tezlere ulaşılmıştır. Tam metnine ulaşılabilen makaleler ve erişime açık olmayan çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Sıralanan ölçütler sonucunda araştırma kapsamı 1 bildiri, 10 makale ve 12 tez olmak üzere toplam 23 çalışmadan oluşmuştur. Bu çalışmada, doküman incelemesi tekniği veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi amacıyla yazarlar tarafından bir veri analizi formu oluşturulmuştur. Bu form uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Bu formda çalışmanın numarası, yazarın ismi, çalışmanın tarihi, başlığı, genel amacı, konu alanı, yöntemi, örneklem grubu ve veri toplama aracı başlıkları yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar öncelikle yazarın ismi, çalışmanın tarihi ve başlığı şeklinde bilgisayar ortamında bir dosyaya kayıt edilerek çalışmalar tek tek kodlanmıştır (A1, A2, A3...). Araştırmanın devamında bu kodlar üzerinden çalışmaya devam edilmiştir. Daha sonra yapılan araştırmalar problem cümlelerinden yola çıkılarak tek tek incelenmiş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamında kodlanarak kayıt edilmiştir. Bu çalışma da toplanan veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Belirli bir zaman diliminde, belirli bir alandaki çalışmaların sınıflandırılması betimsel içerik analizi yönteminin en genel örneğidir (Dinçer, 2018). “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır. Başka bir ifadeyle, birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Böylece, ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir” (Çalık ve Sözbilir, 2014). İçerik analizi yöntemindeki esas amaç araştırma kapsamında toplanmış olan verileri açıklamayı sağlayan kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda birbirine benzeyen veriler temalara uygun kodlar altında toplanmıştır. Çalışma sonunda amaçlar, ele alınan konular, araştırma yöntemi, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları temaları oluşturulmuştur. Bu tema ve ilgili kodlara ilişkin bulgular frekans tablosu şeklinde sunulmuştur. Temalara uygun oluşturulan kodlar ikinci bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Çalışmada araştırmacı/analizci çeşitlemesi kullanılmış ve elde edilen veriler çalışmanın yazarları tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler benzerliklerine göre incelenmiş ve son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda temalarla ilgili elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. İncelenen çalışmaların genel amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*İncelen Çalışmaların Genel Amaçları.*

Amaçlar	Çalışmalar	f
Kuramsal temel, eğitim/öğretmenin rolünü karşılaştırmak/değerlendirmek	A2, A4, A5, A7, A8, A11	6
Öğretmenlerin yaklaşımla ilgili bilgi, tutum gibi özelliklerini belirlemek	A6, A12, A13, A17	4
Çocukların çeşitli becerilerine etkisini incelemek	A14, A15, A18, A19	4
Okullardaki uygulamaları incelemek	A10, A16, A22, A23	4
Düşünme becerilerini açıklamak	A3	1
Yaklaşımın etkililiğinin mekân/ortama bağlı olduğunu vurgulamak	A1	1
Kullanılan stratejileri belirlemek/karşılaştırmak	A9	1
Verilen eğitimin yaklaşıma uygunluğunu ortaya çıkarmak	A20	1
Eğitim programının etkililiğini incelemek	A21	1

Çalışmaların amaçlarına ilişkin bulguların verildiği Tablo 1'e bakıldığında yapılan çalışmaların 6'sının yaklaşımın kuramsal temel, eğitim ve öğretmenin rolünü karşılaştırmak veya değerlendirmek amacıyla yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımları bilme durumları, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak, çocukların çeşitli becerilerine etkisini incelemek ve okullardaki uygulamaları incelemek kategorilerinde ise 4'er çalışma yapıldığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda ele alınan konulara ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*İncelenen Çalışmalarda Ele Alınan Konular.*

Konular	Çalışmalar	f
Genel Çerçeve	A2, A4, A5, A7, A8, A11	6
Uygulamalar (Proje – Etkinlikler vb.)	A10, A16, A17, A18, A19	5
Düşünme Becerileri	A3, A9, A14	3
Okullar - Fiziki Ortam	A1, A20, A22	3
Dokümantasyon	A12, A15	2
Öğretmenler	A6	1
Din - Değerler Eğitimi	A23	1
Aile Katılımı	A13	1
Eğitim Programının Etkililiği	A21	1

Tablo 2'de çalışmaların konuları incelendiğinde en çok (6) tercih edilen çalışma konularının Reggio Emilia Yaklaşımı hakkında bilgi vermeye yönelik genel çerçeveyi ortaya koymak için yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Çalışmaların 5'i proje/etkinlikler, 3'ü düşünme becerileri, 3'ü okullar/fiziki ortam, 2'si dokümantasyon, 1'i öğretmenler, 1'i din/değerler eğitimi, 1'i aile katılımı ve 1'i eğitim programının etkililiği konusunda gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlere ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.*İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler.*

Araştırma Yöntemi	Çalışmalar	f
Nitel	A2, A6, A9, A10, A11, A16, A17, A18, A19, A20, A23	11
Alan Yazın Derleme	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A22	7
Karma	A12, A13, A14, A15	4
Nicel	A21	1

Tablo 3'e baktığımızda incelenen çalışmalarda araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yönteminin en fazla (11) tercih edilen yöntem olduğu görülmektedir. Çalışmaların 7'si alan yazın derleme çalışmasıdır. Çalışmaların 4'ünde karma yöntem ve 1 çalışmada da nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların örneklem/çalışma grupları ile ilgili bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.*İncelenen Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubu.*

Örneklem- Çalışma Grubu	Çalışmalar	f
Öğretmen/Yönetici	A6, A9, A10, A12, A13, A16, A17, A23	8
Literatür Taraması (Örneklem grubu olmayan çalışmalar)	A2, A4, A5, A7, A8, A11	6
Çocuklar	A3, A14, A15, A18, A19	5
Okullar	A1, A22	2
Program	A20, A21	2

Tablo 4 incelendiğinde yapılmış olan çalışmaların dört farklı örneklem grubundan oluştuğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların 8'i öğretmenler/yöneticiler ile yapılmıştır. Çalışmaların 5'inde çocuklar, 2'sinde okullar, 2'sinde program örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Diğer 6 çalışma literatür taraması niteliğindedir. İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.*İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları.*

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f
Görüşme Formu	A9, A10, A12, A13, A15, A16, A17, A19, A20, A23	10
Alanyazın Tarama	A1, A2, A3, A4, A5, A8, A11	7
Ölçek	A12, A13, A14, A21	4
Gözlem Formu	A10, A14, A19	3
Test	A15, A18, A21	3
Yansıtma Raporları	A6	1
Dokümanlar	A22	1
Anekdote	A16	1

Tablo 5 incelendiğinde yapılan çalışmalarda en fazla (10) kullanılan veri toplama aracının görüşme formu olduğu görülmektedir. Çalışmaların 7'si alan yazın tarama şeklindedir. Çalışmaların 4'ünde ölçek, 3'ünde gözlem formu, 3'ünde test, 1'inde yansıtma raporu, 1'inde dokümanlar, 1'inde anekdot veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde alternatif okullar diye adlandırılan ve farklı biçimlerde eğitim yaklaşımlarını içerisinde barındıran okulların faaliyet gösterdikleri bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında Reggio Emilia Yaklaşımı üzerine son 15 yılda yapılan 23 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında yapılan çalışmaların çoğunluğunun yaklaşımın kuramsal temel, eğitim ve öğretmenin rolünü karşılaştırmak veya değerlendirmek amacıyla yapıldığı görülmektedir. Sıralanan amaçların yanı sıra yaklaşımı uygulamadaki etkisini ortaya çıkarmaya hizmet eden çalışmalara yer vermek önem arz etmektedir. Çalışmalarda en çok tercih edilen konuların Reggio Emilia Yaklaşımı hakkında bilgi vermeye yönelik genel çerçeveyi ortaya koymak için yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ancak yaklaşımı uygulama biçimine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu durum ülkemizde Reggio Emilia Yaklaşımını tam anlamıyla uygulayan okulların azınlıkta olması ile ilgili olabilir. İncelenen çalışmaların genel amaçları arasında yer alan öğretmenlerin yaklaşımla ilgili bilgi, tutum gibi özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımında öğretmenin öncelikle bu yaklaşımı uygulayabilmek için istekli olması, yaklaşım ve üstlenmesi gereken roller hakkında bilgi sahibi olması önemli noktalardandır. Bu açıdan yaklaşımın genel çerçevesini ortaya koyan çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin rolünü karşılaştırmak ve değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmalar önem arz etmektedir. Eğitim yaklaşımı olarak Reggio Emilia Yaklaşımını etkili bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Sınıf içerisindeki uygulamalar öğretmenlerin görüş ve inanışları tarafından şekillenmektedir. Öğretmenlerin yaklaşımı bilme durumları ve uygulama istekleri yaklaşımın etkili olup olmadığını belirleyici noktalardır (Şahin Sak, 2014). Dolayısıyla Reggio Emilia Yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmak için genel çerçeveyi ortaya koymaya yönelik çalışmalar önem arz etmektedir. Çoğunlukla projeler ve çeşitli etkinlikler yoluyla yapılan uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda genel çerçeveden sonra Reggio Emilia Yaklaşımı'nda proje çalışmaları çok önemli bir yer tutmaktadır. Projelerin, çocuğun gelişimi üzerinde birçok farklı yansımaları bulunmaktadır. Projeler aracılığı ile çocuklar yeteneklerini hayata geçirme fırsatı bulabilmekte, girişim ve sorumluluk bilincini kazanmakta, karar verme/tercih yapma kabiliyetleri gelişmektedir. Aynı zamanda projeler çocukların ilgi alanlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (İmamoğlu ve Öz, 2002). Araştırmada genel amaçlar arasında yer alan yaklaşımın çocukların çeşitli becerileri üzerine etkisini ve

okullardaki uygulamaları inceleyen çalışmalar bu açıdan önemli niteliktedir. Fakat bu tür uygulamaları çalışmaların çoğaltılması gerekmektedir. Araştırmada incelenen çalışmalarda daha çok nitel yöntemlerin kullanıldığı, örneklem grubu olarak öğretmenlerin tercih edildiği ve veri toplama aracı olarak da görüşme formundan yararlanıldığı görülmektedir. Ülkemizde Reggio Emilia Yaklaşımını uygulayan okulların az olmasından dolayı çalışmaların daha çok nitel yöntemle ve öğretmenlerle yapılmasının tercih edildiği düşünülmektedir. Görüşme nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İncelenen çalışmalarda kullanılan yöntemlere bakıldığında deneysel çalışmalara yer verilmediği görülmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’de Reggio Emilia Yaklaşımına ilişkin yapılan araştırmaların sınırlı olduğu belirlenmiştir. Yaklaşımın genel çerçevesini açıklayan çalışmaların yanı sıra özellikle uygulamaya yönelik daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde Reggio Emilia Yaklaşımına ilişkin uygulamaların yetersiz olduğu düşünüldüğünde, uygulamaya yönelik etkinliklerin çoğaltılması ve öğretmenlere yaklaşımın tanıtılması için çeşitli uygulamalara (seminer, çalıştay, proje vb) verilmelidir. Reggio Emilia Yaklaşımının gerek öğretmenlere sağladığı kolaylıklar gerek ise öğrencilerin düşünme becerilerine sağladığı katkılar düşünüldüğünde öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulama konusunda teşvik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Reggio Emilia Yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran bir diğer özellik ise yaklaşımda kullanılan proje ve dokümantasyon yöntemidir. Reggio Emilia Yaklaşımından yararlanılarak kullanılan proje ve dokümantasyon yönteminin öğretmenlere alışılmışın dışında proje ve dokümantasyona ilişkin bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Önümüzdeki yıllarda yapılacak olan çalışmaların yaklaşımın uygulama biçimini açıklamayı hedefleyen daha çok deneysel çalışmalar olması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akar Genç, A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children*. London: Ablex Publishing Corporation.
- İmamoğlu, B. ve Öz, S. Z. (2002). Küçük bir köyden dünyaya yayılan bir eğitim Reggio Emilia eğitimi. *Özgür ve Bilge Dergisi*, 1(11), 75-84.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar/ Reggio Emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lingenauber, S. (2012). *Regio Paedagogik, Vorlesung*. 20.09.2020 tarihinde, <https://www.youtube.com/watch?v=ifHVG4oeF1c> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). Qualitative Research. A guide to desing and implementation. Turan, S. (Ed.), Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama için bir Rehber. (s.23) içinde. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, F. (2018). Reggio Emilia yaklaşımı. Temel, Z. F. (Ed.), Erken Çocukluk Eğitiminde Yaklaşımlar ve Programlar (s. 455-484) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

- Şahin Sak, İ. T. (2014). The views of pre-service preschool teachers regarding Montessori and Reggio Emilia approaches. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 3(15), 1-20.
- Tours, S. B. ve Simsar, A. (2018). Is Reggio Emilia, Italy Truly Special? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 45-53.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. United States of America: Harvard university press.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar:

- A1: Erten Bilgic, D. ve Surur, A. S. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim sistemlerinin mekân biçimlenişine etkisi ve Reggio Emilia eğitim sisteminin mekân tasarımı üzerine denemeler. *Megaron*, 11(1), 162-176.
- A2: Ekici, F. Y. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmen rolü açısından karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 192-212.
- A3: Ezmeçi, F., ve Akman, B. (2016). Erken çocukluk döneminde düşünme becerileri Reggio Emilia Yaklaşımı ve High/Scope programı. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- A4: Karakaş, H., ve Bilbay, A. (2013). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*. Uluslararası Eğitimde Yeni Eğilimler ve Yönelimler Sempozyumu, Konya.
- A5: Pekdoğan, S. (2012). Reggio Emilia Yaklaşımı üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 237-246.
- A6: Sak, İ. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20.
- A7: Tours ve Simsar (2018). İtalya'daki Reggio Emilia gerçekten De Özel Mi?. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi Ueader*, 1(1), 45-53.
- A8: Aslan, D. (2005). Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84.
- A9: Soydan, S. B., ve Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475-496.
- A10: Erdal Erkılıç, Ö. (2019). Montessori Reggio Emilia ve Waldorf Okullarının İstanbul ili örneğinde incelenmesi. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 3(2), 81-98.
- A11: Çoşkun H., ve Durakoğlu A. (2015). A Project-Based Approach in child education: Reggio Emilia. *International Journal of Humanities and Education*, 1(2), 141-153
- A12: Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin demokratik tutum ve çocuk-merkezli uygulamaları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- A13: Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve Meb okul öncesi eğitim yaklaşımlarında aile katılımına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- A14: Genç, A. A. (2014). *Reggio Emilia temelli projelerin anaokuluna giden çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

A15: İmir, H.M. (2018). *Reggio Emilia temelli dokümantasyon uygulamasının okul öncesi çocuklarının düşünme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

A16: Kayır G. (2015). *Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı'ndan esinlenerek yapılan proje çalışmaları: bir eylem araştırması*, Yayımlanmış yüksek lisans tez., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

A17: Özalp, T. A. (2016). *Reggio Emilia Yaklaşımı temelli uygulamalar yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: bir olgubilim çalışması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

A18: Şahin, A. (2019). *Reggio Emilia Yaklaşımı temelli fen ve doğa etkinliklerinin uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

A19: Yaşar, H. Y. (2018). *Tarih dersinde Reggio Emilia Yaklaşımı: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

A20: Yıldırım, S. (2018). *Türkiye'deki Montessori, Waldorf ve Reggio Emilia Yaklaşımlarını benimseyen okul öncesi özel kuruluşlar örneğinde görsel sanatlar eğitimi durumunun betimlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

A21: Özdemir, C. C. (2013). *Okul öncesi öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine verilen Reggio Emilia Yaklaşımı konulu eğitim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

A22: Acar, F.M. (2016). *Alternatif okullar ve eğitim uygulamalarının incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

A23: Erakkuş,Ö. (2015). *Alternatif okul yaklaşımlarında din ve değerler eğitimi*. Yayımlanmış doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Epistemolojik İnanç Konusunu İçeren Lisansüstü Tezlerin Yapısal Olarak İncelenmesi

Onur SETTAŞI, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, onursettasi@ogr.sakarya.edu.tr

Fatih BİLGİÇ, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, fatih.bilgic1@ogr.sakarya.edu.tr

Ömer Faruk VURAL, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, omervural@sakarya.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, epistemolojik inanç kavramını içeren lisansüstü tezlerin içerik yönünden incelenmesidir. Bu çerçevede YÖK Ulusal Tez Merkezinde epistemolojik inanç kavramını içeren 134 tez tespit edilmiştir. Bu tezler içerik analizi yönünden incelenmiştir. İncelemenin yöntemi, günlük yaşamda bir durumu tespit etmek için kullanılan yöntemlerden biri olan nitel yöntem olarak belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlar doküman analizi yoluyla değerlendirilmiştir. İncelemenin evrenini, Yüksek Öğretim Kurumu'nun Ulusal Tez Merkezinde epistemolojik inanç kavramıyla ilgili tüm tezler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda anahtar kelime olarak veya tez başlıklarında epistemolojik inanç kavramı taratılmış ve 134 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar doküman analizinde bulunan kodlama sistemine göre kodlanmış ve tablo haline getirilmiştir. Toplam 7 kategori (yayın yılı, yayın türü, araştırma modelleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem türü ve evren/örneklem/ alıştırma grubu tanımlaması) altında tezlere ait yapı bilgileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda epistemolojik inanç konusunu içeren tez çalışmalarının 40'ının doktora, 94'ünün ise yüksek lisans tez çalışması olduğu tespit edilmiştir. 2019 yılında 31 tezde konuyla ilgili çalışma yapılmıştır. Araştırılan tezlerde nicel yöntemlerin ve tarama modelinin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. En fazla kullanılan örnekleme şeklinin basit-rastgele örnekleme olduğu ve en çok kullanılan veri toplama aracının ölçekler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda epistemolojik inanç konusuna araştırmacıların ilgisinin arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Epistemoloji, inanç, bilgi.

Abstract

The aim of this paper is to examine the postgraduate theses containing the concept of epistemological belief in terms of content. In this framework, 134 theses containing the concept of epistemological belief were identified in the National Thesis Center of YÖK. These theses were examined in terms of content analysis. The method of the examination was determined as the qualitative method, which is one of the methods used to detect a situation in daily life, and the results were evaluated through document analysis. The universe of the study consists of all the theses related to the concept of epistemological belief in the National Thesis Center of the Higher Education Institution. In this context, the concept of epistemological belief was scanned as a keyword or in thesis titles and 134 postgraduate theses were reached. The results were coded and tabulated according to the coding system found in the document analysis. Structure information of the theses was obtained under a total of 7 categories (publication year, publication type, research models, research methods, data collection tools, sample type and definition of universe/sample/study group). As a result of the research, it was determined that 40 of the thesis studies on the subject of epistemological belief were doctorate and 94 of them were master thesis studies. In 2019, 31 theses were studied on the subject. It has been determined that quantitative methods and screening model are used more in the researched theses. It was determined that the most used sampling method was simple-random sampling and the most used data collection tool was scales. As a result of the study, it was seen that the interest of the researchers on the subject of epistemological belief increased.

Keywords: Epistemology, faith, knowledge.

Giriş

21. yüzyılın en önemli güç kaynaklarından birinin bilgi olduğu söylenebilir. Bilgiyi üretebilen, geliştirebilen toplumların diğer toplumlar üzerindeki etkilerinin yadsınamaz derecede büyük olduğu düşünülmektedir. Bilgi üreten bir toplum olabilmek için bireylerin sosyal, bireysel ve psikolojik alanda gelişim göstermeleri gereklidir. Çünkü toplumlar bireylerin varlıklarıyla oluşur. Bireylerdeki değişimler ve gelişimler doğrudan toplumları etkiler. Bu gelişimin sağlanmasında epistemolojik inanç kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Akınoğlu ve Demir'e (2010) göre epistemolojik inanç kavramı gelişmiş bireyler olaylara, daha eleştirel daha sorgulayıcı ya da daha objektif bakabilmektedirler. Deryakulu ve Bıkmaz (2003) epistemolojik inancı geniş anlamıyla bilginin özellikleri, ne olduğu, nasıl öğretilmesi gerektiğine ve yöntemlerine ilişkin bireylerin inançları olarak tanımlamıştır.

Epistemoloji, kökenini felsefeden alır ve anlam olarak bilgi felsefesi manasına gelir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, Eski Yunan medeniyetleri ile başlamış olsa bile gelişmesi için 17. yüzyılı bekleyecektir. Sebebi ise bu yüzyılla birlikte modernizme geçiş süreci başlamış ve bilgi her türlü kavramı, kültürü etkiler hale gelmiştir (Bahçivan, 2017). Fakat bu dönemde yapılan çalışmalarda epistemoloji genellikle bilginin gelişimini incelemekle birlikte eğitim disiplini içinde yer almaz. Bunun yanında yapılan çalışmalarda sadece bilgi kavramı ele alınırken, bilginin insan beyninde yapmış olduğu etkiyi araştırmaz (Cevizci, 2010).

1970'li yıllardan itibaren epistemoloji ile birlikte bilişsel psikoloji kavramlarının aynı çalışmalarda yer almasıyla epistemolojinin eğitim bilimlerine giriş yaptığı söylenmektedir (Bahçivan, 2017). Sonrasında yapılan çalışmalarda epistemoloji kavramı, eğitim bilimleri açısından önemli olan birçok temel kavram (yeterlik inançları, kavramsal öğrenme ve değişim, vb.) ile ilişkilendirilmiştir (Bahçivan, 2017). Ortaya çıkan sonuçlar, bireylerin epistemolojik inançlarının öğrenme ve öğretme yöntemleri açısından çok önemli bir yer tuttuğunu göstermiştir. (Hofer ve Pintrich, 1997). Aynı şekilde Arslan (2017) yaptığı araştırmada gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireylerin akademik yönden de başarılı olduğunu tespit etmiştir. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan bireylerin, okuduğunu kavrama ve yordama süreçlerinde daha başarılı ve daha üst bilişsel basamaklarda oldukları söylenebilmektedir. Epistemolojik inançları gelişmemiş bireylerin ise daha alt bilişsel basamakta yer aldıkları tespit edilmiştir (Aytaç, 2020; Kardash ve Howell, 2000; Ryan, 1984; Schommer, 1990; Schommer ve Walker, 1995). Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise ders başarısı ile epistemolojik inanç arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Sapancı, 2012; Topçu ve Tüzün, 2013); ders puanları yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda epistemolojik inançlarının da gelişmiş olduğu tespit edilmiştir (Erol ve Ercan, 2015). Epistemolojik inançları gelişmemiş öğrencilerde ise önlerine gelen problemlerde, problemi çözmek veya problemin çözümü için çaba göstermek yerine, pes ettikleri görülmüştür. Bunun getirisi olarak da öğrencilerin notlarının ve akademik başarılarının düşük olacağı düşünülmektedir (Aksan ve Sözer, 2007). Epistemolojik inançlar gelişmemiş/olgunlaşmamış ve gelişmiş/olgunlaşmış olarak iki şekilde incelenmektedir (Schommer, 1990).

Gelişmemiş epistemolojik inanç: Bilginin mutlak olduğuna, gerçeğin kesin ve değişmez olduğuna inanan kişilerin inanç seviyesidir. Bu seviyedeki bireylere göre bilgi bir otoriteden aktarılır ve sorgulanması güçtür.

Gelişmiş epistemolojik inanç: Bu seviyedeki bireyler bilginin durumlara ve koşullara göre değişebilen, göreceli bir kavram olduğu anlayışına sahiptirler. Bireyler bilgiyi yapılandırma ve değerlendirme idrakine sahiptirler.

Millî Eğitim Bakanlığı 21. Yüzyılın gereksinimlerini öğrencilere kazandırabilmek amacıyla 2005 yılında eğitim sistemini değiştirerek geleneksel öğrenme modelinden yapılandırmacı öğrenme modeline geçiş yapmıştır. Özden (2011) yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarını esas alan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda öğrenen; daha önceki ön öğrenmeleri, inanışları veya bilgileri ile yeni öğrendiği bilgilerle özümseyerek yeni bilgiler ortaya çıkarır. Her kazanılan bilgi daha sonrakiler için zemin hazırlar ve yeni bilgiler daha önceden kazanılmış bilgiler üzerine kurulur. Bu durum sahip olunan bilgi ile yeni öğrenilen bilgiler arasında bağ kurma ve birbirleriyle bütünleştirme durumudur. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bilgiler arası iletişimin yaşandığı ve bilgilerin birbirlerini etkiledikleri süreçtir. Bilgiler yapılandırmacı öğrenme yaklaşımda biriktirilip,

ezberlenmesi ile değil düşünme ve analiz edilmesi ile ilgilidir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005). Öğrenen durumunda bulunan bireyler var olan bilgilerini yeni bilgileriyle karşılaştırarak bilgilerini yeniler, düzenler ve bilgilerine yeni bilgiler ekler (Şimşek, 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bu yönüyle epistemoloji kavramıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu iki kavram içerisinde ana tema bilgi ve bilgiyi yapılandırma, işleme süreçleri vardır. Birey bilgiyi alır, sorgular, analiz eder ve yeni bilgileri ortaya çıkarır. Epistemolojik inanç kavramı ile ilgili alan yazında öğretenlerle ve öğrenenlerle ilgili çalışmalar bulunmakla birlikte epistemolojik inanç yaklaşımlarının olduğu da bilinmektedir. Epistemolojik inanç yaklaşımları; gelişime özgü yaklaşımlar ve sistem yaklaşımları başlıkları altında açıklanabilir (Akgün, 2020). Tablo 1’de gelişime özü yaklaşımlar ve sistem yaklaşımları gösterilmiştir.

Tablo 1.

Epistemolojik İnanç Yaklaşımları (Akgün, 2020).

Gelişime Özgü Yaklaşımlar	Sistem Yaklaşımları
Zihne ve Ahlaka Özgün Gelişim Modeli Kadınların Bilme Biçimleri	Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Sistemi Kardash ve Howell’in Epistemolojik İnanç Sistemi
Epistemolojik Yansıtma Modeli	Qian ve Alvermann’ın Epistemolojik İnanç Sistemi
Tartışmacı Düşünce Modeli Yansıtıcı Yargı Modeli.	Genişletilmiş Epistemolojik İnanç Sistemi Topluma ve Bilişe Özgü Gütülenme Sistemi

Epistemolojik inançların öğrenme ve öğrenme – öğretme süreci üzerindeki etkilerinden dolayı epistemolojik inançlarla ilgili oluşturulmuş birçok çalışma ve tez bulunmaktadır. Ancak alan yazında, epistemolojik inançlarla ilgili lisansüstü tez çalışmalarını irdeleyerek düzenleyen, bir çalışmaya rastlanmamıştır. Epistemolojik inançlarla ilgili tezleri içerik yönünden inceleyen bu çalışmasının bu ihtiyacı giderebileceği, bu alandaki eksiklikleri tanımlayarak alana katkı getirebileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar ışığında öğrenenlerin ve öğretenlerin epistemolojik inançlarının hangi yöntemlerle geliştirilebileceğine öneriler de getirilebilir. Bu amaç doğrultusunda epistemolojik inançlara ilişkin yapılmış lisansüstü tezler, ülkemizde epistemolojik inançlara yönelik uygulamaların yapılış biçimi, incelemenin temel amacı olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma epistemolojik inanç konusunu ele alan 2005-2020 yılları arasında yapılan ve Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>)’nde yayımlanan çalışmaların yapısal (yayın türü, yayın yılı, araştırma modelleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları örneklem türü ve evren/örneklem/çalışma grubu tanımlaması) olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modelinde desenlenmiştir. Nitel araştırmalar; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak, algı ve olayların doğal ortamında oldukları şekilde ortaya çıkarılmasına ilişkin yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Konuyla ilgili bilgi içeren yazılı belgelerin incelenmesiyle oluşturulan çalışmalara doküman incelemesi denilmektedir (Karataş, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yapılan epistemolojik inanç konusuyla ilgili çalışmalar olarak kabul edilmektedir. Yapılan tüm çalışmalara ulaşılmama ihtimalinden dolayı incelemede örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, araştırma evreni içerisinde amaca uygun herhangi bir yöntemle seçilen ve evreni temsil yeteneğine sahip birimler veya elemanlar kümesine denir (Ural, 2011). İncelemenin örnekleme 2005-2020 yılları arasını kapsayan ve Yöktez Merkezi’nde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. Örneklem grubu

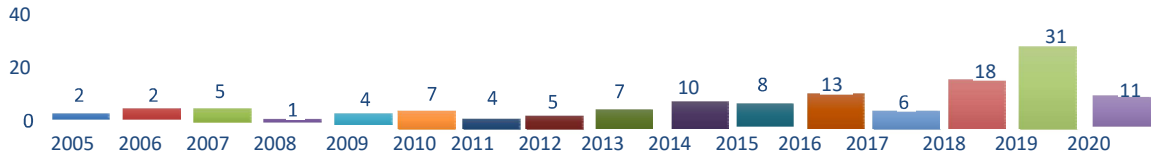
oluşturulurken Yöktez internet sayfasının başlık veya anahtar kelime bölümüne epistemolojik inanç yazılmıştır. Ulaşılan tezler inceleme ürünü olarak belirlenmiş ve analizler bu doğrultuda yapılmıştır. Yöktez internet sayfasında yapılan araştırma sonucu konuyla ilgili 134 adet teze ulaşılmıştır. Tezlerin 133 tanesine ulaşılmış olup, 1 tanesinin özet biçimine ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

İnceleme esnasında elde edilen sonuçlar doküman analizinde yer alan kodlama yöntemine göre kodlanmış ve tablolastırılmıştır. Bu kodlamalarda yedi başlık altında tezlere ait çalışma kimliği ve çalışma içeriği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bunlar yayın türü, yayın yılı, araştırma modelleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem türü ve evren/örneklem/ çalışma grubu tanımlaması olarak adlandırılmıştır. Bu yedi başlıktan meydana gelen bir tablo düzenlenmiş ve 134 tez çalışması bu tablo aracılığıyla incelenmiştir. Tablodan ulaşılan bilgiler SPSS 25.0 programına girilerek her bir başlıkla ilgili ulaşılan sonuçlar frekans, yüzde ve grafik halinde tablolastırılarak sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında epistemolojik inanç konusu içeren ve Yöktez internet sitesinde yayımlanmış tüm tezler incelenmiştir. Bulunan toplam tez sayısı 134'tür. İnceleme kapsamında bulunan tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yıllara göre yazılmış tez sayıları.

Şekil 1'e göre Türkiye'de epistemolojik inanç konulu tez çalışmalarının 2005 yılından itibaren başladığı anlaşılmaktadır. 2005 yılı öncesinde yapılmış bir çalışma rastlanmamıştır. Epistemolojik inanç konusunu içeren tez çalışmaları en fazla 2019 yılında 31 (%23.13) çalışma ve en az 2008 yılında 1 (% .75) çalışma ile yapıldığı son 5 yıl içerisinde önceki yıllara göre ilgili alanda yapılan çalışmaların arttığı gözlenmiştir. Bunun sebebi konuya olan ilginin artması veya lisansüstü çalışma sayılarının yükselmesi olabilir.

Epistemolojik inanç konusuyla ilgili yapılmış tezler doktora ve yüksek lisans olarak iki farklı kategoridedir. Tezlerin sayı ve türlerine ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Tez sayıları ve türlerine ait bilgiler.

Tez türleri	Doktora	Yüksek lisans
Çalışma Sayısı	40	92

Tablo 2'ye göre toplamda 134 adet olan tezlerin çoğunluğunun (%70.14) yüksek lisans tezi olduğu ve doktora tezlerinin (%29.86) daha az olduğu tespit edilmiştir. Yıllara göre inceleme yapıldığında yüksek lisans tezlerinin 2005 yılından itibaren doktora tezlerinin ise 2006 yılından itibaren yazıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans tez sayısının çokluğunun sebebi yüksek lisans yapan öğrenci sayısının istatistiksel olarak doktora öğrencisinden daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

134 tez çalışması, yöntemlere göre incelenmiş olup nicel, nitel ve karma yöntem şeklinde oldukları tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Yöntem türlerine ait bilgiler.

Yöntem türleri	Nicel	Nitel	Karma
Çalışma Sayısı	101	7	26

İncelenen tezlerin kullandığı yöntemlere göre epistemolojik inanç ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çoğunlukla (%75.37) ile nicel yönetime göre yapıldığı görülmektedir. Bu tezlerden 101 (%75.37) tanesi nicel yöntem, 7 (%5.23) tanesi nitel yöntem ve 26 (%19.40) tanesi karma yönetime göre yapılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda epistemolojik inanç konusunda yapılan tezlerde çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Nitel ve karma yöntemin daha az tercih edildiği anlaşılmaktadır. Benzer bir çalışma olan Eskici ve Çayak (2017) ile Alp ve Şen'e (2020) göre yüksek lisans tezlerinde kullanılan en çok yöntemin nicel olması bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda nicel çalışmalar için kullanılan SPSS programının kolay ulaşılabilirliği de bu duruma etken olarak gösterilebilir.

Çalışmada incelenen tezler, araştırma modelleri açısından da incelenmiştir. Nicel tezler tarama, deneysel, korelasyonel ve nedensel modellere göre, nitel tezler durum çalışması modeline göre sınıflandırılmıştır. Karma tezlerde ise araştırma modelleri olarak açımlayıcı, iç içe geçmiş, yakınsayan paralel ve çok aşamalı karma modeller yer tutmaktadır. Tezlerde kullanılan araştırma modelleri dağılımı Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Tezlerde kullanılan yöntem türlerine göre araştırma modelleri sayısı.

Yöntem Türleri	Araştırma Modelleri	Çalışma Sayısı	Yüzde (%)
Nicel	Deneysel	22	16.42
Nicel	Tarama	74	55.22
Nicel	Korelasyonel	4	2.98
Nicel	Nedensel	1	.75
Karma	Durum Çalışması	7	5.23
Nitel	Açımlayıcı Sıralı	7	5.23
Nitel	İç içe geçmiş	15	11.19
Nitel	Yakınsayan Paralel	2	1.49
Nitel	Çok Aşamalı Karma	2	1.49
Toplam		134	100

Nicel yönetime dayalı yazılmış olan 101 (%75.37) tez çalışmasının 22'sinin (%16.42) deneysel model, 74'ünün (%55.22) tarama modeli, 4'ünün (%2.98) korelasyonel model, 1'inin (%.75) ise nedensel model kullanılarak yapıldığı gözlenmiştir. 7 (%5.23) nitel çalışmada kullanılan araştırma modeli 7 (%5.23) çalışma ile durum çalışmasıdır. 134 tez çalışmasında karma yöntemin tercih edildiği toplam 26 (%19.40) tez vardır ve bunların 7'sinde (%5.23) açımlayıcı model, 15'inde (%11.19) iç içe geçmiş model, 2'ser (%1.49) tanesinde de yakınsayan paralel model ve çok aşamalı karma model kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda en çok kullanılan araştırma modellerinin deneysel ve tarama modeli olması benzer bir çalışma olan Alp ve Şen (2020) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Demir (2021) yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde yer alan örnekleme türleri de incelenmiştir. Örnekleme türleri evren, amaçlı, basit rastgele, uygun, küme ve tabakalı örneklem yöntemleri başlıkları altında olduğu tespit edilmiştir. 134 çalışmada yer alan örnekleme türlerinin kullanım sayısını gösteren sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Örnekleme türlerine göre belirtilen çalışma sayısı.

Örnekleme türü	Çalışma	Yüzde %
Evren	6	4.48
Amaçlı	26	19.40
Basit rastgele	50	37.31
Uygun	31	23.14
Küme	15	11.19
Tabakalı	6	4.48
Toplam	134	100

Epistemolojik inanç ile ilgili yapılan tez çalışmalarının 6 (%4.48) tanesinde evren ile çalışılmıştır. En çok kullanılan örnekleme türü 50 (%37.31) çalışma ile basit rastgele örneklemedir. 26 (%19.40) çalışmada amaçlı, 31 (%23.14) çalışmada uygun, 15 (%11.19) çalışmada küme, 6 (%4.48) çalışmada da tabakalı örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Basit rastgele örneklem türü seçiminin çok olmasının sebepleri arasında evreni daha küçük gruplarla temsil edebilme özelliğinin olması olarak yorumlanabilir.

Epistemolojik inanç konusunda yazılan tezler çalışılan grup (evren, örneklem ya da çalışma grubu) açısından da incelenmiştir. Tezlerde üzerinde çalışılan çalışma grubu, örneklem ya da evren, ilköğretim öğrencisi, ortaöğretim öğrencisi, lisans öğrencisi, öğretmen, hekim ve farklı yaş grubu olarak 6 farklı kategori belirlenmiştir ve bu kategorilerde yer alan çalışma sayıları tablo 6’te verilmiştir.

Tablo 6.

Evren, örneklem, çalışma grubu bilgileri.

Çalışma grubu	İlköğretim	Ortaöğretim	Lisans	Öğretmen	Hekim	Farklı Yaş Grubu
Çalışma Sayısı	41	7	50	34	1	1
Yüzde	%30.6	%5.22	%37.31	%25.37	%0.75	%,75

Tablo 6’e göre 134 tez çalışmasında en fazla 50 (%37.31) çalışma ile lisans öğrencileri ile çalışılmıştır. 41 (%30.60) çalışmada ilköğretim öğrencileri, 7 (%5.22) çalışmada ortaöğretim öğrencileri, 34 (%25.37) çalışmada öğretmenler, 1 (%.75) çalışmada hekimler ve 1 (%.75) çalışmada ise farklı yaş grupları incelenmiştir. Çalışmalarda en çok lisans öğrencilerinin kullanılmasının nedenleri arasında bu çalışma grubuna kolay ulaşılabilir olması olarak düşünülmektedir.

Epistemolojik inanç konusundaki tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ait elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.*Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ait frekanslar.*

Veri toplama araçları	Kullanılan çalışma sayısı	Yüzde (%)
Ölçek	60	44.77
Anket	7	5.23
Görüşme	3	2.23
Doküman	1	.75
Başarı testi + ölçek	18	13.45
Başarı testi + anket	2	1.49
Görüşme + anket	2	1.49
Görüşme + ölçek	10	7.46
Görüşme + gözlem	1	.75
Görüşme + doküman	1	.75
Gözlem + ölçek	1	.75
Anket + ölçek	10	7.46
Başarı testi + görüşme + ölçek	6	4.48
Başarı testi + anket + ölçek	4	2.99
Görüşme + gözlem + ölçek	3	2.23
Görüşme + anket + ölçek	3	2.23
Görüşme + doküman + ölçek	2	1.49

Tablo 7'e incelendiğinde 71 (%52.98) çalışmada sadece bir, 45 (%33.60) çalışmada iki, 18 (%13.42) çalışmada ise üç farklı veri toplama aracının kullanıldığı; sadece bir veri toplama aracı kullanılan çalışmaların 60 (%44.77) çalışma ile en çok ölçeğin kullanıldığı, 7 (%5.23) çalışmada sadece anket ve 3 (%2.23) çalışmanın görüşme formu haricinde veri toplama aracı kullanmadığı, doküman kullanılan yalnızca bir (%.75) çalışma bulunduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak en çok ölçek kullanılması, Demir (2021) göre yaptığı çalışmayla benzerlik göstermiştir. Ölçekle veri toplama yönteminin diğer yöntemlere göre daha kolay ve işlevsel olması bu yöntemin daha çok tercih edilmesine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu incelemenin amacı epistemolojik inançlarla ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesiyle birlikte ülkemizdeki epistemolojik inanç uygulamalarıyla ilgili genel bir çerçeve oluşturmaktır. Yayın yılı değişkenine göre Türkiye'de epistemolojik inanç konulu tez çalışmalarının 2005 yılında başladığı ve en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. 134 tez çalışmasının çoğunun (%70.14) yüksek lisans tezi olmasıyla beraber doktora tezlerinin ise daha az olduğu söylenebilir. Yüksek lisans seviyesinde daha çok çalışma yapılmasının sebepleri arasında yüksek lisans öğrenci sayısının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

İncelemede yer alan tezlerde kullanılan yöntemlerin daha ağırlıklı olarak (%75.37) nicel olduğu, nitel çalışmaların ve karma yöntemlerin daha az tercih edildiği görülmektedir. Erdem (2011) Türkiye'de eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığını ifade etmiştir. Aynı zamanda Balta ve Kanbolat (2020) yaptıklarıyla çalışmaya benzer bulgulara ulaştığını ifade ederken, Sadık, İncikabı ve Pektaş (2021) yaptıkları çalışmada daha farklı bulgulara ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada tezlerde kullanılan örnekleme türleri de ele alınmıştır ve en fazla kullanılan örnekleme türü 50 çalışma ile basit-rastgele örneklemedir. 9 çalışma evren ile çalıştığını bildirmiştir. 26 çalışma amaçlı örnekleme, 31 çalışma uygun, 15 çalışma küme, 6 çalışma ise tabakalı örnekleme yöntemi ile örneklemlerini belirlemiştir. Evrenin özelliklerini en iyi bir şekilde temsil eden ve özelliklerinin normal dağılım gösterdiği veya normal dağılım gösterdiğinin var sayıldığı olgularda tesadüfi belirlenecek ve evreni daha küçük oranlı temsil ettiği varsayıldığından (Yıldırım ve Şimşek, 2006) tezlerde çoğunlukla tercih edilen örnekleme yöntemi basit-rastgele örnekleme yöntemi olduğu görülmüştür.

İncelenen tezlerde tarama modeli daha fazla kullanılmıştır. Günümüzde ya da geçmişte olan bir durumu, olduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımına tarama modeli yaklaşımı denilmektedir. Araştırmancının konusu olan olgu veya kişiler, kendi olanakları dahilinde ve olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Akgün, Büyüköztürk, Demirel ve Kılıç, Karadeniz, 2013). Aynı zamanda Türkoğlu ve Öner (2020) yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum nicel çalışmalarda tarama modelinin daha çok benimsendiğini gösterebilir.

Epistemolojik inanç konusunda yazılan tezler, çalışılan grup (evren, örneklem ya da çalışma grubu) açısından da incelenmiş ve ulaşılan bulgulara göre epistemolojik inanç konusundaki çalışmaların daha çok lisans öğrencileriyle olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin bu örneklem grubunun daha kolay ulaşılabilir olacağı düşünülmektedir.

İncelemede elde edilen bulgular doğrultusunda yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında epistemolojik inanç konusu ile alakalı daha çok araştırma yapılmasıyla ilgili öğrenciler teşvik edilmeli ve bu alandaki eksiklikler giderilmelidir. Ayrıca tezlerin çoğunluğunda durum tespiti yapılmış olup var olan durum ortaya çıkarılmıştır. Epistemolojik inanç kavramının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla benzerlik göstermesinden dolayı eğitim faaliyetleri içerisinde epistemolojik inançları geliştirmek için gerekli eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu durum hem öğrenci hem öğretmen açısından önemlidir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri, kurslar, seminerlerle; öğrenciler için ders programlarına epistemolojik inanç kavramı eklenerek bu açık giderilebilir. Yapılan bu inceleme doküman analizi modeli ile yapılmıştır. Epistemolojik inanç konusunu içeren tezlerin sonuçları karşılaştırılarak sonuçların tutarlılığı incelenebilir.

Kaynakça

- Akgün, A. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının internete yönelik epistemolojik inançlarının araştırılması*. Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, N. & Sözer, A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 31-50.
- Alp, Ö. & Şen, S. (2021). Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yazılan lisansüstü nicel tezlerin incelenmesi: Bir sistematik derleme. *TEBD*, 19(1), 24-53.
- Arslan, Ş., F. (2017). *Hekimlerin, tıp fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bahçıvan, E. (2017). Eğitim bilimlerinde epistemoloji araştırmaları: düne, bugüne ve gelecek perspektiflere eleştirel bakış. *Türkiye Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017;13 (2):760-772.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Demir, S, Akınoğlu, O. (2013). Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32 (32), 75-93.
- Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 543-560.
- Deryakulu, D. & Bıkmaz, H. F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve

- güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (4), 243-257.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Erol, M. & Ercan, L. (2015). Investigation of “personel epistemology” and “self-perception” of international college students who receive education in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 2015, 11(2), 492-520.
- Eskici, M. & Çayak, S. (2017). Eğitim bilimleri anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezlerine genel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 211- 226.
- Hofer, B. K. & Pintrich P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 1 (67), 88–140.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1) 2017.
- Kardash, C.M., and Howell, K.L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic specific beliefs on undergraduates’ cognitive and strategic processing of dualpositional text. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 524-535.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Asil Yayın-Dağıtım
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standarts. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 248-258.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498–504.
- Schommer, M.& Walker, K. (1995). Are epistemoligical beliefs similar domains? *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 424-432.
- Şimşek, N. (2007). *Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı*, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Topçu, M. S. & Tüzün, Ö. (2013). Exploration of Preservice Science Teachers’ Epistemological Beliefs, World Views, and Self-Efficacy Considering Gender and Achievement. *Elementary Education Online*, 12(3), 659-673, 2013.
- Türkoğlu, M., Öner, Ö. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39 (3), 1265-1285.
- Ural, A. & Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Which One is Ethic?: Ethical Dilemma Scenarios of Prospective Teachers

Özge MAVİŞ SEVİM, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye, ozge.mavis@gop.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde karşılaşabileceklerini düşündükleri etik ikilem senaryoları oluşturmalarını sağlamak ve bu senaryolara yönelik çözüm önerileri sunmak olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve durum çalışması desenlerinden betimsel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma Orta Karadeniz Bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 50 öğretmen adayı (19 erkek ve 31 kadın) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri yapılandırılmış açık uçlu bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan etik ikilem senaryoları, “öğrencilerle ilgili ikilemler”, “öğretmenlerle ilgili ikilemler” ve “yönetimle ilgili ikilemler” temaları altında değerlendirilmiştir. Senaryo konuları arasında öğrenciler arasında ayrımcılık, öğrenciler arasında kayırmacılık, özveri, hediye kabul etme, ihmal, veli ile olan sorunu öğrenciye yansıtmama, yetki dışına çıkma, etik olmayan davranışlara karşı sessiz kalma gibi durumlar görülmüştür. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, senaryolarda öğrenciler arasında ayrımcılık ve öğrenci kayırmacılığına ilişkin etik ikilem senaryolarına sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Bunun dışında öğretmen adayları arasında en yaygın ikilemlerden birinin de yetki dışına çıkma ile ilgili durumlar olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adayları doğru olduğunu düşündükleri ancak yetkileri dışında olan bir durumla karşılaştıklarında bu davranışı yapıp yapmama konusunda ikilem yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ile bu tür ikilem senaryolarının tartışılması ve sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmasının, öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başladıklarında bu konularda daha bilinçli adımlar atabilmeleri açısından önemli olabileceğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Etik ikilem, öğretmen adayı, ahlak, etik

Abstract

The purpose of this study was determined as enabling prospective teachers to create ethical dilemma scenarios that they think they might encounter in the teaching profession and to present solutions to these scenarios. Qualitative research method was employed in the study and descriptive case study design, one of the case study designs, was used. The research was conducted with 50 prospective teachers (19 male and 31 female) who were studying at the Department of Mathematics Education and Arts and Crafts Education at the Faculty of Education of a university in the Middle Black Sea Region. The data of the study were collected through a structured open-ended questionnaire. The data were analyzed by using descriptive analysis method. Ethical dilemma scenarios created by prospective teachers were evaluated under the themes of ‘dilemmas about students’, ‘dilemmas about teachers’ and ‘dilemmas about administration’. Discrimination between students, nepotism among students, devotion, accepting gifts, negligence, reflecting the problem with the parents to the student, disaffection, staying silent against behaviors considered unethical were seen among the scenarios topics. Based on the findings, it was seen that ethical dilemma scenarios related to discrimination between students and student nepotism were frequently included in the scenarios. Apart from this, it is possible to say that one of the most common dilemmas among prospective teachers is the situations related to disaffection. Prospective teachers indicated that when they were faced with a situation they thought that was right, but it was outside of their authority, there might experience dilemma about whether to perform that behavior or not. It is possible to say that discussing such dilemma scenarios and making suggestions regarding the solution of the problems with prospective teachers may be important in terms of ensuring that prospective teachers take more conscious steps on these issues when they start their professional lives.

Keywords: Ethical dilemma, prospective teachers, morality, ethics

Introduction

The meaning of the concepts of morality and ethics have been discussed from past to present. Morality refers to "the spiritual qualities and habits that lead to the characterization of a person as good or bad in a certain period of a society and the whole of willful behaviors that are manifested by their influence". Ethics, on the other hand, is defined as "the set of principles that guide judgment about what is right or wrong or what is good or bad" (Oral & Çoban, 2019). In recent years, it has been observed that concepts such as morality, ethics, business ethics, and professional ethics are more frequently encountered. Especially, studies on teaching professional ethics are increasing day by day (Altinkurt ve Yılmaz, 2011; Çelik ve Saban, 2020; Ehrich, Kimber, Millwater & Cranston, 2011; Erdoğan, 2019; Pope, Green, Johnson & Mitchell, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Uzun ve Elma, 2012). Teaching professional ethics constitutes one of the important steps in making this profession more accurately. This profession is one of the most important professions that require compliance with professional ethics because it is a profession that is intertwined with society and aims to raise healthy individuals for the society. Each teacher must know the ethical and unethical situations required by their profession and behave in accordance with professional ethics. In fact, the knowledge of teaching professional ethics should be known by prospective teachers who have taken the first step into the teaching profession. For this reason, it is aimed to raise the awareness of prospective teachers on this issue by including 'Moral and Ethics in Education' courses in the teacher training programs renewed since the 2018-2019 academic year (YOK, 2018). Teaching is a profession that requires meeting with different situations every new day. Namely, teachers are faced with different student situations every day. In addition, teachers can also have different experiences with administrators, other teachers and parents as stakeholders of education. These different situations can sometimes lead to ethical dilemmas. Teachers' awareness of these ethical dilemmas and anticipating what can be done to solve them will reduce their chances of engaging in ethical violations. This situation is also valid for prospective teachers. It is important for prospective teachers to be aware of ethical dilemmas and to be able to think about their solutions, in order to determine how they will act in possible situations that they may encounter in the future. For this reason, the purpose of this study was determined as enabling prospective teachers to create ethical dilemma scenarios that they think they might encounter in the teaching profession and to present solutions to these scenarios.

Method

Research Design

Qualitative research method was employed in the study and descriptive case study design, one of the case study designs, was used. Jackson (2009, p. 85) defined the case study as "a study that aims to examine one or more individuals in depth with the hope of revealing situations that are right for everyone". The descriptive case study is "used to give information about a situation, to make unfamiliar situations familiar and to explain the connections with real life situations" (Kaleli Yılmaz, 2014, p.269). In this study, it was thought that it was suitable for the descriptive case study design as it was requested from the perspective of the prospective teacher to create dilemma scenarios that teachers are likely to experience and propose possible solutions.

Study Group

The research was conducted with 50 prospective teachers who were studying at the Department of Mathematics Education and Arts and Crafts Education at the Faculty of Education of a university in the Middle Black Sea Region. 19 of the prospective teachers were male while 31 of them were female. Also, 42 of the prospective teachers were studying at the Department of Mathematics Education while 8 of them were studying at the Department of Arts and Crafts Education.

Data Collection Tool and Data Analysis

The data of the study were collected through a structured open-ended questionnaire. First, sample dilemma scenarios were discussed with prospective teachers 'Morality and Ethics in Education' course. Later, the students were asked to create their own scenarios and develop a solution proposal for this scenario. About 10 days were given to prospective teachers to write

their scenarios. The data were analyzed by using descriptive analysis method. During the process, while all processes such as the design of the research, collected data, analysis and reporting of the results were structured by the researcher, this process was constantly controlled by an expert and peer debriefing was performed by giving feedback to the researcher. Another process carried out to ensure consistency was that two researchers made the analyses in coordination and tried to ensure the consistency of the analysis results by agreeing on common codes and sub-themes. In determining the coefficient of consistency, Miles and Huberman's (1994) formula "Level of Confidence = Participation/Participation + Disagreement" was used. While the number of agreed themes and codes was 13, there were 3 codes with no consensus. The reliability coefficient was determined as $13/13 + 3 = 0.81$.

Findings

Ethical dilemma scenarios created by prospective teachers were evaluated under some themes. These themes are 'dilemmas about students', 'dilemmas about teachers' and 'dilemmas about administration'. They mentioned in below.

Dilemmas about Students

Most frequently mentioned subjects in the scenarios created by prospective teachers were related to dilemmas about students. These scenarios types were coded under two headings and shown in figure 1.

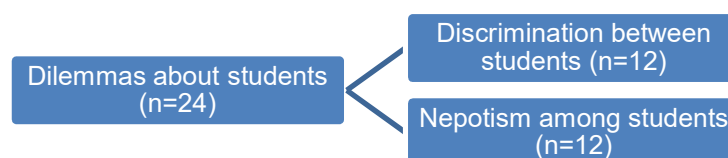


Figure 1. Dilemma scenarios about students

As it is seen in figure 1, the dilemmas about students were categorized under the names of discrimination between students and nepotism among students. Under these categories, prospective teachers stated that there might be situations such as establishing closer relationships with certain students compared to others due to their special conditions or helping students who were in a difficult situation or they might be discriminate between high and low level students unconsciously. However, they stated that there might be a risk of injustice to other students in these cases and therefore dilemmas might occur. Sample scenarios and proposed solutions to these scenarios were listed in below:

"Dilemma scenario: In many cities and towns in Turkey, knowledge contests among schools are organized. Teacher A, who prepares students for these competitions, prepares only diligent students for the competitions every year. Teacher A knows that other students are disturbed about this situation. These students think that they should have a chance to participate in competition even though they are not as diligent as the others. The teacher is aware of his discrimination. But he also thinks that those who know how to participate in these competitions should participate and these competitions show the prestige and success of the school. For this reason, teacher A is in a dilemma. Proposed solution: The teacher should prevent himself from selecting only students with high academic success for the competition. Students to be selected must be from three groups. If students from high, middle and low level students have chance to participate in contest, student is prevented from feeling worthless and discrimination problem can be solved (PT1, M, department of math.)"

"Dilemma scenario: Teacher B is a classroom teacher. It organizes an activity to encourage first grade students to read. In the event; there is a green cardboard tree on the board for each student, and an equal number of white apples on the trees. Each time the student finishes a book, he will paint an apple red. Teacher B says that whoever makes all of his apples red first has a gift for him. He thinks his favorite student will be the first to do it. But not his most favorite student, another student finished first, and his favorite student was the person who finished 10."

Teacher B, who wants to give the gift to the student he loves, explains that he decided to give gifts to the first 10 people, not the first to finish. Teacher B is aware that this is not true, but he experiences an ethical dilemma because he cannot give gifts to the student he loves. Proposed solution: Being aware of this problem, teacher B should take care not to differentiate between his students. He should always stand behind his words and do what he says. (PT21, F, department of math.)”

Dilemmas about Teachers

The second frequently mentioned scenarios were related to dilemmas about teachers. These scenarios types were coded under six headings and shown in figure 2.



Figure 2. Dilemma scenarios about teachers

One of the most frequently indicated scenarios about dilemmas about teachers coded under inability to maintain healthy relationship. Prospective teachers thought that they might not protect their borders and set the limits while communicating with their students and these situations can create ethical dilemmas. The sample scenario of one of the prospective teachers on this subject is as follows:

Dilemma scenario: Mr. S is behaving his students like a friend, a brother, not like a student. He plays ball with them during breaks, drinks tea outside of school, and chats with them. However, the students have started to make this relationship with Mr. S. more and more insincere day by day. There is no interruption of hand jokes and utter words. This relationship has taken a turn that Mr. S. no longer wants. In fact, he loves his students very much and is happy to be friends with them. However, this situation has become an obstacle for him to do his teaching profession. Proposed solution: In order to avoid such a situation, we should always treat our students as teachers, not friends. (PT47, M, department of art and craft)

Other mostly mentioned scenarios were ‘accepting gift’ and ‘devotion’. Prospective teachers thought that accepting expensive gifts were not suitable, but they might not want the student to be upset. Therefore, they stated that they would be in an ethical dilemma. Also some prospective teachers thought that they might be in a dilemma about what to do when there were situations where they should make too much sacrifice. Ignoring the students, negligence and reflecting the problem to the student with parents were the other dilemma scenario codes created by the prospective teachers. They indicated that sometimes teachers might ignore or neglect some students or situations experienced at school or they might reflect the problem to the student with parents and these could create ethical dilemma. Sample scenario about negligence is shown in below:

“Dilemma scenario: Mrs. N. is a primary school teacher. She is a teacher who values her students very much and loves them. There are two children of different ethnicity in her class. However, these children are indifferent to the lesson, disturbing the other students, and cannot adapt to their friends. The other children were disturbed by this situation and told their teacher, Ms. N., the situation. However, Ms. N. did not warn these students because she thought she would be misunderstood by them. Proposed solution: In order to prevent this situation from

being a dilemma a general conversation can be made in the classroom for these unwanted behaviors or the teacher can explain to those children that the situation is wrong, without hurting them. Also the situation can be reported to the school administration. (PT27, F, department of math)"

Dilemmas about Administration

The third subtitle of the study was ethical dilemmas about administration. Prospective teachers' scenarios types in this title were coded under two headings and shown in figure 3.

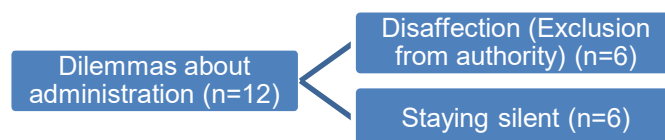


Figure 3. Dilemma scenarios about administration

Prospective teachers indicated that they could encounter with the situations in which they should take actions out of the authority but these could cause some problems with administration. In other words, prospective teachers indicated that when they were faced with a situation they thought that was right, but it was outside of their authority, they might experience a dilemma about whether to perform that behavior or not. In this kind of situation, they thought they could be in an ethical dilemma. Staying silent against behaviors considered unethical was also seen among the scenarios. The sample scenario of one of the prospective teachers on this subject is as follows:

"Dilemma scenario: Although I have repeatedly told students that smoking is harmful and forbidden at school, I caught a student smoking in the school's toilet this morning, should I impose a disciplinary punishment on him and notify his parent, or forgive and verbally warn him and send him to the counseling service to raise awareness about the harms of smoking. Proposed solution: I would examine the two situations and choose in which situation the student was less affected and continue his life positively, I would forgive him and verbally warn him and send it to the counseling service." (PT54, M, department of art and crafts)

Discussion, Conclusion and Suggestions

The dilemma scenarios created by the prospective teachers show that they mostly create 'dilemma about students' scenarios. Based on the findings, it was seen that ethical dilemma scenarios related to discrimination between students and student nepotism were frequently included in the scenarios. Altinkurt and Yılmaz (2011) also found that in their study where they tried to determine the opinions of teachers about unethical behaviors, "not interested in students with low achievement level" behavior was seen as unethical. This situation shows that teachers and also prospective teachers are sensitive to student discrimination and nepotism.

Secondly, the prospective teachers created scenarios about the 'dilemmas about teachers'. Inability to maintain healthy relationship, accepting gift, devotion, ignoring the students, negligence and reflecting the problem to the student with parents were among the codes under these themes. These scenarios show that prospective teachers are affected by the "Teaching Professional Ethics" they have seen within the scope of "Morality and Ethics in Education" courses because maintaining healthy relationship with students, rules for accepting gift, not being ignorant and neglect the things encountered in educational process are discussed in course concept (Gelişli, 2019). This shows that "Morality and Ethics in Education" course helps prospective teachers to learn about ethical or unethical behaviors in teaching profession.

Finally, prospective teachers created 'dilemmas about administration'. Under this theme, disaffection or exclusion from authority and staying silent codes were comprised. These dilemmas show that prospective teachers have dilemmas about whether to step out of authority when they were faced with a situation they thought that was right. And also they thought that they could experience dilemmas when they encountered with some situation, whether to immediately report action to the administration or to remain silent, considering the benefit of the student.

Overall, prospective teachers thought that they could encounter with the dilemmas related to students, teachers and administration in their professional lives. Similarly, Shapira-Lishchinsky (2011) states in his study that teachers also have ethical dilemmas about school principals, other teachers and students. In the literature, it is mentioned that problems with parents also cause ethical dilemmas from the perspective of teachers and administrators (Erdoğan, 2019). The fact that prospective teachers have not mentioned dilemmas related to parents in this study might be due to not being in contact with the parents yet.

It is possible to say that discussing such dilemma scenarios within the scope of “Morality and Ethics in Education” courses and making suggestions regarding the solution of the problems may be important in terms of ensuring that prospective teachers take more conscious steps on these issues when they start their professional lives. In the literature, it is seen that the ethical dilemmas of administrators (Denig & Quinn, 2001; Norberg & Johansson, 2007; Oduol & Cornforth, 2019) and teachers (Ehrich, Kimber, Millwater & Cranston, 2011; Pope, Green, Johnson & Mitchell, 2009) are frequently encountered but there are few studies on prospective teachers. Therefore in future studies, prospective teachers in different departments’ ethical dilemma scenarios and proposed solution can be discovered and also studies can be conducted to discover the proposed solutions of different prospective teachers to these ethical dilemma scenarios created in this study or similar studies.

References

- Altinkurt., Y. & Yılmaz, K. (2011). Prospective teachers’ views about teachers’ occupational unethical behaviours. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(22), 113-128.
- Çelik, G., & Saban, A. (2020). Ethical dilemmas encountered by classroom teachers. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 39-70.
- Denig, S. J., & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. *The High School Journal*, 84(4), 43-49.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 173-185.
- Erdoğan, O. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilemler: demografik değişkenler açısından bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 569-620.
- Gelişli, Y. (2019). Eğitim, öğretim, öğrenme ve değerlendirme sürecinde etik ilkeler. In B. Oral, A. Çoban & N. Bars (Eds.), *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jackson, S. L. (2009). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. (3rd Edition) USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. M. Metin (Yay. Haz.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Norberg, K., & Johansson, O. (2007). Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.
- Oduol, T., & Cornforth, S. (2019). Ethical dilemmas in education: A case study of challenges faced by secondary school leaders in Kenya. *Journal of Educational Administration*.
- Oral, B. & Çoban, A. (2019). Temel kavramlar. In B. Oral, A. Çoban & N. Bars (Eds.), *Eğitimde ahlak ve etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 778-782.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers’ critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.

Uzun, E. M., & Elma, C. (2012). Preschool teachers' approaches for professional ethical dilemmas. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3), 279-287.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Yenilenen öğretmenlik lisans programları*. Retrieved from: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> -

Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Öğretim Teknolojileri Dersinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması

Sedef SÜER, Dicle Üniversitesi, Türkiye, sedefsuer@gmail.com

Öz

Bu çalışmada, uzaktan eğitim süreciyle çevrimiçi olarak verilen öğretim teknolojileri dersinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmış olup 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde yürütülmüştür. Araştırma verileri, öğrenme yönetim sistemi ve araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu anket aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde ilk haftalarda daha fazla öğretmen adayının derslere katılım sağladığı, canlı derse katılma (senkron ya da asenkron) ve sisteme yüklenen dokümanları indirme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının, öğretim sürecinde öğretim ve 4C becerileri ile teknoloji, araç ve gereç kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ulaşmanın yanında öğrenen özelliklerini dikkate alarak öğretimi planlama konusunda kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki etkileşim eksikliği, hazırladıkları materyal ve ödevler konusunda yeterli düzeyde geri bildirim alamama, dersin sınırlı sayıda öğrenci katılımı ile yürütülmesi ile yaşanan teknik ve alt yapı aksaklıkları gibi sorunlardan dolayı yüz yüze eğitim sürecinde ders işlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim teknolojisi, çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim.

Abstract

The aim of this study is to analyze the effectiveness of the instructional technologies course given online with the distance education process during the pandemic process. The study was designed in the case study, one of the qualitative research designs, and was carried out in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The data were obtained through the learning management system (LMS) and an open-ended questionnaire developed by the researcher. Descriptive statistical techniques and content analysis methods were used for the data analysis. The results showed that more pre-service teachers participated in the lessons in the earlier weeks, their tendency to attend the online lessons (synchronous or asynchronous) and download the documents uploaded to the system was quite high. Pre-service teachers were determined to develop instructional and 4C skills, the ability for using technology, preparing tools and materials in the teaching process, and gain the awareness of considering the learners' characteristics in the teaching process. However, most of the pre-service teachers preferred to participate in the course face-to-face due to the lack of interaction and feedback between students, technical and sub-structural problems in the system, and limited student participation.

Keywords: Instructional technology, online learning, distance education.

Giriş

Tarihsel çıkış noktası araç ve aletlerin icat edilmesiyle başlayan teknolojinin dünya toplumları üzerindeki etkisi bugün yadsınamaz bir hale bürünmüştür. Tarihsel olarak alet ve araçların icat edilmesiyle başlayan teknoloji kavramı (Volti, 2009) başlangıçta uygulamalı sanatları tanımlayan bir kavram olarak ifade edilirken mevcut sorunlara çözüm arayan, bilimsel bilgilerin insan yararına kullanılması için uygulamaya dönüştürme bilimi olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 2011). Teknoloji hızla gelişim gösteren bir alan olup bu alanda gerçekleştirilen gelişmeler toplumdaki bireyleri etkilemektedir. Süregelen gelişmelere ayak uydurmak adına bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanması gerekmektedir (Adıgüzel, 2010).

Bilgi miktarı ve paylaşımındaki artışın toplumu ve onu oluşturan bireyleri olumlu yönde etkilemesi için eğitime büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğu yerine getirebilmek için de eğitimin teknoloji ile işbirliği içinde ilerlemesi gerekir (Alpan, 2008). Teknolojiden yoksun bir eğitim süreci başarısız ve geri kalmış bir eğitim anlayışından öteye gidemezken (Karataş &Yapıcı, 2006) hâlihazırda teknolojik gelişmelerin doğrudan ya da dolaylı olarak öğretim yöntemlerini dahi etkilediği görülmektedir (Hamiti & Reka, 2012). Bu bağlamda düşünüldüğünde teknoloji sadece elektronik cihazları değil aynı zamanda somut obje ve yöntemleri de kapsamaktadır (Hanks, 2010). Bu durum da öğretim teknolojileri kavramına işaret etmektedir.

Öğretim teknolojileri, 1960'lı yıllara kadar bir araç olarak görülürken 1970'li yıllarda artık bir yöntem olarak ifade edilmiş ve bir bilgiyi kazandırmak için teknolojik sistemlerin sistematik kullanımını ve yönetimini ifade etmektedir (Kandemirci, 2010; Seels & Richey, 2012). Öğretim teknolojisinin asıl gayesi daha iyi nasıl öğretirim sorusundan yola çıkarak öğrenme öğretme sürecinin niteliğini arttırmaktır. Teknolojilere paralel olarak ortaya çıkan öğrenme yöntem ve yaklaşımları, öğretim araç, gereç ve materyalleri öğretim teknolojisinin kapsamı içerisinde yer almaktadır (Alpan, 2008).

Son yirmi yılda öğrenme ortamlarına bakıldığında büyük bir değişimin yaşandığı (Tang & Austin, 2009) öğrenme ortamlarında yüz yüze öğrenme sürecini destekleyecek donanımların yanında e-öğrenme ortamlarını destekleyecek unsurlara da yer verildiği görülmektedir (Hamiti & Reka, 2012). Covid 19 pandemi sürecinde ise öğrenme ortamları neredeyse tamamen çevrimiçi yürütülmeye başlanmıştır. Bu durum öğretmen ve öğretmen adaylarında mevcut teknolojiyi öğrenme öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanımını gerekli kılmıştır.

Öğretmen yetiştiren programlara bakıldığında Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 1998 yılında meslek bilgisi dersleri arasına Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersini entegre ettiği ve bu dersi 2018 yılında yapılan güncelleme ile Öğretim Teknolojileri adı altında öğretmen eğitiminde yer vermeye devam ettiği görülmektedir. YÖK 2018 yılında yaptığı güncelleme ile öğretim teknolojileri dersinin kapsamını, öğretim sürecinde kullanılabilecek teknolojilerin sınıflandırılması ve kuramsal yaklaşımlar, öğrenme yaklaşımları, güncel okuryazarlıklar, araç ve gereçler, öğretim materyali tasarlama ve değerlendirme ölçütleri şeklinde belirlemiştir. Öğretim teknolojileri dersi 2019 yılından 2020 yılına kadar yüz yüze olacak şekilde verilmiştir. Ancak 16 Mart 2020 yılında pandemi koşullarının ağırlaşması nedeniyle YÖK'ün üniversitelerde eğitime 3 hafta ara verme kararından sonra tüm yükseköğretim kurumları uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (<https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar>). Bu kararla birlikte tüm yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi öğretmen yetiştiren lisans programları da uzaktan eğitim süreciyle devam etmiştir.

Uzaktan eğitim, bilişim teknolojileri ve web tabanlı öğrenme ortamları aracılığıyla öğrenen ile öğrenme kaynakları arasındaki sınırları ortadan kaldıran bir alandır (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim süreci bireysel koşul ve durumlara uyarlanabilir olma, öğrenme ortamında ulaşılamayan imkân ve olanakları sağlama, daha kaliteli eğitim süreci yaşatma bakımından eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahip bir eğitim uygulamasıdır (İşman, 2005). Gelişen teknoloji ve bilişim ağları sayesinde uzaktan eğitim yüz yüze etkileşimli öğrenme ortamları kalitesine ulaşmakta ve öğrenmede mekân ve zaman sınırlılığını ortadan kaldırmaktadır (Akdemir, 2011). Uzaktan eğitimde farklı teknolojik araçlar yardımıyla senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamanlı olmayan) bir eğitim süreci ile birlikte LMS (Learning Management System) olarak adlandırılan öğrenme yönetim sistemlerinde öğrenci, eğitici, sistem yöneticisi, ders açıcısı rolleri atanarak öğretim tasarım ve kuramlarıyla birlikte derslerin etkin olarak işlenmesi söz konusudur (Simonso, Smaldino, Albright & Zvacek, 2003). Uzaktan eğitim uygulamaları birçok yönden avantaj sağlamasına rağmen öğrenenlerde motivasyon ve ilgi eksikliği, sistemsel ve teknik sorunlar, öğrenme sürecinde etkileşim yetersizliği gibi olumsuz taraflarının da olduğu belirtilmektedir (Birişçi, 2013; Sümer, 2016; Özgöl, Sarıkaya & Öztürk, 2017). Bu sonuçlardan yola çıkarak pandemi sürecinde uzaktan eğitim süreciyle çevrimiçi olarak verilen öğretim teknolojileri dersinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimle verilen öğretim teknolojileri dersine haftalık olarak öğretmen adaylarının katılımı nasıldır?

2. Uzaktan eğitimle verilen öğretim teknolojileri dersinde öğretmen adayları dersi nasıl takip etmektedir?

3. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretim teknolojileri dersinde öğretmen adaylarının ne tür kazanımlar elde etmişlerdir?

4. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretim teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nasıldır?

Yöntem

Uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi olarak verilen öğretim teknolojileri dersini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşamda karşılaşılan durumları kendi doğal ortamında bilimsel olarak inceleyen çalışmalardır (Yin, 2014). Durum çalışmalarında, var olan bir durumun deneyimsel, sosyal, politik ve diğer bağlamların etkisi incelenir (Stake, 2008).

Katılımcılar

Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarısında İngilizce öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencileri ile yürütülen öğretim teknolojileri dersi kapsamında yürütülmüştür. İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve Öğretim teknolojileri dersine aktif katılım gösteren 58 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin % 70'i kadın (N= 41), % 30'u erkek (N=17) öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri kaynağı olarak çevrimiçi eğitimin yürütüldüğü öğrenme yönetim sistemindeki (LMS) veriler ile öğrenciler için geliştirilmiş açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Anket formu öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerindeki gözlemlerini yansıtması için iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket formu araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra öğrencilere dönem sonu sınavı sonrasında gönderilmiş ve herhangi bir kişisel bilgi istenmeden görüşlerini serbestçe yansıtması istenmiştir. Öğrencilerden gelen anket formları bilgisayar ortamında Ö1,Ö2,Ö3.....Ö58 şeklinde numaralandırılıp kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Söz konusu çalışmada öğrenme yönetim sisteminden elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılırken açık uçlu anket formundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, anlamlı bir metin dizisi içinden geçerli ve tekrarlanabilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir tekniktir (Krippendorff, 2018).

Araştırmadaki nicel verilerin analizinde söz konusu çalışmanın yürütüldüğü üniversitede kullanılan öğrenme yönetim sisteminde (LMS) derse ilişkin yer alan istatistiksel raporlar Excel dosyasına aktarılmış ve frekans ve yüzdelik değerler hesaplanarak grafikler oluşturulmuştur. Nitel verilerin analizi için ise bilgisayar ortamına aktarılan öğrenci görüşlerinin yer aldığı dosyalar araştırmacı tarafından her bir görüşme sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri teker teker okunup veriler üzerinde renklendirmeler ile notlar alınmıştır. Elde edilen ilk analizler neticesindeki verileri sınıflandırmak ve tanımlamak için ise kodlar oluşturulmuş ve her bir kod araştırma soruları bağlamında belirlenen tema altında toplanıp yorumlanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler geçerlik açısından test edilmiştir.

Nitel çalışmalarda geçerlik, verilerin gerçeği yansıtmaya derecesini ifade etmektedir (Silverman, 2000: 175). Bu çalışmada geçerliği sağlamak için veri toplama aracındaki sorular, ilgili literatür ve çalışmalar kapsamında hazırlanmış ve çalışma grubuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Verilerin analizinde geçerliği sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. İncelemeler sonucunda verilere ilişkin elde edilen tema ve öğretmen adaylarının görüşlerinin tutarlılık gösterdiği, oluşturulan temaların ilgili literatür ile de desteklendiği kanaatine varılmıştır. Bu çalışma tek bir araştırmacı tarafından yürütüldüğü ve kodlamaların tek bir kişi tarafından yapılmasından ötürü kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplamasına ihtiyaç duyulmamıştır (Kuckartz, 2014).

Nitel çalışmalarda güvenilirlik, araştırmada veri toplama, analiz etme ve raporlama gibi süreçler hakkında ayrıntılı bilgi ve açıklama sunarak sağlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Bu bağlamda araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarına çalışmaya katılım konusunda gönüllülük ilkesi temele alınmış, kendilerine gönderilen anketi cevaplamaları için yeterli süre (1 hafta) tanınmıştır.

Uygulama Süreci

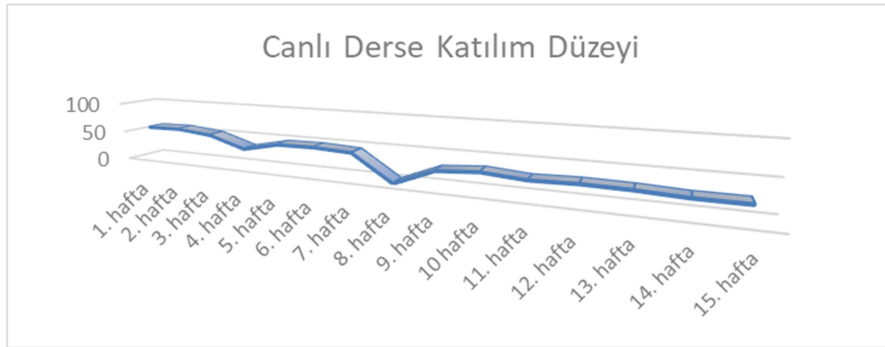
Öğretim teknolojileri dersi bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Eğitimi, İngilizce öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencileri ile 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarısında 15 hafta süresince uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Dersler her hafta Salı günü saat 13.30 ile 14.30 arasında bir saat olacak şekilde işlenmiştir. Öğretim teknolojileri dersi kapsamında öğretim teknolojileriyle ilgili temel kavramlar, öğretim teknolojilerinin tarihsel gelişimi, öğretmen nitelikleri, öğretim materyal, araç ve gereçleri, öğretim teknolojileri ve materyal hazırlama ilkeleri, etkili sunum yapma ve iletişim kurma becerileri, bilgisayar ve internet temelli öğretim uygulamaları ile mobil destekli öğretim uygulamaları, çağdaş ve geleneksel öğrenme kuramları ve çoklu zekâ kuramına ilişkin bilgi ve beceriler sunulmuştur. Derslerin sunumu esnasında PowerPoint sunumları, video kayıtları, çevrimiçi sergi ve İngilizce dersi öğretim programı kullanılmıştır. Öğretim süreci 6 Ekim 2020 tarihinde başlayıp 11 Ocak 2021 tarihinde sona erdirilmiştir. Öğretim süreci, ilk 7 hafta boyunca aralıksız olarak devam etmiş olup 8. haftada ara sınavlar sebebiyle eğitime bir hafta ara verilmesiyle dersi alan öğrencilere çevrim içi ortamda sınav uygulandıktan sonra 7 hafta daha derslere devam edilmiştir. Öğrenciler ara sınav için çevrim içi ortamda hazırlanan bir sınavla, dönem sonu sınavı için ise bir uygulama ödevi ile değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilere yer verilmiştir.

1. Uzaktan eğitimle verilen öğretim teknolojileri dersine öğretmen adaylarının katılımı

Öğrenme yönetim sisteminde öğretim teknolojileri dersine 15 hafta süresince katılan öğretmen adayı sayısının haftalık dağılımına ilişkin bilgiler Grafik 1'de gösterilmiştir.

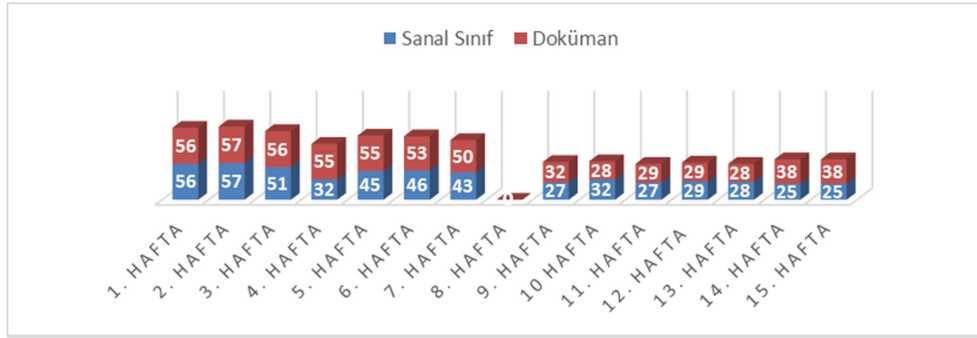


Grafik 1. Öğretim teknolojileri dersine haftalık olarak öğrenci katılımı düzeyi

Öğrenme yönetim sisteminde öğretim teknolojileri dersine 15 hafta süresince katılan öğrenci sayısının haftalık dağılımına bakıldığında ilk haftalarda neredeyse sınıf mevcudunun tamamına yakınının derse katılım gösterirken son yedi haftada ise sınıf mevcudunun neredeyse üçte biri kadar öğrencinin katılım göstermeye devam ettiği belirlenmiştir. Grafikten de anlaşıldığı üzere öğretim teknolojileri dersine ilk haftalarda daha fazla öğrenci katılım gösterirken son haftalarda daha az öğrencinin katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin 8. haftasında ara sınavlardan dolayı öğrenime ara verilmiş olduğundan öğretim süreci gerçekleştirilmemiştir.

2. Uzaktan eğitimle verilen öğretim teknolojileri dersinde öğretmen adaylarının dersi takip etme süreci

Öğretmen adaylarının öğrenme yönetim sisteminde öğretim teknolojileri dersini takip etme kaynaklarına ilişkin dağılımları Grafik 2'de gösterilmiştir.

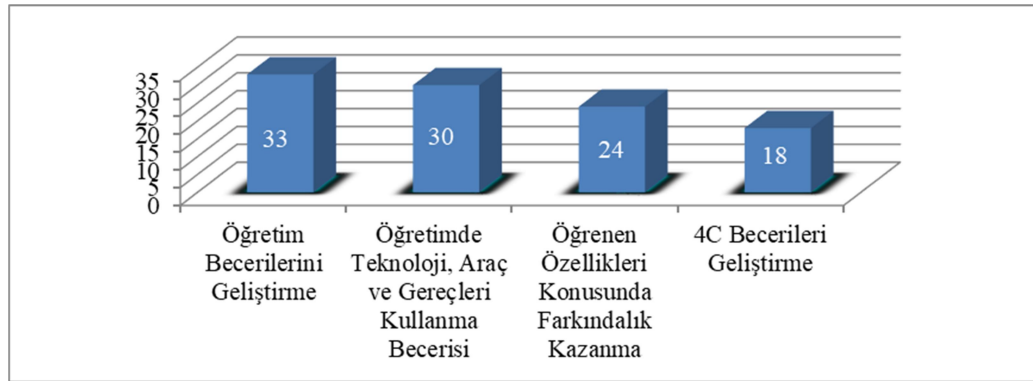


Grafik 2. Öğrencilerin Öğretim teknolojileri dersini haftalık olarak takip etmede kullandıkları kaynaklar

Öğrenme yönetim sisteminde öğretim teknolojileri dersini senkron veya asenkron olarak takip eden öğretmen adayı sayısı ile sisteme yüklenen dokümanların indirilme sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ara sınav dönemine kadar olan ilk yedi haftalık dönemde öğrencilerin canlı derse katılma (senkron ya da asenkron) ve sisteme yüklenen dokümanları indirme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İlerleyen haftalarda derse senkron veya asenkron olarak takip eden öğrenci sayısı ile sisteme yüklenen dokümanları indiren öğrenci sayısının giderek azaldığı ve hatta derse sadece sistemdeki dokümanları indirerek takip etmeyi tercih eden öğrenci sayısının derse senkron veya asenkron olarak takip eden öğrenci sayısını geçtiği görülmektedir.

3. Uzaktan eğitimle verilen öğretim teknolojileri dersinde öğrencilerin kazanımları nelerdir?

Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojilerinde derse sürecinde öğrencilerin edindikleri kazanımların neler olduğu konusunda görüşlerini yansıtmaları istenmiştir. Bu soru kapsamında öğrencilerin verdikleri görüşler dört ana tema altında toplanmış ve Grafik 3’de belirtilmiştir.



Grafik 3. Öğretim teknolojileri dersinde öğrencilerin edindikleri kazanımlara ilişkin temaların frekansı

*Bu grafikte belirtilen toplam görüş sayısının çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen adayları sayısından fazla olmasının sebebi bazı öğrencilerin birden fazla temada görüş belirtmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

İngilizce bölümündeki öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri dersine yönelik görüşleri incelendiğinde, dersin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öğretim becerilerini ($f=33$), öğretim sürecinde teknoloji, araç ve gereç kullanma becerilerini ($f=30$), öğrenen özelliklerini dikkate alma konusunda farkındalıkları ($f=24$) ile eğitimin 4C’si olarak adlandırılan İngilizce yaratıcılık (creativity), işbirlikli (collaboration), iletişim (communication) ve eleştirel düşünme (critical thinking) becerilerini geliştirmiş oldukları belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Bu derste aslında öğrenmek değil öğretmek önemliymiş onu öğrendim. Aslında bildiğim basit bir konuyu bile etkili bir biçimde nasıl anlatabilirim, nasıl bir yol izlemeliyim tarzında ilerlemeye başladım ki bence bu benim gibi öğretmen olmak isteyen adaylar için önemli (Ö13).

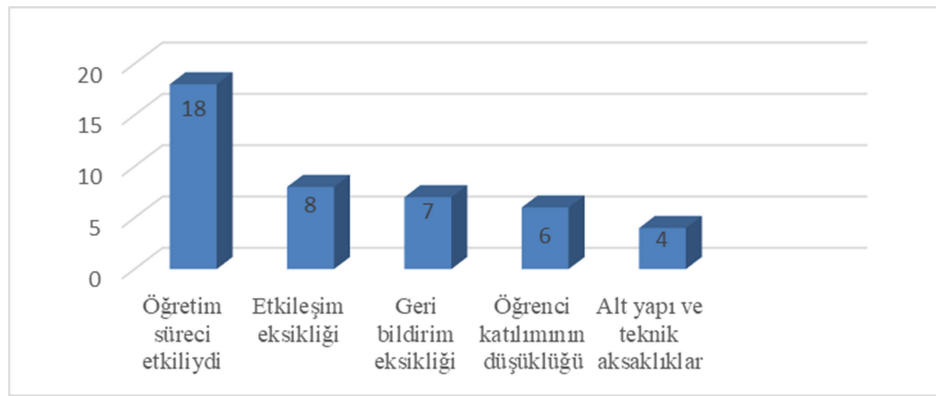
Bir materyalin nasıl hazırlanacağını ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceği bilgilerini kazandırdı (Ö20).

Çocukların arasındaki bireysel farklılıklarının, yaş grubuna göre değişen ve verim sağlayan öğrenme stillerinin derse materyal hazırlarken ne kadar etken bir sebep olduğunu da öğrendim ve çok yüksek ihtimalle öğretmenlik yaşantımda bunun etkisini göreceğim (Ö15).

Dersi öğretebilmek kadar yaratıcı olmanın da büyük bir önemi olduğunu fark ettim (Ö47).

4. Uzaktan eğitimle yürütülen öğretim teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri

Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüş ve izlenimlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde 35 öğretmen adayının ders sürecinin yüz yüze yürütülmesini istedikleri 23 öğretmen adayının ise dersin olması gerektiği gibi yürütüldüğü fikrinde oldukları belirlenmiştir. Öğretim teknolojileri dersini yüz yüze işlenmesi gerektiği fikrinde olan öğrencilerin bu görüşe ilişkin gerekçeleri beş ana tema altında toplanmış ve Grafik 4’de gösterilmiştir.



Grafik 4. Öğretim teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine ilişkin oluşturulan temaların frekansı

**Bu grafikte belirtilen toplam görüş sayısının çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen adaları sayısından fazla olmasının sebebi bazı öğrencilerin birden fazla temada görüş belirtmiş olmasından kaynaklanmaktadır.*

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri dersine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim süreci ile yürütülmesine rağmen sürecin etkili olduğuna ilişkin ($f=18$) görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte ders sürecinde yaşanan etkileşim eksikliği, geri bildirim eksikliği, öğrenci katılımının düşüklüğü ile alt yapı ve teknik eksikliklerden dolayı derse yüz yüze işlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Uzaktan eğitim öğrencilere istedikleri seviyeye ulaşmaları için yeterli fırsatı tanıyamıyor ne yazık ki. Öğrenci öğretmen etkileşimi minimum seviyeye geldi (Ö40).

Pandemi koşullarından dolayı derslerin yüz yüze yapılamaması dolayısıyla bu derste yaptığımız materyallerle bir sunum yapamıyor olmamız, ürettiğimiz materyalin ne kadar verimli olabileceği ve etkililiği konusunda fikir edinmemize engel olmaktadır (Ö23).

Pandemi sürecinden dolayı sadece bu ders değil bütün derslerle alakalı olarak belki sizlerde gözlemlemiştinizdir katılım noktasında büyük bir düşüş bulunmaktadır. Bu yüzden umarım en yakın dönemde yüz yüze eğitime dönüş yapabiliriz (Ö34).

Dersimiz ilk haftalardaki sistemden kaynaklı teknik aksaklıklar ve alışma sürecimiz dışında güzel ve verimli bir ders olarak geçti (Ö38).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, pandemi sürecinde uzaktan eğitim süreciyle çevrimiçi olarak verilen öğretim teknolojileri dersinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizi neticesinde uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri dersine ilk haftalarda daha fazla öğrencinin katılım sağladığı son haftalarda ise derse katılım gösteren öğrenci sayısının giderek azaldığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecini ele alan çalışmalarda derslere az veya sınırlı sayıda

öğrencinin katılması sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak kabul edilmektedir (Bilgiç & Tüzün, 2015; Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016; Sümer, 2016; Özgöl, Sarıkaya & Öztürk, 2017; Tuncer & Bahadır, 2017; Zan & Zan, 2020). Yüz yüze eğitim sürecinde yasal süreçlerle düzenlenen öğrencilerin derse katılımı uzaktan eğitim sürecinde farklı üniversitelerde farklı uygulamalara göre düzenlenmiştir (Usta, Şimşek & Uğurlu, 2014). Söz konusu dersin ve araştırmanın yürütüldüğü üniversitede araştırmanın yapıldığı akademik yıl içinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin derse katılımı veya katılım göstermemesi ders başarısını etkileyecek bir unsur olarak kabul edilmemiş ve öğrencilere derse devam zorunluluğu getirilmemiştir. Bu durum da öğrenenlerin derse katılım konusunda daha esnek davranmasına yol açmış olabilir.

Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri dersi süresince ilk yedi haftalık dönemde öğrencilerin canlı derse katılma (senkron ya da asenkron) ve sisteme yüklenen dokümanları indirme eğilimlerinin oldukça yüksek olduğu görülürken ilerleyen haftalarda dersi senkron veya asenkron olarak takip eden öğrenci sayısı ile sisteme yüklenen dokümanları indiren öğrenci sayısının giderek azaldığı belirlenmiştir. Burada özellikle derste kullanılan değerlendirme yöntemlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim ile sürdürülen öğretim teknolojileri dersinin ara sınavı çevrimiçi bir sınav ile gerçekleştirilmiştir. Dersin çevrimiçi sınavı öğretim sürecinin 8. haftasında gerçekleştirilmiş olup bu zamana kadarki süreçte sınav kaygısının öğrencileri derse katılım gösterme konusunda motive edici bir unsur olarak işlediği düşünülmektedir. Nitekim Kürtüncü & Kurt (2020) Covid 19 pandemi süresince yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin sıklıkla sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğretim sürecinin 9. haftasından itibaren öğrencilerin hem derse katılım konusunda hem de ders dokümanlarını indirme konusunda daha az motive oldukları görülmektedir ki bu dersin final sınavı değerlendirmesinin bir uygulama ödevi ile gerçekleştirilmesi ile açıklanabilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ödev gibi alternatif değerlendirme teknikleri ile değerlendirilmeyi daha çok tercih etmesine rağmen orantısız ölçüde ödev hazırlama yükümlülüğünden de sıklıkla şikâyet ettikleri görülmektedir (Zan & Zan, 2020). Bu durum da öğrencilerin pasif olarak materyallere ulaşıp dersi geçme amaçlı değerlendirme sürecini yönetme davranışlarına yönelmesini tetiklemektedir (Bilgiç & Tüzün, 2015).

Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri sürecinde, öğretmen adaylarının dersin kazanımlarından olan öğretim sürecinde öğretim becerilerini, teknoloji, araç ve gereç kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara ulaşmanın yanında öğrenen özelliklerini dikkate alarak öğretimi planlama konusunda kazanımlar elde ettikleri belirlenmiştir. Genel anlamda düşünüldüğünde dersin hedeflediği özellikleri öğrencilere kazandırmada başarılı ve etkili olduğu söylenebilir. Bu kazanımlara öğretmen adaylarının daha çok final sınavı için kendilerinden istenen uygulamalar aracılığıyla elde ettikleri düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında kullanılan ölçme ve değerlendirme yönteminin öğrencilerin edindikleri kazanımlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Nitekim ölçme ve değerlendirme etkili bir öğretim sürecinin merkezini oluşturur ve öğrencilerin kazanımlarını etkileyen ve destekleyen bir araç olarak kabul edilir (Brown, Bull & Pendlebury, 1997; Segers & Tillema, 2011; Wiliam, 2011). Bunun yanı sıra öğretmen adayları ders süreci içerisinde eğitimin 4C'si olarak adlandırılan İngilizce yaratıcılık (creativity), işbirlikli (collaboration), iletişim (communication) ve eleştirel düşünme (critical thinking) becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimde 4C becerilerinin yenilikçi öğrenme ortamları ve uygulamaları aracılığıyla geliştiği ifade edilmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2010). Bunun içinde yenilikçi ve yaratıcı bir düşünceyi gerekli kılan fikir oluşturma (Miles, 1964) ve teknolojinin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi (Russell & Schneiderheinze, 2005) önemlidir. Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknoloji dersinin uygulama ödevi etkinliğinin öğrencilerden hem teknoloji kullanımını hem de yaratıcı ve yenilikçi fikir oluşturma süreçlerinin istediğinden öğrenenlerde 4C becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Uzaktan eğitim ile yürütülen öğretim teknolojileri sürecine ilişkin öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim sürecini daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. İlgili literatür de öğrenim gördükleri programda uzaktan eğitim alternatifi olsa bile öğretmen adaylarının genellikle yüz yüze eğitim sürecini çevrimiçi eğitime daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir (Yalman, 2013; Sümer, 2016; Karatepe, Küçükgençay & Peker, 2020; Yolcu, 2020). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki etkileşim eksikliği, hazırladıkları materyal ve ödevler konusunda yeterli düzeyde geri bildirim alamama, dersin sınırlı sayıda öğrenci katılımı ile yürütülmesi ile

yaşanan teknik ve alt yapı aksaklıkları gibi sorunlardan dolayı yüz yüze eğitim sürecinde ders işlemeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından uzaktan eğitim süreciyle ilgili öne sürülen bu sorunlar ilgili literatürdeki çalışmalar tarafından da sıklıkla dile getirilmektedir (Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011; Bilgiç & Tüzün, 2015; Sümer, 2016; Kırmacı1 & Acar, 2018; Kürtüncü & Kurt, 2020).

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-17.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi* (8. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 24-40.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Brown, G., J. Bull, & M. Pendlebury. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Hamiti, M., & Reka, B. (2012). Teaching with technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1171-1176.
- Hanks, C. (Ed.). (2009). *Technology and values: Essential readings*. John Wiley & Sons.
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karademirci, A. H. (2010). Öğretim teknolojileri: Tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden bakmak. *Akademik Bilişim*, 10, 496. 19.01.2021 tarihinde <https://ab.org.tr/ab10/bildiri/190.pdf> adresinden alınmıştır.
- Karataş, S., & Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-325.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. Sage Publications.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Miles, M.B. (1964). *Innovation in education*. Teachers college, Columbia University, United Kingdom.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook*. (3rd ed). Thousand Oaks: CA: SAGE.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ., & Özürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294-304.
- P21 (2010), Partnership for 21st Century Skills, 2010. 20.08.2017 tarihinde http://www.p21.org/adresinden_alinmiştir.
- Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Educational Technology & Society*, 8(1), 38-53.
- Seels, B. B., & Richey, R. C. (2012). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Information Age Publishing.
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 49-54.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage Publications Inc.
- Simonso, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance*. Ohio Columbus.
- Stake, R. E. (2008). *Qualitative case studies*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 119–149). Sage Publications, Inc.
- Sümer, M. (2016). Investigation of learners' opinions registering virtual classes1. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 181-200.
- Tang, T. L. P., & Austin, M. J. (2009). Students' perceptions of teaching technologies, application of technologies, and academic performance. *Computers & education*, 53(4), 1241-1255.
- Tuncer, M. & Bahadır, F. (2017). Uzaktan eğitim programlarının bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 29-38.
- Usta, H. G., Şimşek, A. S., & Uğurlu, C. T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: Nedenler ve tutum düzeyleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 182-190.
- Volti, Rudi. 2009. *Society and Technological Change*, (7th ed). New York: Worth Publishers.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research. Design and methods*, (5th ed). London, Thousand Oaks: Sage Publications.

YÖK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.

YÖK (2018) *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara.

Zan, N., Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dâhil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394. 20.02.2021 tarihinde <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>. adresinden alınmıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğrenen Özerkliği Desteğine İlişkin Algılarının Yordayıcıları

Meltem ÇENGEL SCHOVILLE, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, mcengel@adu.edu.tr

Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, syozelci@erbakan.edu.tr

Suna ÇÖĞMEN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, sunadem@pau.edu.tr

Öz

Eğitiminin daha başında ve eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencileri olan öğretmen adayları, var olan inanç ve kavramlarıyla fakülteye başlamaktadırlar. Dolayısıyla öğrenme-öğretme anlayışları ve epistemolojik inançların birlikteliği öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini ne kadar destekleyecekleri konusunda etkili olabilir. Bu çerçevede eldeki çalışma ile amaçlanan öğrenme ve öğretme anlayışları ile epistemolojik inançların ilişkisini ve bu ilişkinin algılanan öğrenen özerkliği desteğini yordama derecesini ortaya koymaya çalışmaktadır. Betimsel modelde desenlenen araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin üç farklı üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesi'nin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 265 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve 2011 yılında Aypay tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği; Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnançlar Ölçeği ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler, modelin anlamlı olduğunu ancak yordama düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Kurulan modelde öğretmen adaylarının algılanan öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını en anlamlı yordayan değişkenin, epistemolojik inançların alt boyutlarından biri olan "tek doğrunun varlığına inanç" olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme ve öğretme anlayışları, epistemolojik inançlar, öğrenen özerkliğini destekleme, öğretmen adayları

Abstract

At the very beginning of their training as freshmen, preservice teachers are welcomed with their existing beliefs and conceptions about learning and teaching. Hence, thinking the teaching and learning conceptions and epistemological beliefs together might influence whether preservice teachers are supportive enough for the learners' autonomy. In this concept, the current study aims to understand the relationship of learning and teaching conceptions and epistemological beliefs, and whether this relationship predict the perceived learner autonomy support of preservice teachers. The current study is designed as a quantitative study in descriptive model aiming to search possible relations between the variables. The participants of the study are from pre-service teachers attending the Faculties of Education in three different universities in Turkey. The Teaching and Learning Conception Questionnaire developed by Chan and Elliott (2004) and adapted to Turkish by Aypay (2011), Epistemological Beliefs Questionnaire developed by Deryakulu and Büyüköztürk (2005), and Learner Autonomy Support Scale developed by Oğuz (2013) were used for the study. Multiple regression analysis was conducted to understand the relationship of the three concepts. In the model established, it is seen that the variable that most significantly predicts learner autonomy support behaviors is "belief in the existence of the only truth", which is one of the sub-dimensions of epistemological beliefs.

Keywords: Learning and teaching conceptions, epistemological beliefs, learner autonomy support, pre-service teachers.

Giriş

Öğrenen özerkliği, öğrenenlerin “öğrenmeyi öğrenme becerileri”nin önemini altını çizmek için eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. En geniş tanımıyla öğrenen özerkliği öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesidir (Thanasoulas, 2000). Öğrenen özerkliğini destekleme ile kastedilen ise öğretmenlerin, öğrenenleri daha kararlı olmaları ve kendi öğrenmeleri üzerinde kontrolü daha fazla almaları için cesaretlendirmeleridir. Öğretmenlerin öğrenenlerin deneyimlerini anlamak ve izlemek konusunda oldukça dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu durum da bilginin aktarımından ziyade öğretmen rehberliği rolünü beraberinde getirir. Öğretme ve öğrenme ile ilgili anlayışlar, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ile ilgili tercih edilmiş pedagojik inançlarıdır (Postareff & Lindholm Ylane, 2008; Vermunt & Vermetten, 2004). Bu pedagojik inançları öğrenme-öğretme etkinlikleri aracılığıyla sınıf içinde kendini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme anlayışları önemli görülmektedir. Öğretme ve öğrenme anlayışlarının yanı sıra epistemolojik inançlar da öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını şekillendirmektedir (Turner, Christensen & Meyer, 2009). Bir başka ifade ile var olan epistemolojik inançlar öğrenme-öğretme anlayışlarının güçlü yordayıcısıdır. Eğitimlerinin daha başında ve eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencileri olan öğretmen adayları, var olan inanç ve anlayışları ile fakülteye başlamaktadırlar. Ailelerinden, geçmiş eğitim yaşantılarından edindikleri deneyimlerinin öğrenme ve öğretmeye ilişkin bakış açılarını şekillendirdiği söylenebilir. Özellikle yakın ailede öğretmen bulunma halinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde etkisi oluşmadığını inceleyen pek çok araştırma yer almaktadır (Akgün & Özgür, 2014; Kutlu, Gökdere & Çakır, 2015; Pehlivan, 2008; Yazıcı & Kılıç, 2015). Rol model alınan öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları, öğrenciye yaklaşımları öğretmen adayının kafasında bir taslak oluşturabilmektedir. Özetle öğrenme-öğretme anlayışları ve epistemolojik inançların birlikteliği öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini ne kadar destekleyecekleri konusunda etkili olabilir. Bir dizi araştırma öğrenme ve öğretme anlayışları, epistemolojik inançlar ve öğrenen özerkliği anlayışlarını birlikte ya da ayrı ayrı ele alarak çalışmıştır (Baş, 2015; Chan, 2004; Chan & Elliott, 2004; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014; Özkal & Demirkol, 2014; Tezci & Erdener, 2016; Üztemur, Dinç & İnel, 2020; Yılmaz & Şahin, 2011). Bu çerçevede eldeki çalışma ile amaçlanan öğrenme ve öğretme anlayışları ile epistemolojik inançların ilişkisini ve bu ilişkinin algılanan öğrenen özerkliği desteğini yordama derecesini ortaya koymaya çalışılmaktadır. İlgili alan yazının ışığında, araştırmanın problemi “öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışları ve epistemolojik inançlarının birleşik etkisi algılanan öğrenen özerkliği desteğini anlamlı biçimde yordamakta mıdır” sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Eldeki araştırma, değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemek amacı ile nicel olarak betimsel modelde desenlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’nin üç farklı üniversitesinde yer alan Eğitim Fakültesi’nin birinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 265 öğretmen adayıdır. Eleman örnekleme yönteminin tercih edildiği araştırmada veriler 2020-2021 öğretim yılı bahar yarı yılında, Google forms aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın birinci sınıftaki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmesinin temel sebebi, hizmet öncesi eğitimin henüz ilk aylarında öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin algılarının belirlenmek istenmesidir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme ile ilgili anlayışlarını belirlemek üzere Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve 2011 yılında Aypay tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analiz sonuçları ($\chi^2=1020.3$, $N=341$, $sd=404$, $p=0.00$; $RMSEA=0.067$, $NFI=0.72$, $CFI=0.80$) modelin kısmen uyumlu olduğunu; Cronbach alpha güvenirlik puanları tüm ölçek için .71; yapılandırmacı yaklaşım ve geleneksel yaklaşım alt boyutları için .88 ve .83 olarak

hesaplanmıştır. Ölçek iki yarı-korelasyonu ise .77 olarak bulunmuştur. Epistemolojik inançlar ise Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnançlar Ölçeği aracılığı ile belirlenmiştir. Epistemolojik inançlar ölçeği, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun varlığına inanç alt boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutların açıkladığı toplam varyans, sırasıyla %14, %7 ve %7 olarak rapor edilmiştir. Alt boyutların cronbach alpha güvenirliği sırasıyla .83, .62 ve .59 iken tüm ölçeği güvenirliği .71'dir. Son olarak Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği öğretmen adaylarının algıladıkları öğrenen özerkliğini destekleme gerekliliğini ölçmek için kullanılmıştır. Üç faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans %56 iken, duygu ve düşünce desteği alt boyutu %38.72, öğrenme süreci desteği %9.94, öğrenmeyi değerlendirme desteği %7.58 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da (AGFI=.89, GFI=.92, CFI=.97, RMSEA=.064) model uyumunun yeterli olduğunu göstermektedir. Cronbach alpha güvenirlik puanları alt ölçekler için sırasıyla, .88, .76, .81 ve tüm ölçek için .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin analizinde çoklu regresyon kullanılmış, demografik değişkenler ile kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ise betimsel istatistikten yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme, epistemolojik inanç ve öğrenme-öğretme anlayışı ölçekleri ve alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenen özerkliğini destekleme puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama ($\bar{X}=4,76$) ise duygu ve düşünceyi destekleme alt ölçeğinden elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç alt ölçeğinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt ölçeği ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları birbirine çok yakın ($\bar{X}=3,12$; $\bar{X}=3,14$) olmakla birlikte, tek bir doğrunun varlığına inanç alt ölçeğinden elde edilen puan ortalaması daha yüksektir ($\bar{X}=3,36$). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ölçeğine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ise katılımcıların kendilerini yapılandırmacı yaklaşıma daha yakın gördükleri ($\bar{X}=4,56$) görülmektedir.

Tablo 1.

Öğrenen Özerkliğini Destekleme, Epistemolojik İnanç Ve Öğrenme-Öğretme Algısı Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Ölçme Aracı	Alt ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenen Özerkliğini Destekleme	Duygu ve düşünce desteği	253	4,76	,33
	Öğrenme süreci desteği	253	4,53	,47
	Öğrenmeyi değerlendirme desteği	253	4,56	,56
<i>Toplam</i>		253	4,64	,37
Epistemolojik İnanç	Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	253	3,12	,20
	Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	253	3,14	,39
	Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	253	3,36	,36
<i>Toplam</i>		253	3,19	,17
Öğrenme-öğretme anlayışı	Geleneksel yaklaşım	252	2,84	,72
	Yapılandırmacı yaklaşım	252	4,56	,37
<i>Toplam</i>		252	3,53	,47

Regresyon analizi öncesinde, ölçeklerin alt boyutlarının birbiri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının algıladıkları öğrenen özerkliğini destekleme davranışları ile öğretme öğrenme yaklaşımları ve epistemolojik inanç ölçeklerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.*Öğrenen Özerkliği Desteği Alt Boyutları Ve İlişkili Değişkenlere İlişkin Korelasyon Değerleri.*

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Öğrenen özerkliği destekleme	(1) Toplam	1	,884**	,864**	,829**	,014	,032	,246**	,016	,038	,152*
	(2) Duygu ve düşünce desteği		.1	,671**	,603**	,042	,046	,214**	-,001	-,006	,125*
	(3) Öğrenme süreci desteği			1	,545**	-,002	-,004	,241**	,001	,025	,111
	(4) Öğrenmeyi değerlendirme desteği				1	-,005	,042	,177**	,043	,080	,157*
	(5) Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç					1	,002	,161*	-,001	-,029	-,136*
Epistemolojik inançlar	(6) Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç					1	1	-,089	,055	,065	,063
	(7) Tek bir doğrunun var olduğuna inanç							1	-,056	,076	,023
Öğrenme- öğretme	8)Yapılandırmacı								1	,126*	-,003
	(9)Geleneksel									1	,091
	(10)Yakın ailede öğretmen olma durumu										1

* p<.05 , **p<.05, n=252

Öğrenen özerkliğini destekleme alt boyutları ile öğrenme öğretme yaklaşımları ve epistemolojik inançların birlikte etkisinin yordayıcılığını belirleyebilmek amacı ile gerçekleştirilen regresyon analizine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur. İlk olarak öğrenen özerkliğini destekleme davranışını genel olarak ele alınan değişkenlerin ne oranda açıkladığı incelenmiş, ve alt ölçeklerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışını düşük ancak anlamlı düzeyde (Adjusted $R^2 = .06$, $F(6-245) = 3.802$, $p < .01$) yordadığı görülmüştür. Öğrenen özerkliğini desteklemenin alt boyutu olan duygu ve düşünce desteği alt ölçeğine ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Duygu Ve Düşünce Desteğinin Yordanma Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	26.656	3.242		8.221	.000
Yakın ailede öğretmen olup olmaması	.738	.380	.122	1.944	.053
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	.012	.040	.018	.292	.771
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	.045	.046	.060	.969	.334
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	.156	.045	.218	3.450	.001
Yapılandırmacı anlayış	.007	.032	.013	.213	.832
Geleneksel anlayış	-.007	.011	-.039	-.621	.535

Adjusted $R^2 = .04$, $F(6-245) = 2.880$, $p < .01$

Tablo 3'te öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının bir alt boyutu olan duygu ve düşünce desteğinin yordanma düzeyinin anlamlı ancak düşük olduğu gözlenmektedir. Bu alt boyuta en anlamlı katkıyı yapan değişkenin epistemolojik inançların bir alt boyutu olan tek doğrunun var olduğuna inanç olduğu görülmektedir. Öğrenen özerkliğini desteklemenin alt boyutu olan öğrenme süreci desteği alt ölçeğine ilişkin regresyon analizi sonuçları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenme Süreci Desteğinin Yordanma Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	17.710	3.286		5.390	.000
Yakın ailede öğretmen olup olmaması	.618	.385	.100	1.605	.110
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	-.022	.040	-.034	-.532	.595
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	.010	.047	.013	.206	.837
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	.180	.046	.248	3.925	.000
Yapılandırmacı anlayış	.008	.033	.015	.239	.811
Geleneksel anlayış	-.001	.011	-.007	-.106	.916

Adjusted $R^2 = .05$, $F(6-245) = 3.125$, $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde öğrenme süreci desteğinin yordanma düzeyinin anlamlı ancak düşük olduğu gözlenmektedir. Bu alt boyuta en anlamlı katkıyı yapan değişkenin yine epistemolojik inançların bir alt boyutu olan tek doğrunun var olduğuna inanç olduğu görülmektedir.

Son olarak öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin son alt boyutu olan öğrenmeyi değerlendirme desteğinin yordanma düzeyi regresyon analizi ile test edilmiş, sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Öğrenmeyi Değerlendirme Desteğinin Yordama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	12.368	3.146		3.931	.000
Yakın ailede öğretmen olup olmaması	.849	.368	.145	2.303	.022
Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç	-.008	.039	-.012	-.195	.846
Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç	.031	.045	.043	.696	.487
Tek bir doğrunun var olduğuna inanç	.124	.044	.179	2.823	.005
Yapılandırmacı anlayış	.023	.031	.046	.729	.467
Geleneksel anlayış	.008	.011	.044	.695	.488

Adjusted R² = .04, F_(6,245) = 2.689, p < .02

Tablo 5'te öğrenmeyi değerlendirme desteğinin anlamlı bir biçimde yordandığı ancak yordama düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu alt boyuta en anlamlı katkırı yapan değişkenin epistemolojik inançların bir alt boyutu olan tek doğrunun var olduğuna inanç olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma eğitim fakültesi birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının algıladıkları öğrenen özerkliği destekleme davranışların, sahip oldukları öğrenme-öğretme yaklaşımları ve epistemolojik inançlarının yordama düzeyini incelemek üzere desenlenmiştir. Buna göre yapılan analizler, modelin anlamlı olduğunu ancak yordama düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Kurulan modelde öğretmen adaylarının algılanan öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını en anlamlı yordayan değişkenin, epistemolojik inançların alt boyutlarından biri olan “tek doğrunun varlığına inanç” olduğu görülmektedir.

Öğretmen adayları eğitim fakültelerine başlamadan önce öğrenme ve öğretme ile ilgili inançlara sahiptirler (Pajares, 1992; Prawat, 1992). Koç ve Memduhoğlu (2017) öğrencilerin üniversiteye, bilginin mutlak, kolay anlaşılır, birbiriyle ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip ve bir uzman tarafından oluşturulup, öğrencilere aktarılan bir şey olduğuna inanarak geldiklerini belirtmişler ve araştırmalarında öğretmen adaylarının bilginin kesinliğine ilişkin epistemolojik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çerçevede, özellikle üniversite birinci sınıf öğrencilerinin lise ve önceki yıllardaki eğitim yaşantılarının daha fazla mercek altına alınması gerekebilir. Standartlaştırılmış merkezi sınavların ve sıralamaya dayalı ölçme araçlarının yaygın olduğu ülkemizde öğretmen adayları soruların tek bir doğru yanıtını bulma eğilimi gösteriyor ve bunu yaşamlarının diğer alanlarına da yansıtma alışkanlığı ediniyor olabilirler. Yine bazı araştırmalar, epistemolojik inanç anlamında öğrencilerin zaman zaman otoriteyi sorgulasalar da, otoritenin deneyimli ve ikna edici olduklarına inandıklarına işaret etmektedirler (Cheng, Chan, Tang, ve Cheng, 2009).

Reeve (2009) öğretmenlerin öğrencilerin özerkliklerini desteklemenin, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki önemli bir değişken olduğunu bilmekle birlikte, öğrenci özerkliğini desteklemek yerine öğrenci davranışlarını kontrol etmelerine vurgu yapıldığını belirtmektedir. Bu yönelim, kültürel, yönetsel ya da öğrenci profili ile ilişkili olabileceği gibi öğretmenlerin kişisel tercihlerinden de kaynaklanabilmektedir (Güvenç, 2011). Öğretmenlerle gerçekleştirilen öğretim özerkliğini destekleme konulu çalışmalarda, öğrencilere karar fırsatı vermeme gibi pek çok faktörün sınıflarda gözlemlendiği, yüksek kontrol odaklı öğretmenlerin daha yeterli algılandıkları görülmüştür (Güvenç, 2011; Reeve, 2009). Kısacası öğretmen adayları öğrenen desteğini, kendilerini bilgiye en kısa ve doğru yoldan ulaştıran, dolayısıyla alanında uzman ve bilgiye hakim bir öğretmen ile ilişkilendiriyor olabilirler. Cheng vd. (2009) de çalışmalarında, öğretmen adaylarının bir kısmının epistemolojik inançları ile öğretime ilişkin anlayışlarının uyumlu olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu bulgu, Kember'in (1997) “altta yatan inançlar ile gözlemlenebilir öğretim davranışları arasında her zaman bir ilişki olmaz” argümanını destekler niteliktedir. Cheng vd. (2009) de vurgulandığı gibi bunun nedeni, öğretmen adaylarının bilginin edinimi ve öğrenme ile ilgili inançları ile öğretmenliğin gerçeklikleri arasında bir çelişki yaşaması

olabilir. Olafson ve Schraw'a (2006) göre öğretmenlerin epistemolojik dünya görüşleri ile uygulamaları arasında uyum eksikliği, öğretmen adaylarının epistemolojik belirsizliğe sahip olmaları ile ilişkili olabilir. Türkiye'deki bazı çalışmalarda da öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerinin düşüklüğüne işaret etmektedir (Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu, 2008; Eroğlu ve Güven, 2006).

Her ne kadar aksini ifade eden çalışmalar da olsa, bir kısım araştırma öğretmenlerin inançlarının onların öğretim şekilleriyle çok az ilişkili olduğunu (Hofer, 2004; Kang, 2008; Olafson & Schraw, 2006; Schraw & Olafson, 2002) ya da doğrudan ilişkili olmayabileceği sonucuna ulaşmıştır (Levitt, 2001; Olafson & Schraw, 2006; White, 2000; Wilcox-Herzog, 2002). Roth ve Weinstock (2013) da göreceli epistemolojik inançlar sergileyen öğretmenlerin uygulamada geleneksel öğretim kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Wilcox-Herzig'e (2002) göre öğretmenlerin inançları ile öğretim uygulamaları arasındaki uyumsuzluğun bir nedeni dış faktörlerdir. Bu dış faktörlerden biri öğretmenlerin kendilerini plana uymak zorunda hissetmesi olabilir. Basri (2020) de tek bir öğretim yöntemini benimsemek ve sınıf mevcudu gibi etkenlerin yanı sıra sınav odaklı bir sistem içerisinde olmanın da öğrenen özerkliği destekleme davranışlarını kısıtlayan faktörler arasında olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte geçmiş eğitim yaşantılarında, öğrenen özerkliği destekleyen öğretmenler ile karşılaşmamış olmaları da kişilerin özerkliği destekleme davranışı sergilemede yetersiz kalmasına neden olan kısıtlayıcı bir faktör olabilir (Basri, 2020).

Araştırmada modele en düşük düzeyde katkı yapan değişken yakın ailede öğretmen olma durumu olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yakın ailelerinde öğretmen olma durumunu değişken olarak ele alan araştırmaların daha çok öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, mesleği tercih nedeni, mesleğe ilişkin kaygı ya da mesleki benlik saygısını inceledikleri görülmektedir (Aslan & Köksal-Aksoy, 2006; Çermik, Doğan & Şahin, 2010; Dağ, 2010; Övet, 2006). Tüm araştırmalarda elde edilen ortak bulgunun, anne baba mesleği öğretmen olan ya da yakın ailesinde öğretmen olan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının ve benlik saygılarının yüksek, kaygılarının ise düşük olduğu şeklindedir. Mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde öğrenci merkezli bakış açısına sahip olacakları umulmaktadır.

Çalışmanın bulguları ve ilgili alan yazın ışığında ileriki çalışmalar için bazı öneriler geliştirilebilir. Öğrenen özerkliği destekleme ile ilgili çalışmaların büyük bir kısmının öğretmenlerle yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmen adayları da lisans eğitimi süresince öğrenme ve öğretmeye ilişkin birçok ders almaktadır. Bu bağlamda benzer bir çalışmanın dördüncü sınıf öğrencileri ile de yürütülmesi önerilebilir. Yine alan yazındaki çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin ölçme araçlarına verdiği yanıtlar ile sınıf içi uygulamaları arasında farklılıklara veya benzerliklere odaklanan çalışmalara yer verilebilir.. Bu bağlamda benzer bir çalışma öğretmen adaylarının görüşlerinin ve özellikle de geçmiş eğitim yaşantılarının derinlemesine incelendiği karma bir çalışma olarak tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Akgün, F. & Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223.
- Aslan, D., Köksal-Aksoy, A. (2010) Okulöncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Aypay, A. (2011). The adaptation of the teaching-learning conceptions questionnaire and its relationships with epistemological beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice* 11(1), 21-29.
- Basri, F. (2020). Factors influencing learner autonomy and autonomy support in a faculty of education. *Teaching in Higher Education*, 1-16, doi: 10.1080/13562517.2020.1798921,
- Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 40(182).

- Çermik, H., Doğan, B., Şahin, A. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (II), 201-212.
- Chan, K. W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1.
- Chan, K. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cheng, M.M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009) Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Dağ, E. (2010) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Erdem, M., Yılmaz, A. & Akkoyunlu, B., (2008). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. 8. International Educational Technology Conference (pp.6-8). Eskişehir, Turkey
- Eroğlu, S. E. & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Güvenç, H. (2011) Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*. 17(1) 99-116.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*. 29, 129-163.
- Kang, N. H. (2008). Learning to teach science: Personal epistemologies, teaching goals, and practices of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 24, 478-498.
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Koç, S. & Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(60), 119-134.
- Kutlu, N., Gökdere, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1311-1330.
- Levitt, K. E. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86(1), 1-22.
- Olafsoni L. & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*. 45, 71-84.
- Oguz, A. (2013). Developing a scale for learner autonomy support. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 13(4), 2187-2194.

- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Övet, O. (2006). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan faktörlerin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkal, N. & Demirkol, A. Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 9(3), 293-310.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- Prawat, R.S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. *Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivation style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Roth, G. & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402-412.
- Schraw, G., & Olafson, L. (2002). Teachers' epistemological world views and educational practices. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*. 8(2), 99-148.
- Tezci, E., Erdener, M. A. & Atici, S. (2016). The effect of pre-service teachers' epistemological beliefs on teaching approaches. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 205-215.
- Thanasoulas, D. (2000) "What is learner autonomy and how can it be fostered." *The Internet TESL Journal*, 6(11), 37-48.
- Turner, J.C., Christensen, A. & Meyer, D. K. (2009). Teachers' beliefs about student learning and motivation. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 361-371). the USA: Springer.
- Üztemur, S., Dinç, E. & İnel, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkiler: Öğretme-öğrenme anlayışlarının aracı değişken rolü. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 211-239.
- Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. (2004). Patterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–383.
- White, B. C. (2000). Pre-service teachers- epistemology viewed through prespectives on problematic classroom situations. *Journal of Education for Teaching*. 26, 279-305.
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviours? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106.
- Yazıcı, T. & Kılıç, I. (2015). Güzel sanatlar ve tasarım fakültesi ile konservatuvar öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(11), 79-88. DOI: 10.16950/std.30346
- Yılmaz, H. & Sahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.

Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları

Serap YILMAZ ÖZELÇİ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, syozelci@erbakan.edu.tr

Öz

Öğretmene ulaşmadan önce bir tasarı, bir belge niteliği taşıyan eğitim programı; öğretmen elinde işlerlik kazanır, içeriğinde yer alan bilgi, beceri, tutum ve değer gibi kazanımlar öğrencilere öğretmen eliyle aktarılmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde, uygulama sırasında aktif olarak çaba harcayan, olumlu ya da olumsuz yanları doğrudan gözlemlene şansı bulan öğretmenlerin, edindikleri bu tecrübeyi program geliştirme sürecine yansıtması ve uygulamadan kurama bilgi akışı sağlamaları son derece önemlidir. Ancak öğretmenlerin, eğitim programı konusunda bir içerik aktarıcı olmak yerine, programın dinamik ilişkilerini gören ve anlayan kişi olarak sınıf içinde gereksinim duyulan her anda farklı düzenlemeler yapabilecek farkındalıkta olmaları da gerekmektedir. Öğretmenin tüm bu farkındalık, bilgi ve beceriye nasıl erişeceği sorusunun yanıtı ise öğretmen yetiştirme lisans programlarında aranmaktadır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu konunun nasıl ele alındığı ve programlarda içerik olarak ne ölçüde yer verildiğinin incelenmesi bu derleme araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Tarihsel süreçte farklı uygulamalarla öğretmen adaylarına program geliştirmeye ilişkin içerik aktarılırken 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme ile Eğitimde Program Geliştirme dersinin meslek bilgisi seçmeli dersi olarak tanımlanmış olması kimi öğretmen adaylarının bu dersi almadan mezun olmalarına imkan tanımaktadır. Program geliştirme sürecine öğretmen rolünün tartışıldığı, öğretmenin sürece aktif katılımının öneminin vurgulandığı araştırmalar olmakla birlikte öğretmen adayının program geliştirmeye ilişkin bağımsız ders almadan eğitim fakültesinden mezun olabilmesi dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde program geliştirme, öğretmen adayı, öğretmen yetiştirme lisans programı

Abstract

The curriculum is draft document before it reaches the teacher; becomes operational in the hands of the teacher, and the teacher transfers the knowledge, skills, attitudes and values in its content to the students. Considering this aspect, it is extremely important that teachers who make an active effort during the implementation and have the chance to directly observe the positive or negative aspects, reflect this experience to the curriculum development process and provide information flow from practice to theory. Teachers should also be aware that they could make different arrangements in the classroom at any time needed as a person who sees and understands the dynamic relationships of the curriculum, rather than being a content transmitter. The answer to the question of how teachers can access all these awareness, knowledge and skills sought in teacher training undergraduate programs. The main purpose of this review is to examine how this subject handled in teacher training undergraduate programs and to what extent it is included in the programs as content. While content related to curriculum development conveyed to teacher candidates with different practices in the historical process, the fact that the Curriculum Development in Education course defined as a vocational knowledge elective course with the update in 2018 allows some prospective teachers to graduate without taking this course. Although there are studies in which the role of the teacher in the curriculum development process discussed and the importance of active participation of the teacher in the process emphasized, it is noteworthy that a pre-service teacher can graduate without taking independent courses on curriculum development.

Keywords: Curriculum development, pre-service teacher, teacher-training program

Giriş

Eğitim sistemlerine yapılan yatırımlar, ülkelerin geleceğine yapılmış yatırımlar olarak değerlendirilebilir. Evrensel değerleri içselleştirmiş, bilim ve akla dayalı, sorgulayan bireyler; bu becerileri hedefleyen, hedeflere uygun içeriği barındıran eğitim programları ile yetiştirilebilir (Oliva & Gordon, 2013; Ornstein & Hunkins, 2014; Tan-Şişman & Karsantık, 2021). Bu bağlamda ülkeler eğitim programlarını gereksinimler doğrultusunda güncellemekte ya da yeni programlar geliştirmektedir. UNESCO Uluslararası Eğitim Bürosu (IBE), 21. yüzyılda program geliştirme faaliyetlerinin temel amacının gençleri sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmayı destekleyecek donanımına sahip bireyler olarak yetiştirmek olması gerektiğini vurgulamaktadır (IBE, 2016). Tarihi 1900'lü yılların başına dayandığı düşünülen program geliştirme çalışmalarının geçmişten günümüzde dönem dönem farklı bakış açıları ile farklı amaçlara hizmet edecek biçimde gerçekleştirildiği görülmektedir (Rüzgar, 2020). Türkiye'de ise 1945 sonrası sosyokültürel ve siyasal gelişmeler program geliştirmeye ilişkin akademik yapıyı oluşturmuştur (Aktan, 2015).

Eğitimde program geliştirme genel tanım olarak hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları arasındaki dinamik ilişki olarak tanımlanırken (Demirel, 2012; Varış,1996); yeniden kavramsallaştırma akımı program geliştirmeyi, geliştirme ve yönetme işlevlerinin dışında eğitsel deneyimlerin politik, kültürel, sosyolojik ve tarihsel boyutlarıyla bilimsel bir disiplin olarak anlaşılmasını olarak tanımlamışlardır (Eisner, 1981; Pinar, 1978). Alanda yaşanan bu paradigma değişimi kavrama yüklenen anlamı sorgulasa da program geliştirme çalışmalarında öğretmen katılımı ve rolünün önemine ilişkin düşünceleri etkilememiş aksine arttırmıştır. Alanyazındaki birçok araştırma program geliştirme faaliyetinin ürünü olarak ortaya çıkan eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesinin, öğretmenlerin söz konusu programa ilişkin yeterli bilgi sahibi olmalarına, programı uygulayıcı olarak kabullenmelerine ve programa ilişkin olumlu algı ve tutum geliştirmelerine bağlı olduğunu göstermektedir (Tekbıyık ve Akdeniz 2008, Duman, 2006; Sağır ve Karamustafaoğlu, 2011). Öğretmene ulaşmadan önce bir tasarı, bir belge niteliği taşıyan eğitim programı; öğretmen elinde işlerlik kazanır, içeriğinde yer alan bilgi, beceri, tutum ve değer gibi kazanımlar öğrencilere öğretmen eliyle aktarılmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde, uygulama sırasında aktif olarak çaba harcayan, olumlu ya da olumsuz yanları doğrudan gözlemlene şansı bulan öğretmenlerin, edindikleri bu tecrübeyi program geliştirme sürecine yansıtmaları ve uygulamadan kurama bilgi akışı sağlamaları son derece önemlidir. Öğretmen uygulama aşamasında; gerekli durumlarda programa müdahale edip geliştirebilmelidir. Çünkü öğretmen hem geliştirilen programı sınıf ortamında uygulayıcısı hem de program geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayan temel bir unsurdur (Demirel, 2012). Tan-Şişman (2007) öğretmenlerin, eğitim programı konusunda bir içerik aktarıcı olmak yerine, programın dinamik ilişkilerini gören ve anlayan kişi olarak sınıf içinde gereksinim duyulan her anda farklı düzenlemeler yapabilecek farkındalıkta olmalarının gerekliliğinden söz etmektedir. Bu durum akıllara öğretmenin tüm bu farkındalık, bilgi ve beceriye nasıl erişeceği sorusunu getirmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu konunun nasıl ele alındığı ve programlarda içerik olarak ne ölçüde yer verildiğinin incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Uygulayıcı olarak öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin temel bilgileri edinmeleri beklenen hizmet öncesi eğitim programlarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma alanyazına dayalı bir derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Derleme çalışmalar belirli bir konunun yararlı bir özeti olmakla birlikte (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019), araştırmacıların uzmanlık alanlarındaki yenilikleri izleyebilmeleri açısından önemlidir (Herdman, 2006). Derleme çalışmaları (literature/descriptive reviews) belirli bir konuda yayınlanmış iki veya daha fazla çalışma üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerini sentezleyen, belirli bir yöntem izlenmeksizin, farklı yollarla ve farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin derlendiği çalışmalardır (Karaçam, 2013). Araştırılan konu hakkında yazarların çeşitli kitap, dergi ve bildirilerden kendi görüşlerini destekleyen ve desteklemeyen sonuç ve yorumları bir araya getirilmesiyle oluşturulurlar (Ata ve Urman, 2008; Herdman, 2006). Bu yönüyle sistematik derleme ya da meta-analiz çalışmalarından farklılık

gösterdiği söylenebilir. Yapılmış araştırmalara ilişkin nitel ve nicel analiz değil alanyazın ışığında kavramsallaştırma hedeflenmektedir. Eldeki araştırma ile eğitimde program geliştirmeye ilişkin kuram ve uygulama bilgisinin ve programı anlamanın öğretmen ve öğretmen adayı için gerekliliği alanyazın doğrultusunda ele alınarak, öğretmen yetiştirme lisans programları içerisindeki yerine yönelik bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Öğretmen ve Eğitimde Program Geliştirme

Öğretmenler eğitim programının uygulayıcıları olarak değerlendirilmekle birlikte; programın etkililiği için, öğretmenlerin eğitim programının yenilenmesi ve geliştirilmesi çalışmalarına etkili olarak katılmaları sağlanmalıdır (IBE,1999). Geçmişte program geliştirme sürecinde alan uzmanlarının çok büyük etkileri bulunmakta iken, günümüzde öğretmenin rolü ve önemi daha büyüktür (Oliver, 1965 akt., Duman, 2006). Öğretmenlerin program geliştirme sürecinin her aşamasına katılmaları gerekmektedir (Orstein ve Hunkins, 2014; Kontaş ve Yağcı, 2016; Yüksel, 1998). Çünkü sınıf içi öğretimin planlanması aynı zamanda program geliştirme sürecinin okul ve öğretmen düzeyinde devam etmesi olarak da yorumlanmaktadır (Ernas, 2020). Öte yandan öğretmenlerden bir eğitim programını tasarlandığı gibi öğrenme-öğretme sürecine yansıtması için öncelikle eğitim programı ile program geliştirme süreç ve uygulamaları konusunda bilgi ve farkındalık sahibi olmaları beklenmektedir (Alsubaie, 2016; Tan-Şişman, 2021; Yüksel, 1998). Uygulama sürecinde, programın gereklerini yerine getirebilmesi için hedef, içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kuramsal olarak bilmenin yanında uygulayabilmesi de gerekmektedir (Duman, 2006). Uygulayacak oldukları programa yönelik olumlu tutuma sahip olmaları ise programın başarısı için bir diğer önemli ölçüttür (Aykaç ve Çelik, 2014; Demir ve Şahin, 2009; Duru ve Korkmaz, 2010; Tekbiyık ve Akdeniz, 2008).

Öğretmen Adayı ve Eğitimde Program Geliştirme

Alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin okuryazarlıklarını, bilgi düzeylerini ya da yeterlik algılarını ele alan birçok araştırma bulunmaktadır. Aslında bu durum da program geliştirme sürecinde öğretmen rolünün önemini ortaya koymaktadır. Farklı araştırmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının ele alındığı (Akyıldız, 2020; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Kahramanoğlu, 2019; Karagülle ve diğ., 2019), eğitim programı ve eğitimde program geliştirme kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin incelendiği (Bay ve diğ., 2012; Tan-Şişman ve Kerkez, 2019; Sağır ve Karamustafaoğlu, 2011; Kızılaslan-Tunçer ve Şahin, 2019) ve söz konusu kavramlara ilişkin yeterlik algılarının tartışıldığı (Altun ve Şahin, 2009; Ayan, 2011; Baş, 2016; Baştürk & Dönmez, 2011; Duman, 2006; Duru & Korkmaz, 2010; Eret-Orhan, 2017; Keskin, 2019; Saracaloğlu ve diğ. 2010) görülmektedir. Öğretmen rolüne ilişkin bu tartışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilgi, beceri ve farkındalığa nasıl eriştikleri / erişecekleri önem kazanmaktadır. Bir öğretmen için program bilgisi, bir programın planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi ile ilgili kuramsal ilkelerin bilgisini ve uygulamaya yönelik bilgi, beceri, olumlu tutum ve farkındalığı kapsamaktadır (Tan-Şişman, 2021). Öğretmen eğitimi programları, öğretmen adaylarına hem etkili öğrenmenin sağlanmasında içerik ve becerilerin düzenlenmesine yönelik olarak, hem de program tasarlama, öğrenme hedeflerini belirleme, öğretimi düzenleme ve değerlendirme konusunda iyi yapılandırılmış öğrenme fırsatları sunarak etkin bir model olmalıdır (Greenhill, 2010).

Günümüz koşullarında ele alındığında Türkiye’de öğretmen adayları program geliştirme bilgisine öğretmen yetiştirme lisans programında yer alan “eğitimde program geliştirme” dersi ile ulaşabilmektedir. Tarihi süreçte bağımsız bir lisans programı olan ve öğrenci yetiştiren eğitim programları ve öğretim (EPÖ) lisans programı 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde kapatılmış ve EPÖ lisansüstü alana kaydırılmıştır. Öğretmen yetiştiren programlarda ise program geliştirme bilgisine ilişkin içerik Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi içinde verilmeye başlanmıştır. Konuya ilişkin en çarpıcı değişim ise 2007 yılı sonrasında program geliştirme dersinin bazı bölümlerde (sosyal bilgiler öğretmenliği,

coğrafya öğretmenliği) zorunlu ders olarak programda yer almasıdır. Diğer bölümlerin programlarında neden yer almadığına ilişkin bir açıklamaya da rastlanamamıştır.

Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ve Eğitimde Program Geliştirme

Değişen paradigma ve eğitim ihtiyaçları öğretmenden beklentileri de değiştirdikçe öğretmen yetiştirme programları da bu beklentiler doğrultusunda şekillenmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklere paralel olarak bu kurumlara öğretmen yetiştiren lisans programları da değiştirilmekte / güncellenmektedir (1997, 2006, 2009 ve 2018). Son olarak 2018 yılında 25 öğretmen yetiştirme lisans programı güncellenmiştir. Güncellenmenin gerekçesi “Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme, başlı başına bir çalışma alanı olup her alanda hazırlanan programlar, değişen ihtiyaç ve talepler doğrultusunda zaman içinde yeniden hazırlanmak durumundadır” şeklinde ifade edilmiştir. (YÖK, 2018). 2018 yılı güncellenmiş öğretmen yetiştirme lisans programlarında Eğitimde Program Geliştirme dersi Meslek Bilgisi seçmeli dersi olarak yer almaktadır. Dersin kur tanımı; “Program geliştirmeyle ilgili temel kavramlar; program geliştirmenin teorik temelleri; program türleri; öğretim programlarının felsefi, sosyal, tarihî, psikolojik ve ekonomik temelleri; program geliştirme ve öğretim programlarının özellikleri; program geliştirmenin aşamaları; programın temel öğeleri (hedef, içerik, süreç, değerlendirme) ve öğeler arasındaki ilişkiler; hedeflerin sınıflandırılması ve programın öğeleriyle ilişkisi; içerik düzenleme yaklaşımları; eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi; program geliştirme süreci ve modelleri; eğitim programı tasarım yaklaşımları; program değerlendirme modelleri; program okur-yazarlığı; öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları; MEB öğretim programlarının özellikleri; öğretim programlarının uygulanması; dünyada ve Türkiye’de program geliştirmede yeni yaklaşımlar ve yönelimler” olarak belirtilmiştir (YÖK, 2018).

Öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesine kaynaklık eden belgelerden ikisi öğretmen istihdamını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleridir. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2017 yılında yayınlamış olduğu Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023’te nitelikli öğretmenin yetiştirme sürecine ilişkin açıklamalara yer vermiştir. Bu açıklamalara göre öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim sürecinde bu bilgi ve becerilerle donatılmalı, sonrasında da hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir. İkinci olarak ise bu paradigma dönüşümünden önce sisteme dahil olmuş olan öğretmenlere yoğun hizmet içi eğitimler verilmeli, ödül ve teşvik mekanizmaları ile bu eğitimler özendirilmelidir (MEB, 2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) belgesinde ise öğretmenlerin program bilgisi “alana özgü öğretim programının tüm öğeleri kapsamında açıklanması, alana özgü öğretim programının ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirilmesi, alana özgü öğretim programının dikkate alınarak ders planlarının hazırlanması, alana özgü öğretim programının kazanımlarına uygun öğrenme ortamlarının ve öğretim materyallerinin hazırlanması” şeklinde belirtilmiştir. Tüm bu açıklamalar öğretmenin program geliştirme alanına ilişkin bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olması gerekliliğine olan inancı ortaya koymaktadır. Ancak bilmek uygulama için yeterli midir, bilmek kabul etmek için yeterli midir soruları halen üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Eğitimde program geliştirmenin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair uluslararası dönüşümlere bakıldığında, 1970’lerden sonra karar vericiler tarafından tek bir merkezden yürütülen çalışmaların yerini okulların ve öğretmenlerin karar verici olmalarını destekleyen uluslararası bir eğilimin ortaya çıktığı söylenebilir (Eggleston, 1980, akt. Kahramanoğlu, 2017; Marsh, 1997; Sabar, 1985). Önceleri öğretmenlerin mesleki özerkliğinin daha güçlü olduğu (Avustralya ve İngiltere gibi) eğitim sistemlerinde kendini gösteren bu düşünce, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımın profesyonelliklerini ve mesleki yeterliklerini artıracak ve daha güçlü ve uygulanabilirliğine inancın daha fazla olduğu programlara ulaştıracağı düşüncesinden temel almaktadır (Li, 2006). Tüm bu düşünceler dikkate alınarak Türkiye’deki duruma bakıldığında öğretmenlerin ve öğretmen adayların program geliştirme sürecine aktif katılımının olmadığı söylenebilir (Ural Saltan ve Karataş, 2018). Öğretmen adayı özelinde bakıldığında ise öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan değişikliklerin tutarlı bir bakış açısı izlenmediği

söylenbilir (YÖK, 1997, 2006, 2009 ve 2018). Eğitimde program geliştirme dersi kimi programlarında zorunlu ders olarak kendine yer alırken kimi programlarda kendine hiç bulamamış ve bu duruma ilişkin herhangi bir kuramsal açıklama yapılmamıştır. 2018 yılında gerçekleştirilen son güncelleme ise Meslek Bilgisi seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Bu da öğretmen adayının söz konusu dersi seçmemesi halinde “eğitimde program geliştirme” alanı hakkında özelleştirilmiş içerikle hiç karşılaşmadan mezun olması, eğitim sistemine programın uygulayıcısı olarak dahil olması demektir. Oysaki öğretmenin / öğretmen adayının programı anlaması ve benimsemesi programın başarılı biçimde hayata geçirilmesi için son derece önemlidir. Programı anlamak için kuramsal bilgiye, benimsemek için ise aidiyet ve süreçte aktif katılıma gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda yukarıda getirilen açıklamalar ışığında şu önerilere yer verilmiştir.

- Öğretmen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle, program geliştirme süreçlerinin bir parçası haline getirilmelidir.
- Eğitimde Program Geliştirme dersi zorunlu ders kategorisine getirilebilir. Diğer meslek bilgisi dersleri içeriği ile daha fazla ilişkilendirilerek öğretmen adaylarına program okuryazarlığı sağlayacak biçimde yürütülmesi önemli görülmektedir.
- Öğretmenin programı etkili bir şekilde kullanabilmesinin sağlanabilmesi amacıyla lisans eğitimi süresinde uygulamaya dönük etkinliklere yer verilerek öğretmen adaylarının süreci deneyimlemesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332, SSN:1304-0278
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development, *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 106-107. ISSN 2222-288X (Online)
- Ata, B. & Urman, B. (2008). Sistematiik derlemelerin kritik analizi. *Journal of Turkish Society of Obstetric and Gynecology*, 5(4), 233-240.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Unpublished doctorate dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(43), 21-32, ISSN: 1300-8889, DOI: 10.15285/ebd.49293
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Bay, E., Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D., & Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-30.
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.

- Demir, S. ve Şahin, S. (2009). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Journal of Qafqaz University*, 1(26), 1-14.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19.Edition). Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri)*. Unpublished doctoral dissertation. Ankara University, Ankara
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Eisner, E. (1981). Critical Review: A practical view of theoretical in curriculum, *Curriculum Inquiry*, 11(2), 189-193.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123- 138.
- Eret-Orhan, E. (2017). Türkiye’de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 197-216.
- Ernas, B. P. (2020). *Tarih, Kültür ve Eğitim Yazıları*, İstanbul: Akademik Düşünce Yayınları
- Greenhill, V. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation*. Washington, DC: AACTE Partnership for 21st Century Skills
- Herdman, E. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematiik derleme metodolojisi: Sistematiik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karagülle, S., Varkı, E. & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85-97.
- Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kızılaslan-Tunçer, B. & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 247-260
- Kontaş, H. & Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Li, H. (2006). School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese Kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33, (4), DOI: 10.1007/s10643-006-0061-7
- Marsh, C. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2017), Öğretmen strateji belgesi 2017–2023. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2017), Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESL_EYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies, *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Boston: Pearson Publication.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. US: Pearson Publication.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-456.
- Sağır, Ş. & Karamustafaoğlu, O. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri, *Manisa Celal Bayar University Journal of Education Faculty*, 1 (1), 105-121.
- Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çöğmen, S., Karademir, Ç. A., & Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers' views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2427-2434.
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 355-400.
- Tan-Şişman, G. & Karsantık, Y. (2017). *Singapur ve Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin yönetsel yapı ve reformlar açısından incelenmesi*. 26th International Educational Sciences Congress. Antalya, 20-23 April, 2017.
- Tan-Şişman, G., ve Kerkez, B. (2019). Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programı kavramına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 262-286. doi: 10.9779/pauefd.516706
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri, *Balıkesir University Necatibey Faculty of Education Journal of Science and Mathematics Education*, 2 (2), 23-37.
- Uluslararası Eğitim Bürosu / International Bureau of Education (2016) What Makes a Quality Curriculum? (IBE-UNESCO) In-Progress Reflection No.2 on Current and Critical Issues in Curriculum and Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Uluslararası Eğitim Bürosu / IBE-International Bureau of Education. (1999). South and South-East Asia Course on Curriculum Development. Educational Innovation and Information, 99.
- Ural Saltan, B., & Karataş, H. (2018). Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin etkinliğinin incelenmesi: İstanbul örneği. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 14-42. doi: 10.51280/yjer.2018.007
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (6. Edition). Ankara: Alkım Publication
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 513-525.
- Yükseköğretim Kurumu, YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.

Dijital Hikâye İle İlgili Yapılan Tezlerin İncelenmesi: İçerik Analizi²

Mehmet Burak YALÇIN¹, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, mburakyalcin32@gmail.com

Serkan ASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, serkanaslan@sdu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2010-2020 yılları arasında dijital hikâye alanı ile ilgili ulusal alanda yapılmış olan lisansüstü tezleri içerik analizi yöntemiyle incelemektir. Araştırmada ilgili alanda toplam 46 teze ulaşılmıştır. Ulusal alanda ulaşılan bu araştırmaların 13'ü doktora tezinden, 33'ü yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Araştırmada ilgili alanda ulaşılan tezler doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırma kapsamında tezlerin künyesi, tezlerde kullanılan araştırma modeli, araştırma grubu/örnekleme, veri toplama araçları, yöntemi ve veri analiz yöntemleri içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmada incelenen tezlere ait tema ve kodlamalar sonucu elde edilen bulgular frekans değerleri kullanılarak grafikler halinde gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre son yıllarda dijital hikâye üzerine yapılan araştırmaların düzenli olarak arttığı görülmüştür. Araştırmaların çoğunlukla ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği, dijital hikâye yönteminin eğitimde kullanılmasına yönelik uygulamaların öğretim süreci açısından etkilerinin incelendiği belirlenmiştir. Araştırmalarda, veri toplama aracı olarak genellikle görüşme formlarının, başarı testlerinin ve likert tipi ölçeklerin kullanıldığı, veri analiz yöntemi olarak ise genellikle kestirimsel ve betimsel veri analizlerinin uygulandığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; incelenen tezlerde, katılımcılar olarak daha çok ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Bu nedenle dijital hikâye yöntemi ile ilgili olarak ilkökul, ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencileri üzerinde de araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir, dijital hikâye ile ilgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntem ve teknikleri çeşitlendirilebilir önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, teknoloji tabanlı öğretim yöntemleri, dijital hikâye yöntemi

Abstract

The aim of this research is to examine the postgraduate theses made in the national field related to the field of digital story between 2010-2020 by the method of content analysis. In the research, a total of 46 theses were reached in the related field. 13 of these researches reached in the national area consist of doctoral theses and 33 of them are master theses. The theses reached in the relevant field in the research were examined through document analysis. Within the scope of the research, the identifier of the theses, the research model used in the theses, the research group/sample, data collection tools, methods and data analysis methods were analyzed by content analysis. The findings obtained as a result of the themes and coding of the theses examined in the research are shown in graphics using frequency values. According to the results obtained from the research, it has been seen that the research on digital story has increased regularly in recent years. It was determined that the studies were mostly carried out with primary and secondary school students, and the effects of the applications on the use of the digital story method in education in terms of the teaching process were examined. In the studies, it was observed that interview forms, achievement tests and Likert type scales were generally used as data collection tools, and predictive and descriptive data analyzes were generally applied as data analysis methods. Based on the research results; In the theses examined, mostly secondary school students were chosen as participants. For this reason, conducting research on the digital story method on students at primary, secondary and university level can contribute to the literature, data collection tools and data analysis methods and techniques used in studies on digital story can be diversified.

Keywords: Technology, technology-based teaching methods, digital storytelling method

² Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans seminerinden üretilmiştir.

¹**Sorumlu Yazar:** Mehmet Burak Yalçın, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın vazgeçilmez bir parçası olan teknoloji, günlük yaşantımızda çok önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin hayatımızdaki her geçen gün artan önemiyle birlikte geçmişten günümüze literatürde teknoloji hakkında birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlamalarda teknolojinin farklı boyutlarına yer verilmiştir. Teknoloji, antik çağ döneminde “sanatlar hakkında düşünüp konuşmak” anlamını karşılarken, tarih boyunca bilim ile ilgili araştırma ve çalışmalar neticesinde ortaya koyulan, insan yaşantısını her anlamda kolaylaştıran aletler ve yararlı buluşların meydana getirdiği netice, bu neticeye ulaşmak adına gidilen yol, yöntem ve çalışmaların bütünü anlamını karşılamaktadır (Anabritannica, 1990).

Teknoloji eğitim alanında da kullanılmaktadır. Eğitim ile teknoloji birbirini birçok noktada etkilemektedir (Yanpar, 2017). Eğitim ve teknolojinin birbiri ile olan ilişkisinden dolayı ortaya çıkan eğitim teknolojisi kavramı için tanımlamalar yapılmıştır. Alkan'a (1998) göre eğitim teknolojisi eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenme ve öğretme değişkenlerinin bir tasarı haline getirilmesi ve bu tasarının uygulamaya koyulması ardından da değerlendirilip geliştirilmesidir.

Eğitim öğretimde teknoloji kullanımı özellikle içinde bulunduğumuz çağda önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle son yıllarda teknoloji tabanlı yöntem ve tekniklerden öğretim programlarında ve süreçlerinde sıklıkla yararlanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de dijital hikâyelerdir. Dijital hikâyeler, görsel, işitsel veya aynı anda hem görsel hem de işitsel olarak teknolojik ortamlar aracılığıyla oluşturulan kısa hikâyelerdir (Meadows, 2003). Lambert (2003), dijital hikâye yönteminin bir hikâye oluşturma sürecinde var olan anlatıyı istenilen amaçlar doğrultusunda uygun şekilde değiştirerek geliştirmeye olanak sağlayabileceğini vurgulamıştır.

Alan yazın incelendiğinde dijital hikâyenin eğitim-öğretimde kullanımı üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de dijital hikâye ile ilgili alan yazın incelendiğinde dijital hikâyenin motivasyona (Demir, 2019; Karalök, 2020), tutuma (Büyükcengiz, 2017; Çakıcı, 2018; Mangal, 2020; Yürük, 2015), dinleme becerilere (Ciğerci, 2015), okuma becerilerine (Çiftçi, 2019) etkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca dijital hikâye ile ilgili olarak değerler eğitimi (Kutlucan, 2018), öğrencilerin dijital öykü hazırlama deneyimlerine (Ulum, 2017) yönelik eylem araştırmaları ve güzel sanatlar eğitimi entegrasyonuna (Ayvaz Tunç, 2016), öğretmen adaylarının görüşlerine (Aslan ve Kazu, 2021) yönelik nitel araştırmalara da rastlanmıştır.

Türkiye’de alan yazın incelendiğinde dijital hikâye yönteminin kullanılmasına yönelik yapılan tezlerin bütüncül olarak analiz edilip değerlendirmesinin yapıldığı içerik analizi çalışmasına rastlanmamıştır. Bu durum alan yazında bir boşluk olarak değerlendirilmektedir. Çünkü dijital çağda, öğretme-öğrenme sürecinde dijital teknolojilerin kullanılması önem arz eden bir konudur. Dijital hikâyede, son yıllarda öğretme-öğrenme ortamlarında kullanılan dijital bir yöntemdir. Bu yöntem ile ilgili yapılan tezlerin incelenmesi temel gerekçesi dijital hikâye ile yapılan çalışmalardaki eğilimi ortaya koymaktır. Bu eğilimi ortaya çıkarmak içinde en uygun yöntem içerik analizidir. İçerik analizi çalışmalarının belli zaman aralıkları ile yapıp araştırma eğilimlerinin yönünün belirlenmesi hem gelecekteki araştırmacılara yol göstermekte hem de çalışmaların daha verimli yapılmasına olanak sağlamaktadır (Kula ve Sadi, 2016; Küçüközer, 2016). Bu nedenle de bu çalışmada içerik analizi kullanılarak dijital hikâye ile ilgili olarak Türkiye’de yapılan tezlerdeki eğilim belirlenmek istenmiştir. Bu çalışmada, dijital hikâye yöntemi ile ilgili 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan tezlerin sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. İncelenen tezlerin yayın türü ve yayın yılı dağılımı nasıldır?
2. İncelenen tezlerde hangi model kullanılmıştır?
3. İncelenen tezlerde kullanılan araştırma desenleri/yöntemleri nelerdir?
4. İncelenen tezlerin örneklem/ çalışma grubu ve büyüklükleri nasıl değişmektedir?
5. İncelenen tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
6. İncelenen tezlerde kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma "*gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir*" (Yıldırım ve Şimşek, 2018:41). Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden olan doküman analizinden yararlanıldığı için nitel araştırma kullanılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Süreci

Araştırmada, dijital hikâye yöntemi ile ilgili tespit edilen araştırmaların künyesi, araştırmanın disiplin alanı, araştırmanın modeli, yöntemi, yayın türü, Araştırma grubu/örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2010-2020 yılları arasında ulusal alanda tam metin olarak ulaşılabilen 13 doktora tezi ve 33 yüksek lisans tezi saptanmıştır. İçerik analizi için incelenen çalışma sayısı toplamda 46'dır. Tespit edilen araştırmalara ulusal alanda Yüksek Öğretim Kurumu tez veri tabanı taranarak ulaşılmıştır. Bu araştırmaya konu olan çalışmalar Türkçe ve İngilizce dilleri kullanılarak tam metin incelemesi yapılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veriler nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen konu ile ilgili bilgileri içinde barındıran yazılı dokümanların analiz edilmesini ifade eder. Krippendorff (2004) doküman inceleme yöntemini "Metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemi" olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada incelenen dokümanlar, 2010-2020 yılları arasında araştırmanın amacına uygun olarak dijital hikâye yöntemine ilişkin ulusal alanda gerçekleştirilen doktora ve yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Dijital hikaye yöntemine ilişkin yapılan eğitim araştırmalarından çalışmaya dahil edilen araştırmaların tam metin incelemesini yapmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Dijital Hikaye Yayın Sınıflama Formu" adlı içerik analizi formu hazırlanmıştır. İçerik analizi formu hazırlanırken alanda yapılan eğitim araştırmalarından (Bozkurt ve Durak, 2018; Çalık ve Sözbilir, 2014; Dağhan ve Akkoyunlu, 2015; Saraç ve Kunt, 2016), ve eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarından yararlanılarak araştırmanın hedeflerine uyacak biçimde 8 adet konu başlığı ve bu konu başlıklarına ait alt başlıklar oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

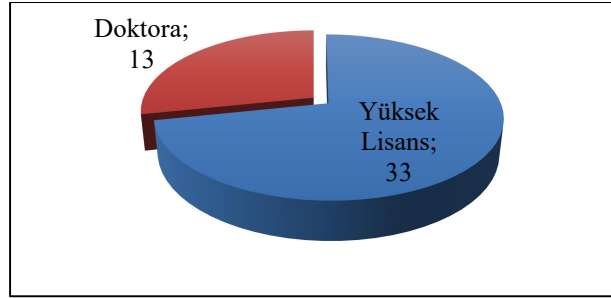
Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi "*herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmi ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir*" (Ekiz, 2009:77). Bu doğrultuda içerik analizi yönteminin çalışmanın amacına uygun olduğu söylenebilir. Çalışmanın kapsamında belirlenmiş olan seçim ve tarama ölçütleri göz önünde bulundurularak elde edilen veriler grafik haline getirilmiştir. Tablo olarak sunulan verilerin frekans ve yüzde değerleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın konusunu kapsayan Türkçe ve İngilizce olarak oluşturulan 46 çalışmanın içerik analizi psikolojik danışmanlık ve sınıf öğretmenliği alanlarında çalışan iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama formuna yapılan kodlamalar neticesinde her iki uzmana ait formlar karşılaştırılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (2002) güvenlik düzeyi formülü (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Güvenirlik düzeyi formülüne göre %70 ve üstü sonuçlar güvenilirlik açısından idealdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar neticesinde güvenirliliğin %98 çıktığı tespit edilmiştir. Bu araştırma neticesinde incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinden elde edilen veriler doğrultusunda yüzdelik (%) olarak dağılımı ile kullanım sıklığı (f) grafiklerle gösterilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde başlıklar halinde sunulmuştur.

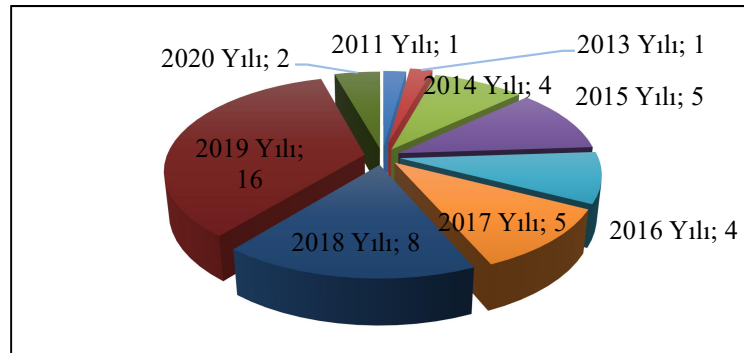
1-İncelenen Tezlerin Türü ve Yayın Yılı ile İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında birinci alt probleme dayalı olarak incelenen tezlerin türü ve yayın yılı incelenmiş ve elde edilen bulgular Grafik 1 ve Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 1. İncelenen tezlerin türüne göre dağılımları

Grafik 1 incelendiğinde, Türkiye’de dijital hikaye ile ilgili olarak (f:33) yüksek lisans ve (f:13) doktora düzeyinde tezin yapıldığı tespit edilmiştir. Dijital hikâye ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Grafik 2’de sunulmuştur.

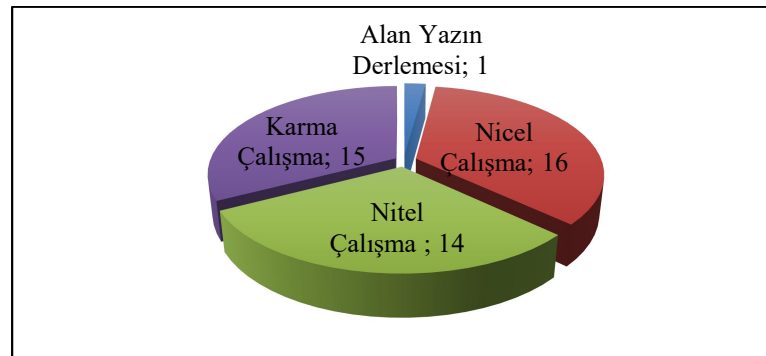


Grafik 2. İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Grafik 2 incelendiğinde, 2011 yılında (f: 1), 2013 yılında (f: 1), 2014 yılında (f: 4), 2015 yılında (f: 5), 2016 yılında (f: 4), 2017 yılında (f: 5), 2018 yılında (f: 8), 2019 yılında (f:16) ve 2020 yılında (f: 2) tezin yapıldığı tespit edilmiştir.

2- İncelenen Tezlerde Kullanılan Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ikinci alt probleme dayalı olarak incelenen tezlerde kullanılan araştırma modelleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Grafik 3’te sunulmuştur.

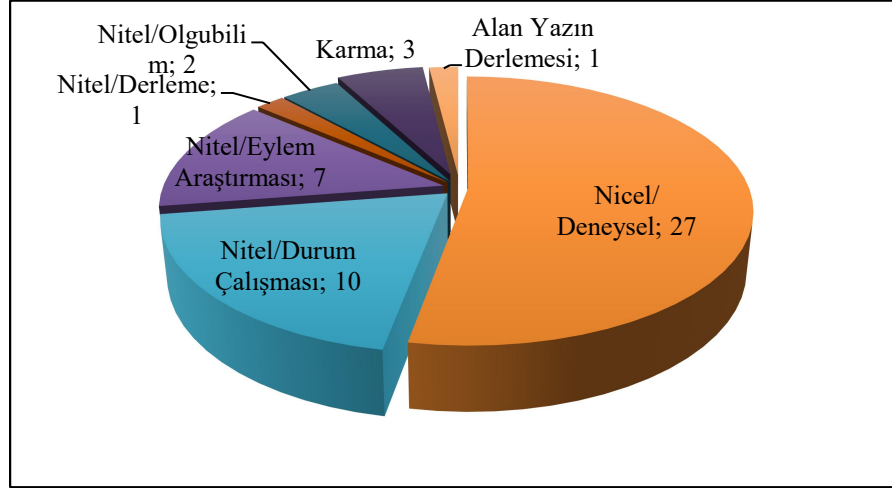


Grafik 3. İncelenen tezlerde kullanılan araştırma modeline ilişkin dağılım

Grafik 3 incelendiğinde, dijital hikâye ile ilgili yapılan tezlerde en fazla nicel araştırma modelinin ($f: 16$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan incelemeler neticesinde tezlerde karma ($f:15$), nitel ($f:14$) modellerinin ve alan yazın derlemesinin ($f:1$) kullanıldığı da tespit edilmiştir.

3- İncelenen Tezlerde Kullanılan Araştırma Desenleri / Yöntemleri

Araştırma kapsamında üçüncü alt probleme dayalı olarak incelenen tezlerde kullanılan araştırma desenleri/yöntemleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Grafik 4’ de sunulmuştur.

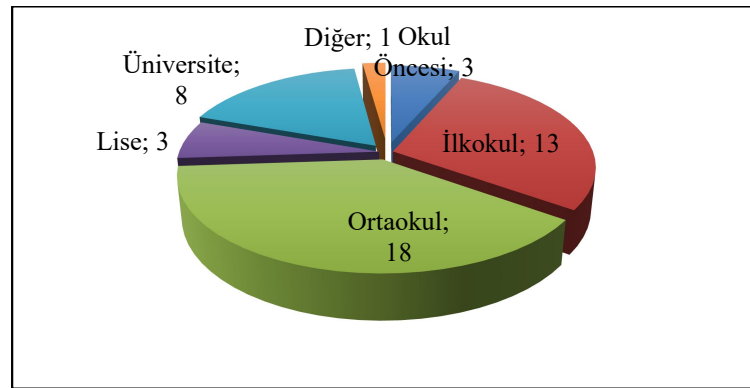


Grafik 4. İncelenen tezlerin araştırma desenlerine/yöntemlerine göre dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, dijital hikâye ile ilgili yapılan tezlerde en fazla nicel/deneySEL desen ($f:27$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan incelemeler neticesinde tezlerde nitel/durum çalışması ($f: 10$), nitel/eylem araştırması ($f:7$), karma desen ($f: 3$), nitel/olgubilim ($f: 1$), nitel/derleme ($f: 1$) ve alan yazın derlemesi ($f: 1$) kullanıldığı da tespit edilmiştir.

4- İncelenen Tezlerde Katılımcıların Dağılımına İlişkin Bulgular

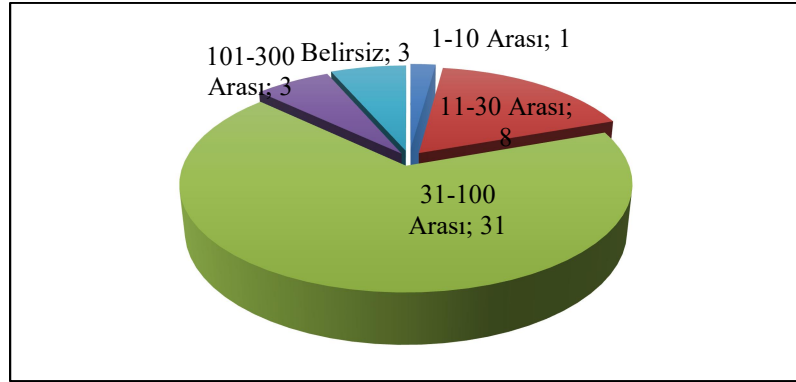
Araştırma kapsamında üçüncü alt probleme dayalı olarak incelenen tezlerde örneklem grubunun türü ile büyüklüğü incelenmiş ve elde edilen bulgular Grafik 5’ te sunulmuştur.



Grafik 5. Araştırmaların örneklem türüne göre dağılımı

Grafik 5’e göre dijital hikaye alanında yapılmış araştırmaların en fazla ortaokul öğrencileri ($f :18$) ve bunu ilkök öğrencileri ($f :13$) üzerinde yapılan çalışmaların takip ettiği görülmüştür. Bunları üniversite öğrencileri ($f :8$) takip etmektedir. İlgili alanda lise öğrencileri ($f :3$), okul öncesi öğrencileri ($f :3$) ve diğer ($f :1$) katılımcılara yönelik yapılan çalışmaların en az olduğu görülmüştür.

Grafik 6’ da dijital hikâye alanında yapılmış araştırmaların örneklem büyüklüğüne göre kıyaslanmasına yönelik veriler bulunmaktadır.

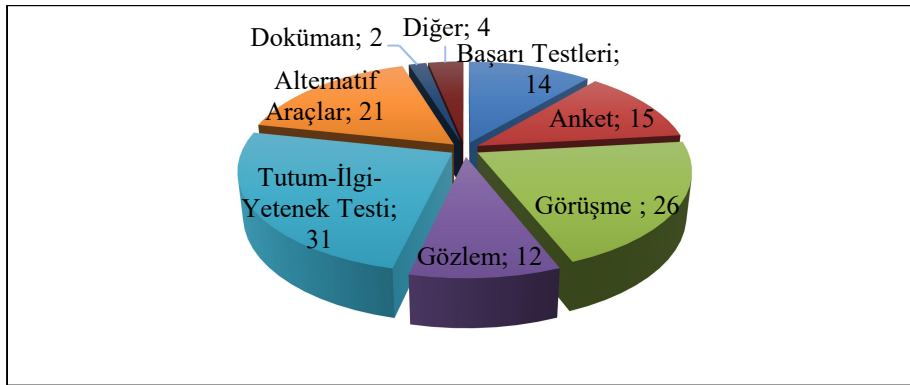


Grafik 6. Araştırmaların örneklem büyüklüğüne göre frekans dağılımı

Grafik 6'ya göre, dijital hikaye alanında yapılmış araştırmaların en çok 31-100 ($f:31$) arası örneklem üzerinde yapıldığı ve bunu 11-30 ($f:8$) arası örneklem üzerinde yapılan çalışmaların takip ettiği görülmüştür. İlgili alanda 101-300 ($f:3$) arası ve 1-10 ($f:1$) örneklem üzerinde yapılan çalışmaların en az olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak bazı çalışmaların ($f:3$) örneklem büyüklükleri tespit edilememiştir.

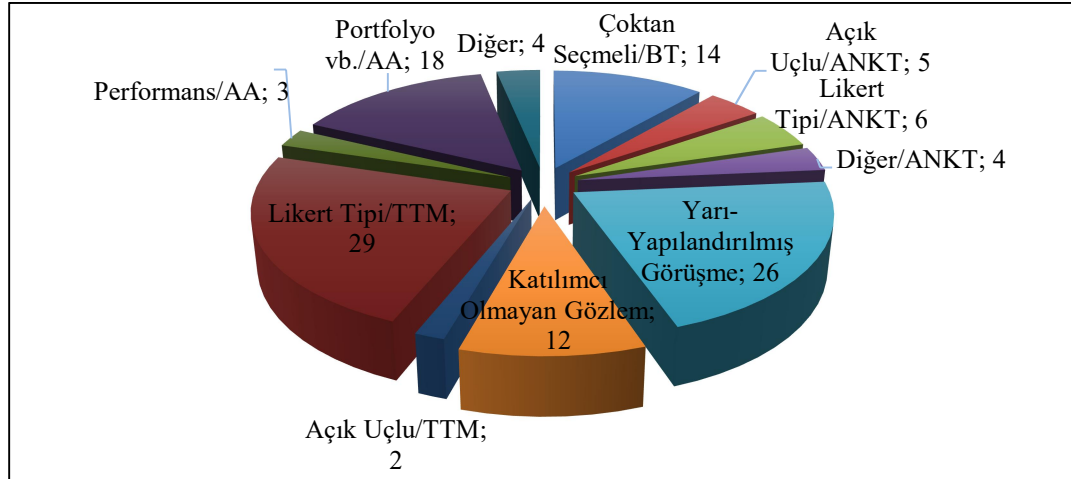
5-Araştırmaların Veri Toplama Araçları

Grafik 7'de dijital hikâye alanında yapılmış araştırmaların veri toplama araçlarına göre kıyaslanmalarına yönelik veriler bulunmaktadır.



Grafik 7. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre frekans dağılımı

Grafik 6'ya göre dijital hikâye alanında yapılmış araştırmaların en çok Tutum-İlgi-Yetenek Testi ($f:31$) veri toplama aracı ile yapıldığı ve bunu Görüşme ($f:26$), Alternatif Araçlar ($f:21$), Anket ($f:15$), Başarı Testleri ($f:14$) ve Gözlem ($f:12$) takip etmiştir. İlgili alanda Diğer ($f:4$) ve Doküman ($f:2$) veri toplama araçlarının diğerlerine göre daha az tercih edildiği görülmüştür. Grafik 8'de dijital hikâye alanında yapılan araştırmaların veri toplama araçlarının türlerine ait ayrıntılı veriler bulunmaktadır.

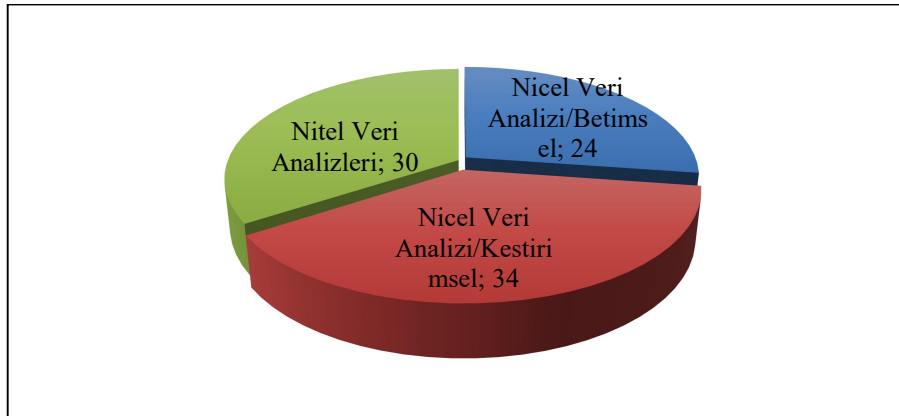


Grafik 8. Araştırmaların veri toplama araçlarının türlerine göre frekans dağılımı

Kullanılan anketlerin Grafik 8'e göre daha çok likert tipi ($f :6$) ve görüşmelerin yarı yapılandırılmış olduğu ($f :26$), tutum-ilgi-yetenek testlerinin ise likert tipi ($f :26$) sorulardan oluştuğu bulgusu elde edilmiştir.

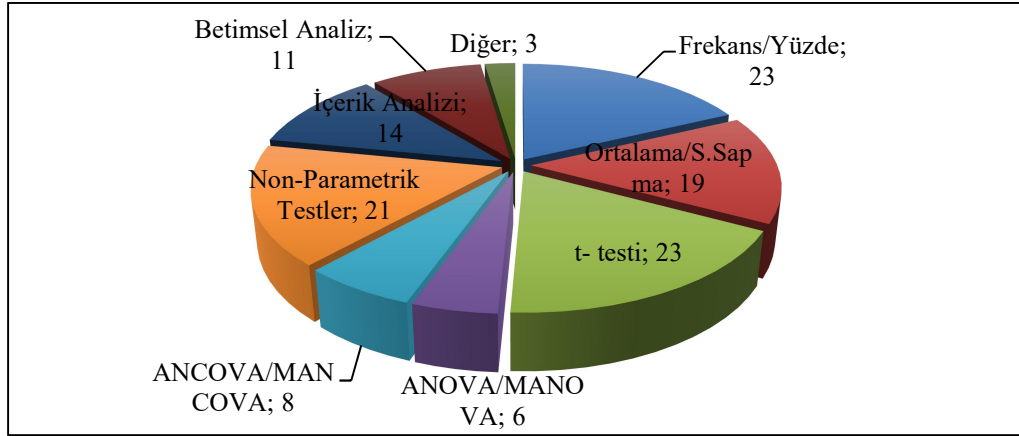
6-Araştırmanın Veri Analiz Yöntemi

Dijital hikâye alanında yapılmış araştırmaların veri analiz yöntemleri incelenirken birden fazla analiz yöntemi bulunan çalışmalarda veriler toplanırken yapılan kodlama işlemi her analiz yöntemi için yeniden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre kıyaslanmasına ilişkin veriler Grafik 9'da gösterilmiştir.



Grafik 9. Araştırmaların veri analiz yöntemlerine göre frekans dağılımı

Grafik 9'a göre alanında yapılmış araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak en çok kestirimsel nicel veri analiz yönteminin tercih edildiği ($f :34$), bunu nitel veri analizleri ($f :30$) ve kestirimsel nicel veri analiz yönteminin ($f :24$) izlediği görülmüştür.



Grafik 10. Araştırmaların veri analiz yöntemlerinin çeşitlerine göre frekans dağılımı

Grafik 10'a göre betimsel nicel veri analizlerinde en fazla frekans-yüzde değerleri ($f:23$) ile ortalama-standart sapma değerlerinin ($f:19$), kestirimsel nicel veri analizlerinden en fazla t-testi ($f:23$), non-parametrik testlerin ($f:21$) ve ANCOVA/MANCOVA ($f:8$) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde kodlama formunda bulunan her konu başlığı tek tek ele alınmıştır. Ardından bulgular tartışılmış ve daha sonra da önerilerde bulunulmuştur.

Dijital hikâye alanında yapılan araştırmaların künyesi incelendiğinde, ulusal alanda yayınlanan yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Sünger'in (2019) arttırılmış gerçeklik kavramı üzerinde yapmış olduğu içerik analizi çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucuna göre dijital hikâyenin kullanımına ilişkin çalışmaların 2017 yılından itibaren belirgin bir şekilde artış gösterdiği görülmüştür. Teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinden biri olan dijital hikâyenin son yıllarda eğitimde sıklıkla kullanılması istendik yönde sonuçlar verdiğinden dolayı bu şekilde bir artış gerçekleşmiş olabilir.

Dijital hikâye kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar araştırma modelinin türüne göre incelendiğinde, çalışmaların büyük bir bölümünde nicel araştırma modelinin ve deneysel desenin kullanıldığı görülmüştür. Eğitim alanında yapılan deneysel araştırmalarda, daha çok uygulanan bir yöntemin, tekniğin, yaklaşımın etkililiği belirlenmeye çalışılmaktadır. Dijital hikâye yöntemi de son zamanlarda eğitim alanında tercih edilen ve popülerliğini arttıran bir yöntem olması nedeniyle daha çok deneysel çalışmaların yapıldığı ifade edilebilir. Dijital hikâye yönteminin eğitimdeki yerini gözlem ve ölçümler ile objektif olarak belirlemek için araştırmaların birçoğunda nicel araştırma modeli seçilmiş olabilir. Bu çalışmadaki nicel araştırmaların daha fazla tercih edilmesi sonucu ile literatürde eğitim konu alanı üzerine yapılan (Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012) içerik analizi çalışmalarında kullanılan yöntem türü sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Dijital hikâye kullanımına yönelik yapılan araştırmalar örneklem alanına göre incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, dijital hikâyenin daha çok ortaokul öğrencilerinin katılımcı olarak seçildiği araştırmaların yapıldığını göstermektedir. Araştırmacıların ortaokul öğrencilerine daha kolay ulaşmalarından dolayı da bu katılımcıların seçildiği düşünülmektedir. Bu bulgular Kula ve Sadi'nin (2015) ve Akaydın ve Çeçen'in (2015) yaptıkları içerik analizi çalışmalarında örneklem çoğunlukla ortaokul öğrencilerinden oluştuğu sonucu ile paralellik göstermektedir. Türkiye'de içerik analizi ile ilgili yapılan başka çalışmalarda da araştırmaların daha çok ortaokul öğrencileri üzerinde yürütüldüğü sonuçları elde edilmiştir (Akaydın ve Çeçen, 2015; Kula ve Sadi, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012).

Dijital hikâye alanında yapılan çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğu da incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde araştırmalarda, tutum, ilgi, yetenek anket formları, görüşme ve alternatif ölçme araçlarının daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni araştırmanın büyük bir bölümünde nicel yöntemin ve betimsel tarama modelinin

kullanılması olabilir. Ayrıca görüşme formlarından yarı yapılandırılmış görüşme ile tutum ilgi yetenek ölçeklerinden likert tipi ölçeklerin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu sonucu destekler nitelikte çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Aydoğdu, 2019; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012). Alan yazında eğitim araştırmalarına ile ilgili yapılan içerik analizi çalışmalarında yarı yapılandırılmış görüşme formları (İslamoğlu, Ursavaş ve Reisoğlu, 2015; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012) ve likert tipi ölçek kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Günay ve Aydın, 2015; İslamoğlu vd., 2015; Saraç ve Kunt, 2016) çalışmalar ile bu çalışma sonuçları itibarıyla benzerlik göstermektedir.

Dijital hikâye alanında yapılan araştırmalar veri analiz yöntemine göre incelendiğinde en fazla nicel veri analizinin kullanıldığı görülmüştür. Yukarıda dijital hikâye ile ilgili daha çok nicel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmacıların, daha çok nicel veri analizlerini kullandıkları söylenebilir. Nicel veri analizlerinden betimsel olarak frekans-yüzde ve ortalama-standart sapma değerleri, kestirimsel olarak ise t-testi ve non parametrik test analizleri daha fazla kullanılmıştır. Betimsel olarak frekans-yüzde değerlerini tespit etmek katılımcılar hakkında daha somut bilgiler sunduğu için tercih edilmiş olabilir. Ayrıca t- testi ve nonparametrik testler istatistiki olarak daha ayrıntılı sonuçlar ortaya koymak için kullanılmış olabilir. Alan yazın incelendiğinde eğitim alanındaki araştırmalarla nicel veri analizi ile betimleyici istatistikler ve t testi, nonparametrik testler gibi istatistiksel yöntemlerin çoğunlukla kullanıldığı araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları birbiri ile paralellik göstermektedir (Aydoğdu, 2019; Çifçi, 2018; Yavuz, 2016). Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre nitel veri analizlerinde en fazla içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinin çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde eğitim alanında yapılan içerik analizi çalışmalarında da betimsel nicel veri analiz türleri kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Günay ve Aydın, 2015; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Saraç ve Kunt, 2016; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012), kestirimsel nicel veri analiz türleri kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Günay ve Aydın, 2015; Kula ve Sadi, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015), nitel veri analizlerinden içerik analiz metodunu kullanan (Aydoğdu, 2019; Günay ve Aydın, 2015 ; Konan, 2020; Kurt ve Erdoğan, 2015; Sünger, 2019) ve nitel veri analizlerinden betimsel analiz metodunu kullanan (Akaydın ve Çeçen, 2015; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012) çalışmalarda aynı doğrultuda sonuçlara ulaşılmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ İncelenen tezlerde, katılımcılar olarak daha çok ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Bu nedenle dijital hikâye yöntemi ile ilgili olarak ilkökul, ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki öğrencileri üzerinde de araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayabilir.
- ✓ Dijital hikâye yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda kullanılacak veri toplama araçları ile veri analiz yöntemleri çeşitlendirilebilir.
- ✓ Dijital hikâye ile ilgili olarak nitel, nicel ve karma araştırma modellerinin farklı desenlerinde araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Anabritannica Ansiklopedisi. (1990). *Genel kültür ansiklopedisi*. Ana Yayınevi.
- Aslan, S., & Kuzu, H., (2021). Elementary prospective teachers' experiences regarding digital storytelling. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 37-50.
- Aydoğdu, H. (2019). *Mobil öğrenme ile ilgili araştırmaların eğilimleri: bir içerik analizi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elâziğ.
- Ayvaz Tunç, Ö. (2016). *Dijital teknolojiler bağlamında dijital öyküleme yaklaşımının güzel sanatlar eğitimine entegrasyonu*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Bozkurt, A., & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 8(3), 15-33.

- Büyükcengiz, M. (2017). *Dijital öyküleme metodunun ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ciğerci, F.M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çakıcı, L. (2018). *Dijital öykü temelli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarı motivasyon ve matematik etkinliklerine yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çifçi, M. (2018). *Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: bir içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çiftçi, M. (2019). *Dijital hikâyelerin ilkökuller ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Dağhan, G., & Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde teknoloji kullanım sürdürülebilirliği üzerine yapılan çalışmalarda genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 225-253.
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). Türkiye’de çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.
- İslamoğlu, H., Ursavaş, Ö. F., & Resioğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 161-183.
- Karalök, F.Z. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Üniversitesi, Nevşehir.
- Konan, F. (2020). *Programlama Öğretimine Yönelik Bir İçerik Analizi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kula, F. & Sadi, Ö. (2015). *Türkiye’de Fen Eğitiminin İçerik Analizi*. II. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Kula, F., & Sadi, Ö. (2016). Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005 2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online*, 15(2), 594-614.
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-214.
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitime yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 107-141.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

- Mangal, K. (2020). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde dijital öyküleme etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.
- Miles, M. B., Huberman, M., & Saladana, J. (2019). *Qualitative data analysis a methods sourcebook*. London, UK: Sage Pub. Inc.
- Saraç, H., & Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı yaklaşım 7e öğrenme halkası modeli ile ilgili yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Turkish Studies*, 11(9), 701-724.
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 565-580.
- Sünger, İ. (2019). *Artırılmış gerçeklik kavramı üzerine içerik analizi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ulum, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yanpar Yelken, T. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Yavuz, G. (2016). *Fen eğitimi alanında proje tabanlı öğretim ile ilgili tamamlanmış tezler üzerine bir içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yürük, S.E. (2015). *Dijital öykülemeye dayalı değerler eğitiminin öğrencilerin değer kazanımı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Increasing Underserved College Students' Success at English Language Learning through Academic Support Services

Serpil TEKİR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye, stekir@metu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, eğitim dili İngilizce olan bir yükseköğretim kurumunun İngilizce hazırlık programında öğrenim gören K-12 eğitimleri boyunca yeterli ve nitelikli İngilizce eğitimi alamadıkları için akademik başarısızlık riski en yüksek olan öğrencilere gerekli dil becerileri edinmeleri ve programda başarılı olmalarını sağlamak için sunduğumuz destek hizmetlerini ve bu hizmetlerimizin sonuçlarını paylaşmaktır. İngilizce hazırlık okulumuzda, farklı sosyoekonomik altyapılardan gelen öğrencilerimiz bulunmaktadır. Bazıları, nitelikli İngilizce eğitimi sunan özel liselere veya yeterli kaynak ve imkanlara sahip devlet liselerine gidecek kadar şanslıyken, bazıları İngilizce eğitimi yetersiz olan veya hiç olmayan düşük sosyoekonomik çevrelerdeki okullara devam etmiştir. Öğrencilerin sosyal statülerine bağlı olarak birbirinden çok farklı dil öğrenme tecrübelerine sahip olmaları, eğitim dili İngilizce olan üniversitemizde eğitim görmek için gerekli İngilizce hazır bulunuşuklarını etkilemekte ve üniversitede akademik başarılarını belirlemektedir. Yeterli dil eğitimi alamamış bu öğrencilerin başarılarını desteklemek için öğrencilere akademik destek hizmeti verdik. Bu destekler, sınıf saatlerine ek olarak özel olarak tasarlanmış öğrenme yardımı, danışmanlık ve ek kaynaklar gibi bir dizi hizmeti kapsamaktadır. Karma araştırma desenini benimseyen bu çalışmada, K-12 eğitimleri boyunca yetersiz İngilizce eğitimi almış üniversite öğrencilerine sağlanan akademik destek hizmetlerinin, İngilizce hazırlık programındaki akademik başarılarını etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçladık. Desteklenen ve desteklenmeyen öğrencilerin ara sınav puanlarını bağımsız örneklem T- testi ile karşılaştırdık ve desteklenen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptık. Sonuçlar, desteklenen öğrencilerin önemli ölçüde daha yüksek ders notları aldığını göstermiştir. Nitel veriler ise öğrencilerin başarılarındaki bu artışın temel sebeplerinin aldıkları akademik destek hizmetlerinin program beklentilerini daha iyi anlamalarını ve kendilerini önemli ve desteklenmiş hissetmelerini sağlaması, direk ve anında geri bildirim alma şanslarını artırması ve etkili çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlaması olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik açıdan riskli öğrenciler, akademik destek hizmetleri, eğitim dili İngilizce olan üniversiteler, yeterli hizmet almamış öğrenciler, yükseköğretim

Abstract

This study aims to share how we collectively aided the underserved students, who have the highest risk of academic failure at our institution, to master the required language skills and succeed in the program and if we obtained effective results. In our English preparatory school at an English Medium Instruction (EMI) university in Turkey, we had learners coming from different socioeconomic backgrounds. While some were lucky enough to attend private high schools or well-funded state high schools offering quality English language instruction, some others attended low-income schools offering poor or no English language instruction. Students' receiving dramatically different language learning opportunities based on their social status affects their language readiness to study at an EMI University and predicts their academic success at university. In order to close the achievement gaps of these students, we provided them with academic support services, specifically designed learning assistance, advice, and resources in addition to their classroom hours. In this mixed-methods study, we aimed to test if the academic support services provided to the underserved college students influence their academic achievement at an English preparatory program. The midterm scores of the supported and non-supported students were compared using an independent sample T-test and supported students were interviewed through semi-structured interviews. The results suggested that the supported underserved students received significantly higher course grades. The qualitative data revealed that getting academic support improved these students' success mainly because the support they received improved their understanding of the program

expectations, their feeling of being valued and supported, their chance of receiving direct and immediate feedback and their use of effective study and learning skills.

Keywords: Academic support service, English medium instruction universities (EMI), higher education, underserved students, students at risk

Introduction

The students at our preparatory school of an English Medium Instruction (EMI) University in Turkey come from different socioeconomic backgrounds. While some were lucky enough to attend private high schools or well-funded state high schools offering quality English language instruction, some others attended low-income schools offering poor or no English language instruction. Students' receiving dramatically different language learning opportunities based on their social status affects their language readiness to study at an EMI University and predicts their academic success at university (Macaro, Akincioglu, & Dearden, 2016). As a result, most of these underserved and underprepared students, who are actually among the brightest youth in the whole country, do not persist in their academic endeavors and drop out of university, as they cannot succeed in the preparatory program in their first year. Therefore, English, which can provide opportunities for many people, limits some others.

Research shows that the academically at-risk students need support services and tutoring to succeed (Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006; Miller, 1990; Ogden, Thompson, Russell, & Simons, 2003; Peterfreund, Rath, Xenos, & Bayliss, 2007; Ramirez, 1997; Tinto, 2012). Studies on academic support in higher education suggest that support services offered at college predict improved grades (Arendale, 2002; Blanc, DeBuhr, & Martin, 1983; Martin & Arendale, 1993; Ogden et al., 2003), and purposeful and meaningful academic support improves the college completion rates of students who had fewer chances to complete college because of economic issues (Bahr, 2010). In his study, Bahr (2010) found that there was an increase in the number of community college students who successfully completed a sequence of developmental courses and graduated or transferred to 4-year institutions comparing to those of students who did not take developmental coursework.

According to Casazza and Silverman (2013), an increasing number of diverse students enter higher education each year and most of them need extra academic support to succeed in college. These students are mostly from high schools which failed to develop the students' basic skills. Thus, they lack the skill sets required to reach their academic goals. It is the responsibility of higher education institutions to evaluate the strong and weak sides of the students and offer them proper and adequate support services (Casazza & Silverman, 2013). Likewise, Tinto (2012) claimed that academic support is the most important factor for student retention at college. Basic skills programs, developmental or remedial courses, tutoring, study groups, supplemental instruction, and Summer Bridge programs are all critical for a student's ability to succeed in college.

Regarding such intervention strategies, Tinto (2012) claimed that they should be planned and offered as early as possible because they are more helpful when implemented in the first year of students at college. Such study findings affected the practice in higher education and in order to ease the transition of freshmen students into college life and to enhance their success, more colleges and universities began to design and implement mentoring and support programs (Council for Opportunity in Education, 2007; Loftus, 2005). These higher education institutions assigned mentors to help students become more self-regulated and efficient to earn a college degree (Saunders & Maloney, 2004). Besides mentoring, these institutions also utilized other support services such as counseling, study skills training and career education to assist the students at risk who are mostly from low socioeconomic backgrounds and who are first-generation students continue their college education after their first year at college (Dale, 2008).

In line with the findings of the relevant literature, in order to close the achievement gaps of the underserved students at our department, we started providing them with academic support services, which are specifically designed learning assistance, advice, and resources in addition to their classroom hours. In order to evaluate the effectiveness of the support we provided, we collected and analyzed both quantitative and qualitative data. The current study is significant as the findings of this study have the potential to inform policy and program improvement in higher

education. The findings could lead to finding out new solutions to the issue of low graduation rates of disadvantaged groups. Additionally, the available literature on academic support services is mainly conducted in an international context and mostly in community colleges. There has yet to be a study that examines the important issue in a national context nor in an English Medium Instruction (EMI) university. Thus, our study aims to add to the literature by addressing these issues. In this mixed-methods study, we aimed to test if there is a difference between the midterm scores of the underserved students who received academic support services and those of students who did not receive any academic support, and we also intended to get the supported students' perception regarding the services and their effect on their academic and language development. The following questions guided the research:

1. Is there a difference between the midterm mean scores of the academically supported and non-supported groups of underserved students studying in an English preparatory program at an English Medium Instruction University?
2. What is the perception of the academically supported underserved students studying in an English preparatory program at an English Medium Instruction University regarding the academic support services provided to them?

Method

In this study, we adopted a mixed methods research design to investigate if the academic support services provided to the underserved college students studying at an English preparatory program of an EMI university influence their academic achievement.

Participants

The participants of this study were the underserved and underprepared English language learners studying in the Fundamental group (A1) of an English language preparatory program of a public EMI university in Turkey in the 2020-2021 academic year fall semester. The group was specifically chosen as students with no or very limited English language readiness are placed in this group. There were 621 students in this group, who are all with no or very limited English proficiency. Of these 621 students 92 students attended five and more support sessions and they constituted the first group while there were 242 students in the second group, which consisted of the students who did not receive any support. Thus, in the data analysis the midterm mean scores of the first group were compared with those of the second group. For the semi-structured interview protocol, all of the 92 students in the first group were invited and data were collected from the 20 students who accepted to participate in the interview process.

Academic Support Provided to the Participants

The participants were provided with the following academic support services during the fall term of the 2020-2021 academic year. All the services were free and voluntary. The sessions were open to all students in the Fundamental group. They were announced on the department webpage and the interested students need to get an appointment to participate in the sessions.

Individual Tutoring Support: Two tutors offered one-on-one appointment-based tutoring sessions lasting 30-minutes each. Students could make additional appointments as needed. Tutors helped the students understand a specific topic as well as help them with exam preparations.

Supplemental Instruction Support: Two instructors from the preparatory school offered workshop series and topical workshops covering a variety of topics that learners had difficulty in learning on a weekly basis.

Academic Success Advising: A learning advisor worked with the students and helped them to set goals and to stay on track to success. They were trained about time management, staying organized and balancing academic and personal commitments, active studying and developing effective study strategies, test preparation, managing stress and handling multiple-choice,

essay-type exams, note-taking, learning new ways of capturing key concepts from reading and lectures.

Resources for Academic Success: Support materials like fifteen-minute recorded lecture videos were designed and provided online to assist the target group of students in understanding the course content they may not have understood in class. In this way, learners could watch the lesson as many times as they needed to process information. These recorded course materials were accompanied by slides to provide students with the option of accessing the information visually.

Writing Support: Two writing consultants assisted the students with grammar, organization, structure, mechanics and content of their writing. In feedback sessions, they also prioritized student-writers needs. This service is aimed to help students with organization, structure, grammar, mechanics and content and provide an opportunity for revision and refinement of structure and content.

Speaking Support: Two speaking consultants provided one-to-one support to help the target group improve their aptitude in expressing themselves in English. It aimed to provide students with a chance to boost their confidence in expressing themselves in English. Also, during sessions, speaking consultants helped students build up their presentation skills. Through the utilization of these sessions, students could get feedback and support on their presentations and get feedback on any material or issues they wanted to bring to the consultant's attention.

Data Collection Instruments

Both qualitative and quantitative data were collected in this study. Qualitative data were collected from the supported students through semi-structured interviews and the quantitative data were collected through student achievement data.

Student Achievement Data: To evaluate the impact of the support services provided to the participants, midterm scores of the students in the fall semester were collected. The students in the Fundamental group received two midterms in the fall term, and the results of their midterms were collected. The mean scores of underserved students who had attended five or more support sessions were collected and compared to the scores of the students who are placed in the same group but did not attend any support services.

Student Interviews: All of the 92 students who had attended five or more support sessions were invited to participate in the online interview protocol by e-mail and 20 students accepted the invitation. All of these 20 students were interviewed about their perception of the academic support services they received and their impact on their language development and academic success. The interview protocol was prepared by the researcher and checked by an expert on qualitative data. The semi-structured interviews were conducted on Webex. Each interview lasted 25-33 minutes. During the interviews, participants were asked about their reasons for getting academic support, their perceptions of the support service and their effect on their academic and language development, if they would use the support services again and if they would recommend the academic support services to their friends and their suggestions to improve the support services.

Data Analysis

Quantitative Data: The midterm scores of the Fundamental level students were analyzed on SPSS 18. An independent sample T-test was conducted to determine if there is a significant difference between the mean scores of students receiving at least five sessions of academic support and the ones who did not receive any academic support. In this way, the academic achievement of the supported and non-supported students was compared. Before we actually conducted the independent sample t-test, we first checked the distribution for normality through

Q-Q Plots and the Kolmogorov-Smirnov test. After making sure that the variable is normally distributed, we run the t-test.

Qualitative Data: The qualitative data collected from 20 students were analyzed through content analysis by the researcher. First the recorded data were transcribed and then interview transcripts were coded using the inductive category development approach. In other words, the researcher did not use any predetermined code lists, but she first reviewed the data and then organized and categorized it. Later, the qualitative data were coded, categorized, and subcategorized. Categories were moved into concepts and analyzed further for emergent patterns and themes. To assure the credibility of the analysis of the qualitative data, member checking was used (Lincoln & Guba, 1985). That is, the transcribed and coded data was checked by the participants.

Results

During the 2020-2021 fall semester, the preparatory school offered 193 sessions of academic support and a total of 1809 participants utilized these sessions. As table 1 shows, The writing consultants offered 48 one-to-one writing support sessions, and 45 students attended these sessions. The speaking consultants offered 40 one-to-one speaking support sessions, and 40 students attended the sessions. The tutors held 38 individual tutoring sessions, and 31 students attended these sessions. The school offered 24 large group drop-in sessions that required no registration, and 1664 students attended the supplemental instruction sessions. The student advisor held a total of 43 sessions, and 29 students attended these sessions.

Table 1.

The Number of Offered Sessions and Attended Students for Each Service.

Service	Offered Sessions	Attended Students
Writing Support (individual)	48	45
Speaking Support (individual)	40	40
Tutoring (individual)	38	31
Supplemental Instruction (large group)	24	1664
Student Advising (individual)	43	29
TOTAL	193	1809

Among the 621 students studying in the Fundamental group (A1) in the 2020-2021 fall term, 46% attended at least one academic support session during the term. However, 39% of this group never attended a support session. As shown in Table 2, across the students in the group during this time, 15% of students used academic support services five or more times.

Table 2.

The Percentage of Students Utilizing the Academic Support Services.

	<i>f</i>	%
Students utilizing academic support services at least once	285	46
Students never utilizing academic support services	242	39
Students utilizing academic support services five or more times	92	15

To assess differences in course performance (i.e. course grade) when a student did and did not attend the academic support sessions, the scores of 92 students who utilized at least five support sessions and 242 students who never attended a session were compared through an independent sample t-test. T-test results revealed a statistically significant difference between the mean scores of the students in two groups ($p < 0.05$). The students attending five support sessions or more received significantly higher midterm scores ($M=79$, $SD= 2.33$) compared to the students who did not receive any academic support ($M= 68$, $SD= 2.54$). The difference between their midterm scores is significant $t(94) = 8.76$, $p < .05$, with a large effect size of .8 (Pallant, 2011). That finding of the research study suggests that academic support services effectively improved the students' academic achievement.

Table 3.

Independent Samples T- test for the Midterm Mean Scores of Supported and Non-supported Students.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>d</i>
Students never utilized the academic support services	68	2.54	242	8.76*	94	.9
Students utilizing the academic support services five or more times	79	2.34	92			

Additionally, qualitative data collected through semi-structured interviews supported the quantitative data. All of the interviewed students voiced their satisfaction with the support services they received. They all appreciated the chance given to them and felt grateful for the help given to them. Also, at the end of the content analysis, four themes emerged about how the academic support services enhanced student success. The first theme is student expectation. Interviewed students claimed that thanks to the support services offered at the academic support center, they could understand what is required to be successful in the program. Understanding the rules, regulations, and requirements for successful language learning and program completion helped them study more effectively and this improved their success.

The second theme that emerged at the end of data analysis is feeling supported. Most of the students stated that these specific opportunities provided to them helped them feel supported and valued. They claimed that in their previous schools, especially at high school, they were not taken seriously by the school administration and did not get any kind of support. They were left alone to deal with their academic and personal problems. However, here at their current university and department, they felt valued and supported by the department and administration. They expressed not feeling alone as they knew that the staff at the academic support center were ready to help them. This seemed to motivate the students and boosted their success.

The third theme is feedback. Most of the interviewed students reported that getting regular and one-to-one feedback from an expert was very beneficial to improve their language learning process. They explained that in the consultancy sessions, they could get feedback on their oral or written performance and on their individual needs immediately. The consultant corrected them at that time without waiting. This direct and immediate feedback seemed to foster their language proficiency and skills to a great extent.

The fourth theme is learning and study strategies. When students were asked to talk about how the support services they received helped them be more successful, they mentioned that attending these services, working one-to-one with consultants and getting academic advice from them and also the academic advisor, they learned new and effective learning skills. The participants reported a self-perceived development in their study and learning skills such as

time management, note-taking, and decision making. The interviewees expressed that thanks to the support services they attended, they could balance academic and personal commitments better by making a study schedule, take better notes by using new ways of capturing key concepts of the text they read or write or make more accurate decisions for staying organized and active studying, which were all very helpful in their transition to college and in becoming successful students in college. In brief, both qualitative and quantitative data indicated that academic support services had a positive effect on supported students' success at language learning.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, we aimed to support the academic achievement of underserved university students who are enrolled in an English preparatory program at an English Medium Instruction university. We believe that most of the students placed in the Fundamental (A1) group in the preparatory program could not receive high-quality services in terms of English language instruction in their K-12 education, so they had low language readiness to study at an EMI university. As the literature suggests, it is possible to support these academically at-risk students with academic support services (Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006; Miller, 1990; Ogden et al., 2003; Peterfreund, Rath, Xenos, & Bayliss, 2007; Ramirez, 1997). Therefore, we provided specifically designed academic support services to enhance these underserved students' language learning, meet their academic needs at the department, and promote their success and program completion. In the 2020-2021 Fall term, we offered different support services: 1) Student Advising, 2) Writing Support, 3) Speaking Support, 4) Tutoring 5) Supplemental Instruction and 6) Extra Resources. We analyzed the data after offering underserved students academic support sessions for one semester. The findings of this study suggest that providing academic support services to underserved college students is likely to improve their academic achievement; thus, it can be useful in reducing the effects of socioeconomic barriers on student success in the university context. This finding of the study complies with the previous research findings suggesting a link between academic support and college success of at-risk students (Arendale, 2002; Bahr, 2010; Blanc, DeBuhr, & Martin, 1983; Martin & Arendale, 1993; Ogden et al., 2003).

This study also revealed important findings concerning how these support services facilitated student success. First of all, thanks to these services, students could have a better understanding of the academic expectations and requirements in the specific program or in the specific field of study. This finding of the study supports the previous research of Tinto (2012), claiming that program or institutional expectations may not be understood properly by certain groups of college students, especially by first generation students or low-income students; thus, these students need professional help and advice regarding the expectations of the intended coursework or majors.

Secondly, being offered such academic help contributed to students' feeling valued and supported, which improved their motivation and success. This conclusion of the study is in line with previous research (Reason, Terenzini, & Domingo, 2006; Tinto, 2012), which suggested that college success mainly depends on academic and social support for students. Particularly the support provided by the higher education institutions to first generation or low-income students makes a huge difference in their success rate. This means that institutional support has the potential to contribute to the achievement of disadvantaged groups in college.

Thirdly, qualitative data collected from the beneficiaries of the academic support services showed that getting regular, direct and immediate feedback from professional consultants boosted their success at language learning and skill development. This finding of the study has a support in the literature promoting frequent, early, immediate and formative feedback as effective and critical for student success (Tinto, 2012). Lastly, academic support services were found to be useful for teaching students effective study and learning skills like managing time, taking effective notes, making accurate decisions, which all facilitated students transition to college and have improved success. It seems that learning effective study skills and having the chance to practice these skills fostered the participants' success. Working one-to-one with the professional consultants and the academic advisor might have improved students' awareness of

what skills and strategies would work better for their language learning process and this tended to contribute to the positive outcome.

The results suggest that supplemental instruction and academic support are effective ways to deal with the achievement gaps in college. The findings from this research can have various implications for the practices in higher education. For example, English Medium Instruction universities seeking to increase the language skills and program completion of lower-level groups and universities trying to increase the achievement gaps of disadvantaged groups across the university should consider planning and offering academic support services. Universities with large groups of underserved students should consider support services as these programs seem to bring about improved academic performance and better academic and language skills.

Although the study revealed very useful findings, it also has limitations. First, we implemented the academic support services for only one term and evaluated their effectiveness. However, implementing the support for the whole academic year and collecting data afterward would reveal more useful data. Second, in this analysis, we attempted to look at academic support and tutoring, in general, to investigate if these programs are effective or not; however, some other factors like personal factors, motivation, study habits, or the instructor differences may have been lost when attempting to answer this question. The study is also limited to one campus in the national context. As mentioned before, the context is an EMI university with its unique nature. A different context may reveal different results. As a result, as we were not able to control the other important potential predictors of success, future studies that aim to study the relationship between academic support services and academic achievement should measure the relationship between the two before and after controlling for these factors.

References

- Arendale, D. (2002). History of supplemental instruction (SI): Mainstreaming of developmental education. In D. B. Lundell & J. L. Higbee (Eds.), *Histories of developmental education* (pp. 15–28). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Bahr, P. R. (2010). Revisiting the efficacy of postsecondary remediation: The moderating Effects of depth/breadth of deficiency. *Review of Higher Education*, 33(2), 177-205.
- Blanc, R. A., DeBuhr, L. E., & Martin, D. C. (1983). Breaking the attrition cycle: The effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition. *The Journal of Higher Education*, 54, 80–90.
- Casazza, M. E., & Silverman, S. L. E. (2013). The Path to College Completion. *CLADEA*, 1(6), 1-24.
- Council for Opportunity in Education. (2007, March 13). *Three decades of success and counting*. Retrieved from <http://www.coenet.us/ecm/AM/Template.cfm?Section=History&Template=/CM/HTMLDisplay.cfm&ContentID=7231>
- Dale, P. M. (2008, February 4). A Successful college retention program. *College Student Journal*, 354–360.
- Ginsburg-Block, M., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loftus, M. (2005, February 8). *Circle of support*. Retrieved from http://www.prismmagazine.org/oct05/tt_01.cfm
- Macaro, E., Akincioglu, M., & Dearden, J. (2016). English Medium Instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 51-76. <http://dx.doi.org/10.22158/selt.v4n1p51>

- Martin, D. C., & Arendale, D. (1993). Supplemental instruction in the first college year. In D. C. Martin & D. Arendale (Eds.), *Supplemental Instruction: Improving first-year student success in high-risk courses* (2nd ed., pp. 11–18). Columbia, SC: National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Miller, C. A. (1990). Minority student achievement: A comprehensive perspective. *Journal of Developmental Education*, 13(3), 6.
- Ogden, P., Thompson, D., Russell, A., & Simons, C. (2003). Supplemental instruction: Short- and long-term impact. *Journal of Developmental Education*, 26, 2–8.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using the SPSS program*. 4th Edition, Allen & Unwin, Berkshire.
- Peterfreund, A. R., Rath, K. A., Xenos, S. P., & Bayliss, F. (2007). The impact of supplemental instruction on students in STEM courses: Results from San Francisco State University. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(4), 487–503.
- Ramirez, M. (1997). Supplemental instruction: The long-term impact. *Journal of Developmental Education*, 21(1), 2.
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2006). First things first: Developing competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 271–299.
- Saunders, T., & Maloney, K. (2004). *Minority scholar-diversity and achievement*. National Association of Secondary School Principals, Reston, VA. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ766883).
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, Ltd.

Eğitim Programının Yapısı Açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Sezgin ELBAY, Gazi Üniversitesi, Türkiye, sezgin_elbay@hotmail.com

Öz

Eğitim programları istenilen hedef-davranışları öğrencilere edindirmek için çeşitli öğelerin bir araya getirilmesiyle geliştirilmekte/güncellenmektedir. Bu öğeler kazanım, konu alanı, öğrenme-öğretme süreci ve sınav durumları olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır. Böylece öğrenciler kasıtlı öğrenme yaşantılarından geçirilerek disiplin alanı ile toplumun sosyo-kültürel, ekonomik ve politik yapısına uygun olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Özellikle bazı derslerde disiplin alanı ile entegre bir şekilde toplumun ideolojik beklentileri doğrultusunda öğrencilerin yetiştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu derslerden biri de temel eğitim düzeyinde okutulan Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler dersi temel eğitimin 4 ve 7. sınıflarında bu adla; 8. sınıfta ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük adıyla okutulmaktadır. Bu dersten genel olarak Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen Türk vatandaşlarının yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 2005 yılında geliştirilen ve 2018 yılında güncellenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarını eğitim programının yapısı açısından karşılaştırarak değerlendirmektir. Bunun için araştırmada doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Toplanan veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda 2018 programında felsefi temeller olarak herhangi bir vurgu olmamasına rağmen, çağdaş vatandaşlık değerlerine ek olarak yerel amaçları gerçekleştirmek için Atatürk ilke ve inkılaplarına göre yeni neslin yetiştirilmeye çalışıldığı; buna karşın 2005 programının ilerlemeci eğitim felsefesinden izler taşıdığı saptanmıştır. 2005 programının konu merkezli; 2018 programının konu ve öğrenen merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hem 2005 hem de 2018 öğretim programlarının doğrusal içerik düzenleme yaklaşımlarına sahip oldukları belirlenmiştir. 2005 ve 2018 programlarındaki temel bir felsefi yaklaşım farklılığının bir sonucu olarak, 2018 öğretim programında, bireysel farklılıkların esas alındığı, öğretmenin kazanımları gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaları yapmasına fırsat verildiği ve öğretmene esneklik tanındığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programının yapısı, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, doküman analizi.

Abstract

Education curricula are developed/updated by bringing together various elements in order to make students acquire the desired target-behaviors. These items are grouped under four headings: acquisition, subject area, learning-teaching process and evaluation. Thus, students are tried to be trained in accordance with the discipline area and the socio-cultural, economic and political structure of the society by going through deliberate learning experiences. It can be said that in some courses, students are tried to be trained in line with the ideological expectations of the society in an integrated manner with the discipline area. One of these courses is Social Studies taught at the basic education level. With this name, in the 4th and 7th grades of the Social Studies course of basic education; in the 8th grade, it is taught under the name of T.R. Revolution History and Kemalism. Turkish citizens who adopt Atatürk's principles and reforms are expected to be trained in this course. In this context, the aim of the research is to compare and evaluate the T.R. History of Revolution and Kemalism Course Curriculum developed in 2005 and updated in 2018 in terms of the structure of the curriculum. For this purpose, document analysis method was adopted in the research. Descriptive analysis was performed on the collected data. As a result of the analysis, although there is no emphasis on philosophical foundations in the 2018 curriculum, it is tried to raise a new generation according to Atatürk's principles and reforms in order to realize local goals in addition to contemporary citizenship values; on the other hand, it has been determined that the 2005 curriculum bears traces of the philosophy of progressive education. The 2005 curriculum is subject-centered; it has been concluded that the 2018 curriculum is subject and learner-centered. In addition, it has been determined that both 2005 and 2018 curricula have linear content editing approaches. As

a result of a fundamental difference in philosophical approach in the 2005 and 2018 curricula, it can be said that the 2018 curriculum is based on individual differences, the teacher is given the opportunity to make the necessary adjustments in the process of realizing the achievements, and the teacher is given flexibility.

Keywords: The structure of the education curriculum, Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Course Curriculum, document analysis.

Giriş

Eğitim programı planlanmış bir öğrenme deneyimi olarak tanımlanmaktadır (Kern et al., 1998). Başka bir anlatımla öğretim programı kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları olarak ifade edilmektedir (Johnson, 1967). Bu anlayışa göre bir eğitim programı, bazı yapısal formlar halinde bir dizi amacı gerçekleştirmek için düzenlenmiş öğrenme çıktılarından oluşmaktadır. Bu nedenle eğitim programının makro birimi eğitim programının yapısı iken mikro birimi ise öğrenme çıktılarıdır.

Öğrenme çıktılarının analizini yapmak için herhangi bir eğitim programının yapısal özelliklerini bilmek gerekmektedir. Yapısal özellikler de temelde programın belirleyicilerine (psikoloji, sosyoloji, ekonomi, felsefe) göre oluşturulmaktadır (Sönmez, 2004). Ayrıca bir programın belirleyicilerine uygun olarak öğretim programının öğeleri (amaç, içerik, öğrenme-öğretme ve sınav durumları) arasındaki ilişkiler belirlenmektedir. Bu durum Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları'nda (MEB, 2005, 2018) da gözlemlenmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, programın öğeleri açısından 2005 ve 2018 Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırıldığı belirlenmiştir (Önlen, Sönmez & Tatan, 2020; Özalp & Kaymakçı, 2019; Tangülü & Süvari, 2019). Ancak bu çalışmalarda öğretim programlarının (2005 ve 2018) eğitim programının yapısı açısından irdelenmediği görülmektedir. Bu durum Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının eğitim programının yapısı (felsefe, program tasarımı, içerik düzenleme yaklaşımı gibi) ile ilişkilendirilmesinde bir eksiklik oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının (2005 ve 2018) eğitim programının yapısı açısından bir değerlendirmesini yapmaya çalışmaktır. Araştırmanın amacına ulaşmak için formüle edilen araştırma soruları şu şekildedir: 2005 ve 2018 Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının;

- i. Felsefi temelleri nelerdir?
- ii. Program tasarımı/ları nasıldır?
- iii. İçerik düzenleme yaklaşımı nedir?

Kavramsal Çerçeve

Eğitim programı, yapının mikro veya makro unsurları içerip içermediğine bağlı olarak farklı genellik seviyelerinde kavramsallaştırılabilmektedir (Posner & Strike, 1974). Mikro unsurlar (amaçlanan öğrenmeler; yani bilişsel performans yetenekleri veya etkileri), sınıf söylemi, ders kitapları ve davranışsal hedeflerin veya ana fikirlerin listelerinin analizi ile ortaya çıkmaktadır. Makro unsurlar ise bir konudan üniteye, bir dersten, bütün bir programa kadar farklı genellik seviyelerinde ve eğitim programı, ders teklif ile planları gibi belgelerin analizi ile ortaya çıkarılabilir. Eğitim programı ve programın öğeleri ile neyin kastedildiği açıklandıktan sonra eğitim programının yapısına değinilebilir.

Yapı, programın öğeleri arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Bunlar temel olarak bir eğitim programının felsefesi, tasarım ile içerik düzenleme yaklaşımı, temel özellikleri ve kazanımların düzeyidir. Bu nedenle, program yapısının analizi iki yönü; yani program öğeleri arasındaki ilişkilerin kapsamı ve türlerini dikkate almalıdır. İlki "program yapısının kapsamı" ve ikincisi de "yapılandırma kriter türleri" olarak adlandırılmaktadır (Posner & Strike, 1974).

Bilginin doğasına ve nasıl öğrendiğimize odaklanan epistemolojik çerçeve içinde, bir veya daha fazla genel veya dünya felsefesiyle ilgili dört ana eğitim felsefesi bulunmaktadır. Bunlar Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılıktır (Sönmez, 2012). Bu eğitim felsefeleri ağırlıklı olarak ne öğretilmesi gerektiği; yani programın yönüne odaklanmaktadır.

Daimici için eğitimin amacı, öğrencilerin Batı medeniyetinin büyük fikirleri hakkında anlayış kazanmalarını sağlamaktır. Odak noktası, sonsuz olan fikirleri öğretmek, en temel düzeyindeki doğal ve beşeri dünya değişmediğinden, kalıcı gerçekleri öğrencilere kazandırmaktır. Bu anlamda insanlığın en yüce başarıları vurgulanmaktadır -büyük edebiyat ve sanat eserleri, bilimin kanun veya ilkeleri. (Fer, 2019). Esasiciler ise öğrencilere sistematik ve disiplinli bir şekilde aktarılması gereken ortak bir bilgi özü olduğuna inanmaktadırlar. Bu muhafazakâr bakış açısındaki vurgu, okulların öğretmesi gereken entelektüel ve ahlaki standartlar üzerinedir. Programın özü, temel bilgi ve beceriler ile akademik titizliktir (<https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html>). Bu eğitim felsefesi bazı açılardan Daimiciliğe benzese de, Esasicilik bu çekirdek programın değişebileceği fikrini kabul etmektedir. Bunların aksine İlerlemeciler, eğitimin, içerik veya öğretmene değil, çocuğa odaklanması gerektiğini savunmaktadır. Bu eğitim felsefesi, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde etkin olarak fikirleri deneylerle test etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü öğrenmenin kökleri, dünyayı deneyimleyerek ortaya çıkan öğrencilerin sorularında yatmaktadır. Öğrenci, fiziksel ve kültürel bağlamda bireysel deneyimleriyle anlam oluşturan bir problem çözücü ve düşündürür. Etkili öğretmenler, öğrencilerin yaparak öğrenmeleri için deneyimler sağlar. Program içeriği, öğrenci ilgi alan ve sorularından türetilmiştir (Dewey, 1966). Yeniden Kurmacılık ise sosyal yeniden yapılanma, sosyal soruların ele alınması ve daha iyi bir toplum ile dünya çapında demokrasi yaratma arayışını vurgulayan bir felsefedir. Yeniden kurmacı eğitimciler, eğitimin amacı olarak sosyal reformu vurgulayan bir programa odaklanmaktadır. Sosyal yeniden kurmacılar, baskının üstesinden gelmek ve insan koşullarını iyileştirmek için sistemlerin değiştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bunu yapmak diyalog ve eleştirel bilinç, tahakküm ve baskının üstesinden gelmek için farkındalığın gelişmesini gerektirmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014).

Öğretim programının yapısının ikinci boyutu tasarımıdır. Bu anlamda program tasarım yaklaşımlarına uygun olarak belli bir dersin öğretim programı geliştirilmektedir. Başka bir anlatımla eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması ve bu doğrultuda öğretimin düzenlenmesini belli bir bütünlük içerisinde ele almayı hedeflemektedir (Alcı, 2012). Program tasarımları, konu, öğrenen ve sorun merkezli olmak üzere 3 başlık altında toplanmaktadır (Demirel, 2009).

Konu merkezli program, Matematik, Edebiyat veya Coğrafya gibi belirli bir konu veya disiplin etrafında tasarlanmaktadır. Bu tasarım modeli, merkeze konuyu almaktadır. Yani öğrenci yerine konuya odaklanma eğilimindedir. Öğretmen veya eğitimden sorumlu kurumlar konu listelerini ve bunların nasıl çalışılması gerektiğine dair belirli örnekleri derlemektedir. Konu merkezli program tasarımı diğer program tasarım biçimlerine kıyasla bireysel öğrenme stilleriyle daha az ilgilenmektedir. Bu durum öğrenci katılımı ve motivasyonu ile ilgili sorunlara yol açabilir ve bu tasarıma gerektiği şekilde yanıt veremeyen öğrencilerin geride kalmasına neden olabilir. (<https://tophat.com/author/amanda-stutt/>). Öğrenci merkezli program ise öğrenci ihtiyaç, ilgi alan ve hedefleri etrafında tasarlanmaktadır. Öğrencilerin tek tip değil, hepsinin biricik varlıklar oldukları ve bu nedenle her durumda standart bir programa tabi olmamaları gerektiğini kabul etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin eğitimlerini kendi seçimleri yoluyla şekillendirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Aykaç, 2014). Program tasarımının bu biçiminin dezavantajı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve tercihleri etrafında içerik oluşturmak için baskı yaratabilmesidir (<https://tophat.com/author/amanda-stutt/>). Problem merkezli program tasarımı, öğrencilere bir probleme nasıl bakacaklarını ve bir çözümü nasıl formüle edeceklerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Problem merkezli bir program tasarımı, gerçek hayat sorunlarının sınıf ortamına getirilerek çözülmesini sağlamayı hedeflemektedir. Böylece öğrenciler aktif problem çözümler olarak yaşam becerileri kazanabilecek ve otantik öğrenmeye katılımları artabilecektir. Bu bağlamda problem merkezli program tasarımının sınıfta yaratıcılığı, yeniliği ve işbirliğini teşvik ettiği gösterilmiştir. Bu tasarımın dezavantajı ise öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarının her zaman hesaba katılamamasıdır.

Yapıyı oluşturan diğer bir özellik de içeriktir. Bu bağlamda içerik düzenleme yaklaşımlarının irdelenmesi gerekebilir. Temel içerik düzenleme yaklaşımları: “Doğrusal (Tyler ve Bloom), Modüler (Vygotsky), Sarmal (Bruner), Piramitsel ve Çekirdek (Dewey)” Yaklaşımlarıdır. Doğrusal içerikte konular arasında önkoşulluk ilişkisi bulunmakta ve ardışık sırayla ders işlenmektedir. Modülerde ise içerik birbiriyle ilişkisi olmayan bağımsız ünitelerden oluşmaktadır. Öğrenci dilediği üniteyi belli bir önkoşul ilişkisi olmadan alabilir. Sarmalda ise ilk yıllarda işlenen

konular ilerleyen yıllarda kapsamı derinleştirilerek tekrar edilmektedir. Böylece konular arasında süreklilik sağlanmaktadır. Piramitsel ise ilk yıllarda geniş tabanlı ortak konular alınmaktadır. İlerleyen yıllarda küçük birimlerde uzmanlaşmanın olduğu ve alanın gittikçe daraldığı içerik düzenlemesine geçilmektedir. Çekirdekte ise ortak dersler ilk yıllarda alındıktan sonra öğrenciler süreç esnasında alan seçmekte ve sonraki yıllarda uzmanlık dersleri almaktadırlar (Demirel, 2011).

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden belge analizi yaklaşımı ile yürütülmüştür. Belge analizi, araştırılması amaçlanan gerçek veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve işitsel materyallerin analizini kapsamaktadır. Bu bağlamda, belge analizi belirli aşamalarda yürütülen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma için de kullanılan aşamalar şu şekildedir:

- Araştırma kapsamındaki belge/leri (öğretim programları) elde etmek,
- Belgelerin gerçekliğini kontrol etmek,
- Belgeleri deşifre etmek,
- Belgeleri analiz etmek ve
- Belgeleri araştırmada kullanmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2004).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynakları MEB'in resmi web adresinden erişilen 2005 ve 2018 yıllarında geliştirilen veya güncellenen Ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarıdır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen kategorilere göre gruplandırılır ve tipolojik bir şekilde analiz edilir (Hatch, 2002). Bu bağlamda veriler, araştırmada belirlenen program yapısına göre analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık)

Araştırma kapsamındaki öğretim programlarının programın yapısı açısından analiz edilebilmesi için değerlendirme formu geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun için bir öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda elde edilen mevcut formlardaki maddeler ile alanyazında var olan diğer geçerlik ve güvenilirlik maddeleri birleştirilerek taslak bir form hazırlanmıştır. Elde edilen taslak form 2005 ve 2018 öğretim programı üzerinde pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda iki alan uzmanının görüşü doğrultusunda formda eklenmesi ve çıkarılması gereken maddeler belirlenerek forma son şekli verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri

Ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının felsefi temelleri Tablo 1'de karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 1.*2005 ve 2018 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında Felsefe*

Tematik alanlar	2005	2018
Etkin vatandaş	- Haklarını bilen ve kullanan - İşbirliği yapabilen - Bilgi ve düşüncelerini ifade edebilme cesaretine sahip	✓ ✓ ✓
Sosyal sorumluluk	- Atatürk ilke ve inkılaplarını benimseyen - Millet, ülke ve devletine bağlı	✓ ✓
Değer odaklılık	- Demokratik düşünce ve değerlerle donanmış - İnsan haklarına saygılı - Bilimsel düşünmeye açık olan	- Adalet - Dostluk - Dürüstlük - Özdenetim - Sabır - Saygı - Sevgi - Sorumluluk - Vatanseverlik - Yardımseverlik
Yetkinlikler	-	✓ Anadilde iletişim ✓ Yabancı dillerde iletişim ✓ Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ✓ Dijital yetkinlik ✓ Öğrenmeyi öğrenme ✓ Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ✓ İnisiyatif alma ve girişimcilik ✓ Kültürel farkındalık ve ifade
Temel odak	Yerel odaklı bilgi, beceri ve değerler	Evrensel yetkinlik ve değerler

Tablo 1 incelendiğinde;

- ✓ 2018 yılında ilk kez güncellenen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018), kök değerleri ve rehberliği kuvvetlendirmek için Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve kalite standartlarına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Öte yandan bu programda temel bir felsefe veya eğitim felsefesine vurgu yapılmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte bu program aracılığıyla, yerel amaçlarla birlikte (Atatürk ilke ve inkılapları) küresel vatandaşlık becerilerine uygun bireylerin yetiştirilmesinin de amaçlandığı belirlenmiştir.
- ✓ Bunun aksine 2005 yılında geliştirilen programda ilerlemeci felsefenin temel aldığı; ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve kalite standartlarına herhangi bir vurgu yapılmadığı görülmektedir.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının Program Tasarımları

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının program tasarımları Tablo 2'de karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 2.*2005 ve 2018 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında Tasarım*

2005	2018
- Üniter yaklaşım - Geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin harmanlanması - Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiği - İçeriğin sunumunda sistematik yaklaşım (kural ve ilke bazında açıklamalar) - Öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve araçlarının kullanımına yönelik ayrıntılı yönerge	- Kazanım odaklılık - Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında özerklik ve esneklik - Bireysel farklılıkları temele alan ve süreç değerlendirmesini merkeze koyan bir değerlendirme - İçeriğin sunumunda öğretmen ve öğrenci işbirliğini esas alan esnek bir yaklaşım - Öğretmen ve öğrencinin etkin katılımı ile öğrenme-öğretme sürecinin inşa edilmesi
Ürüne odaklı sistematik yaklaşım	Süreç becerilerinin yapılandırılması

Tablo 2 incelendiğinde; 2005 yılında geliştirilen programın, konu merkezli program tasarımı; bunun aksine 2018 yılında güncellenen programın konu ve öğrenci merkezli program tasarımlarına daha uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca 2018'de güncellenen program; özlü ve basit bir şekilde yazılmıştır. Bu durum programın çerçeve bir program olduğunu göstermektedir. Oysaki 2005 yılında geliştirilen program uygulayıcıların yolun her adımında ne yapması gerektiğini açıklamakta; bu haliyle programın düzenleyici olmaktan çok uzun ve ayrıntılı hükümler (aşırı düzenleyici) koyduğu anlaşılmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının İçerik Düzenleme Yaklaşımları

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının içerik düzenleme yaklaşımları Tablo 3'te karşılaştırmalı olarak sunulmaktadır.

Tablo 3.*2005 ve 2018 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında İçerik*

2005	2018
- Bir Kahraman Doğuyor - Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler - “Ya İstiklâl, Ya Ölüm!” - Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar - Atatürkçülük - Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk'ün Ölümü - Atatürk'ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası	- Bir Kahraman Doğuyor - Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar - Milli Bir Destan “Ya İstiklâl, Ya Ölüm!” - Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye - Demokratikleşme Çabaları - Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası - Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası
Kronolojik yaklaşım	

Tablo 3 incelendiğinde; hem 2018 hem de 2005 öğretim programlarında sarmal bir içerik düzenleme yaklaşımından çok doğrusal bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada 2005 ve 2018 Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu programlar eğitim programının yapısı açısından karşılaştırılırken, eğitim programının yapısı, “felsefi temel, program tasarım ve içerik düzenleme yaklaşımları” ile sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlıklara dayalı olarak araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli sonuç çıkarılabilir. Öğretim programlarının;

- ❖ Temel felsefi yaklaşımları arasında benzerlik ve farklılıklarının bir arada olduğu,
- ❖ Program tasarımları açısından temelde bir farklılığı yansıttıkları ve

- ❖ İçerik düzenleme yaklaşımları açısından konuların tarih öğretiminin temel mantığına uygun olarak (kronolojik yapı) doğrusal (dikey) bir şekilde sıralandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Temel bir felsefi yaklaşım farklılığının bir sonucu olarak, 2018 öğretim programında, bireysel farklılıkların esas alındığı, öğretmenin kazanımları gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaları yapmasına fırsat verildiği ve öğretmene esneklik tanındığı söylenebilir. Bu bağlamda Yapılandırmacı anlayışın bir sonucu olarak içerikte öğrenen merkezli yaklaşıma gidildiği ve konu yoğunluğunun azaltıldığı ileri sürülebilir. Yapılan birçok çalışmada da bu birbirine bağlı sonuçların desteklendiği görülmektedir (Albuz & Demirci, 2018; Beyendi, 2018; Deveci, 2018; Sözen & Ada, 2018; Tangülü & Süvari, 2019; Ütkür, 2018; Yıldırım, 2018).

Bulgulara dayalı olarak;

Geliştirilecek veya güncellenecek Ortaokul T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarının;

- ✓ Temele alınan felsefi yaklaşım/lar açısından net bir vurgusunun olması,
- ✓ Küresel vatandaşlık becerilerine daha fazla yer vermesi gerektiği,
- ✓ Sürekli bir durumu (konu/öğrenci) merkeze almaktan çok esnek bir program yaklaşım anlayışını içermesi gerektiği,
- ✓ İçerik yoğunluğunun azaltılması ve önemli konuların yeri ve zamanı gelince tekrarını öngören sarmal bir içerik düzenleme yaklaşımına da yer vermesinin gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Albuz, A., & Demirci, B. (2018). 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı ile 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının karşılaştırılmalı kuramsal çerçeve analizi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 41, 86-95.
- Alcı, B. (2012). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme içinde* (s. 71-88). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beyendi, S. (2018). 2013-2018 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Dergisi*, 8(15), 177-200.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Fer, S. (2019). *Kuramsal temeller ve program geliştirme ilişkisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Hatch, J. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html> 20 Mart 2021 tarihinde erişildi.
- <https://tophat.com/author/amanda-stutt/> 20 Mart 2021 tarihinde erişildi.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 7, 127–140.
- Kern, L., Vorndran, C. M., & Hilt, A... Dunlap, G. (1998). Choice as an intervention to improve behavior: A review of the literature. *Journal of Behavioral Education* 8, 151–169

- MEB. (2005). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: TTK.
- MEB. (2018). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: TTK.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar* (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Önlen, M., Sönmez, Ö. F., & Tatan, M. (2020). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 2006–2018 öğretim programlarının karşılaştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 982-1005.
- Özalp, M. T., & Kaymakçı, S. (Aralık, 2019). 2005 ve 2018 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi öğretim programlarına karşılaştırmalı bir bakış. VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Posner, G. J., & Strike, K. A. (1974). A categorization scheme for principles of sequencing content. *Review of Educational Research*, 48(4), 665-690.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.
- Sözen, E., & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71.
- Tangülü, Z., & Süvari, Ş. (2019). 2005 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı ile 2018 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programının karşılaştırılması. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 235-254.
- Ütkür, N. (2018). 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(28), 174-201.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994- 1019.

Üniversite Öğrencilerinde Kültürel Zekâ ve Yaşam Boyu Öğrenme İlişkisinin İncelenmesi

Sultan GÜÇLÜ, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye, sultan.guclu@ksbu.edu.tr

Ayşegül SAVCI, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye, aysegul.savci@ksbu.edu.tr

Kevser KARACABAY, Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye, kevser.karacabay@ksbu.edu.tr

Feyza KOCAKURT, Gazi Üniversitesi, Türkiye, kocakurfeyza@gmail.com

Ali ACER, Bakırköy Sadi Konuk Eğitim Araştırma Hastanesi, Türkiye, acerali38@outlook.com

Öz

21. yüzyıla geçişle beraber hem ülkemizde hem de tüm dünyada sıklıkla kullanılmaya başlanan yaşam boyu öğrenme kavramı, merkezine insanı koyar. Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda öğrenmeyi sadece okulla sınırlamayan ve öğrenmenin beşikten mezara kadar devam ettirilmesini benimseyen bir kavramdır. Geleceğin sağlık profesyonellerinin kültürel zekâlarının geliştirilebilmesi, mesleklerinin vazgeçilmez bir gerekliliği olan yaşam boyu öğrenme felsefesine de hizmet edecektir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin sosyokültürel değişkenler bazında kültürel zekâlarının nasıl değiştiğini ve bunun yaşam boyu öğrenmeyle etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Kesitsel tipte Mart 2020- Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılan çalışmanın örneklemi Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi 4. Sınıf öğrencileri (N=218) oluşturmaktadır. Üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt/pansiyonda kalan öğrencilerin ve arkadaşları ile evde kalan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin, ailesi ile ya da tek başına evde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin farklı kültürden kişilerle etkileşim kurmalarının sağlanması, kültürel farkındalığın ve yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulayan seminerlerin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel zekâ, yaşam boyu öğrenme, sağlık bilimleri öğrencileri.

Abstract

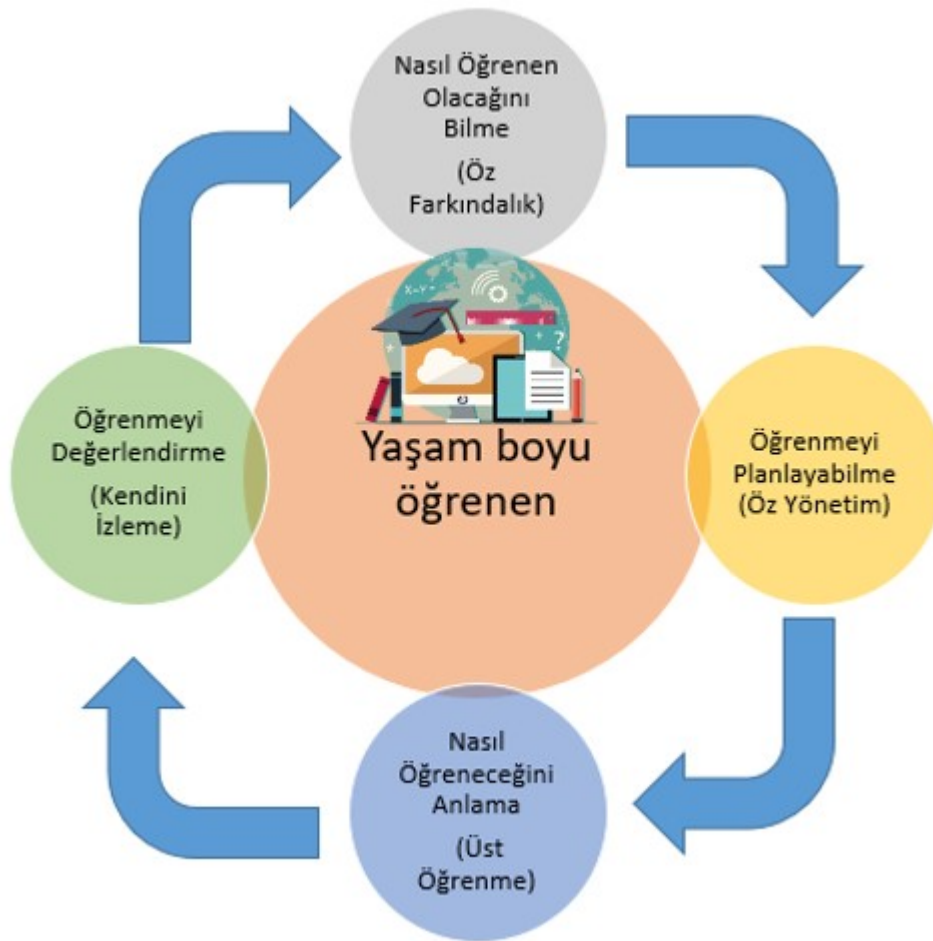
With the transition to the 21st century, the concept of lifelong learning, which has been used frequently both in our country and all over the world, puts people at its center. Lifelong learning is also a concept that does not limit learning only to the school and adopts the continuation of learning from the cradle to the grave. Developing the cultural intelligence of future health professionals will also serve the philosophy of lifelong learning, which is an indispensable requirement of their profession. In this context, this study aims to examine how students' cultural intelligence changes on the basis of sociocultural variables and whether this has an effect on lifelong learning. The sample of the cross-sectional study, conducted between March 2020 and May 2020, consists of Kütahya Health Sciences University Faculty of Health Sciences 4th grade students (N = 218). It has been seen that there is a low level, positive and significant relationship between the cultural intelligence levels of university students and their lifelong learning tendencies. While there was no statistically significant difference between students' cultural intelligence levels and their gender, it was concluded that women had higher lifelong learning tendencies. It was observed that students living in a dormitory / hostel and students staying at home with friends had higher levels of cultural intelligence than students living with their families or alone. It is recommended to enable students to interact with people from different cultures, and to increase seminars that emphasize the importance of cultural awareness and lifelong learning.

Keywords: Cultural intelligence, lifelong learning, health sciences students.

Giriş

Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü'nde yaşam boyu öğrenme kavramı, bireylerin hem “amaçlı” hem de “rastgele” öğrenme yaşantılarını içeren bir kavram olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2012). Smith (2002), yaşam boyu öğrenmeyi bilgi, beceri ve yeterliliklerin gelişimini amaçlayan tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır. Yaşam boyu sadece okulla sınırlanamayan örgün, yaygın ve enformel öğrenmeleri içeren, eğitim ve öğrenme faaliyetlerinin beşikten mezara kadar devam ettirilmesini benimseyen bir kavramdır.

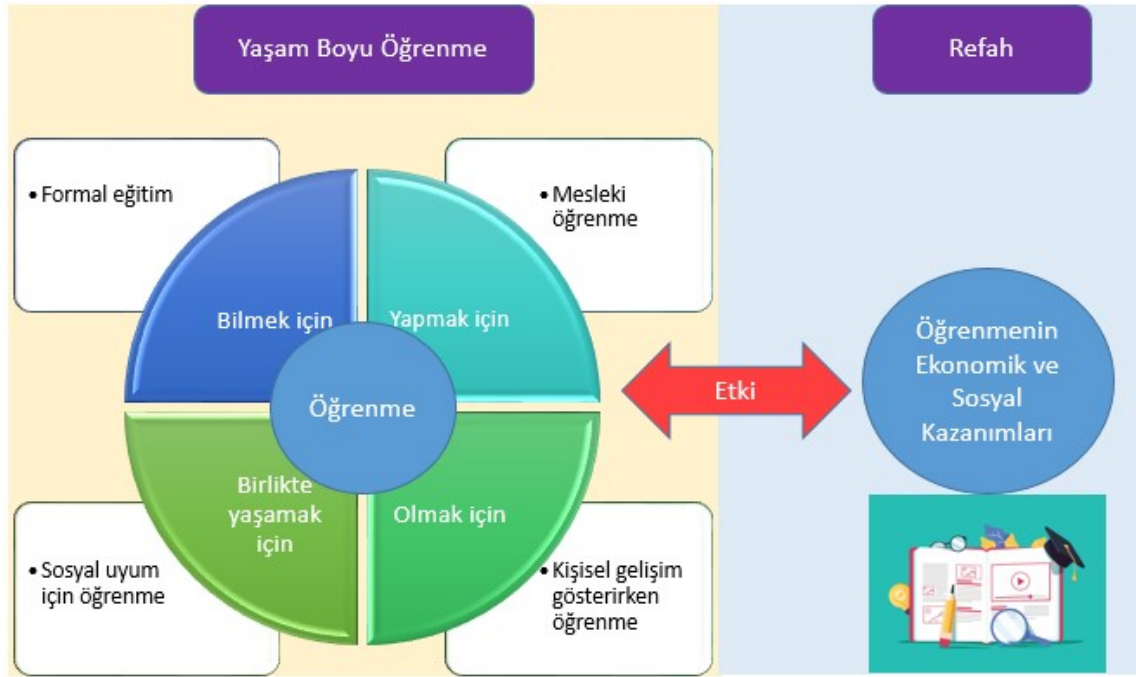
Stäuble (2005), yaşam boyu öğrenen olmayı, nasıl öğrenen olacağını bilme, öğrenmeyi planlayabilme, nasıl öğreneceğini anlama ve öğrenmeyi değerlendirme becerilerinin bir döngüsü olarak değerlendirmektedir. Ayrıca bu döngünün merkezinde yer alan yaşam boyu öğrenen olma kavramının ise döngüyü meydana getiren öz farkındalık, öz yönetim, üst öğrenme ve kendini izleme ile sürekli karşılıklı etkileştiğini düşünmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenmenin dört bileşeni (Stäuble, 2005).

Hoskins, Cartwright ve Schoof (2010) ELLI (European Lifelong Learning Indicators - Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Göstergeleri) raporunda yaşam boyu öğrenmenin anahtar bileşenlerini dörde ayırmışlardır; bu anahtar bileşenler; “bilmek için öğrenme”, “yapmak için öğrenme”, “birlikte yaşamak için öğrenme” ve “olmak için öğrenme” şeklinde ifade edilmiştir (Şekil 2). Bu bağlamda incelendiğinde yaşam boyu öğrenen kişi, tüm öğrenme süreçlerinde formal ya da enformal olarak bilgi birikimini artırır. Meslek yaşantısında, mesleki bilgi/becerilerini artırıcı gelişim programlarına veya öğrenme deneyimlerine katılır. Sosyal uyum sürecinde, açıklık, dürüstlük, hoşgörü, aktif vatandaşlık vb. toplumsal refleksleri geliştirmek amacıyla sosyal çevre oluşturur, farklı kültür ve deneyimlere sahip insanlar tanır, bir siyasi oluşum/düşünce grubuna dahil olur, sosyal sorumluluk etkinliklerine katılır. Kendini geliştirme sürecinde ise sanat, sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlere katılır, öz-yönelimleriyle yeni bir şeyler

öğrenir. Ayrıca bu anahtar bileşenler ile öğrenme etkinliklerin toplam çıktılarının sağladığı refah arasında sürekli bir etkileşim bulunmaktadır (Hoskins et al., 2010).



Şekil 2. ELLI yaklaşımına göre yaşam boyu öğrenme (Hoskins, Cartwright ve Schoof, 2010).

İnsanların öğrenme süreci hayat boyu devam etmekte ve öğrenme merakının doğuştan itibaren doğal olarak var olduğu bilinmektedir (Gökyer & Türkoğlu, 2018). Öğrenmeye erişimin sürekliliğinin sağlanması, elde edilen bilgi ve yeterlilik düzeyinin sürekli artırılması, yeni becerilerin kazanılmasının yanında sürekli güncellenmesi ekonomik başarı, sosyal kaynaşma ve bireysel performans için birer anahtardır. Bu bağlamda, bireylerin gereksinim duydukları bilgi ve becerileri her yaşta öğrenebilmelerine olanak sağlayan “yaşam boyu öğrenme” kavramı önem kazanmıştır (Akkuş, 2008). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen birçok etkenden söz edilebilir. Bunlardan bir tanesi de zekâdır.

Zekâ kavramı yıllar içerisinde sürekli değişim göstermekle beraber literatürde giderek ilgi çeken bir hale gelmiştir. Howard Gardner zekâ kavramı ve zekâ çeşitlerini açıklarken her zaman zekânın kültürden ayrılmaz bir bütün olduğunun önemini vurgulamıştır. Kültürel zekâ, hem toplum içi hem de toplumlararası farklı kültürler ile etkileşime girebilme yetisini tanımlarken, bu anlamda kişiler arası farklılıkları açıklamak üzere ortaya atılan bir zekâ alanıdır. Aynı zamanda kültürel zekâ, bireyin etkileşimde bulunduğu kültürdeki öğrenilmiş her türlü davranıştır (Gardner, 1993).

Eğitim ve Öğrenme Çalışma Grubu [Working Group on Education and Learning (WGEL)], “öğrenme, kültür ve eğitim arasındaki sinerji ve etkileşimin yararlarını araştırmaktadır.” WGEL, sadece örgün eğitim sisteminde değil, yaşam boyu öğrenmede kültürel deneyimlerin önemini araştırmıştır. Hazırlanan raporda, kültürel alanın yaşam boyu öğrenmeye etkin bir şekilde katkıda bulunacağı, “eğitim-kültür-öğrenme” üçgeninin toplumda dönüştürücü uzun vadeli etkiler yarattığı, kültürel alanın güçlü bir pedagojik etkiye sahip olduğu, kültürel alanın, kültürel farkındalık gibi pek çok kilit yeterliliğin öğrenilmesini sağladığı vurgulanmıştır (WGEL, 2011).

Knowles (1950), *Informal Adult Education* adlı kitabında yetişkinler için en iyi öğrenmenin “enformel” yollardan gerçekleştiği üzerinde durmuştur. Sosyal yapı içerisinde çeşitli öğrenme fırsatları sunan sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler, kütüphaneler, kültür-sanat kuruluşları vb. yaşam boyu öğrenmenin “enformel” alanlarıdır. Somtrakool (2002), kültürel öğrenme kaynaklarının da enformel öğrenme alanlarından biri olduğunu ifade etmiştir.

Bireylerin kültürel farkındalıklarını ve kültürel zekâlarını yükseltmek için yaşam boyu öğrenmeyi, kültürü ve eğitimi birleştiren programlar oldukça önemlidir. Bu tür programlar ile bireyler kendilerini daha kolay ifade edebilecekleri için, farklı gruplar arasında etkili iletişim fırsatı yakalanabilir; kültürlerarası iletişimin artırılması ile bireylerin yaratıcılıkları geliştirilerek eğitimin niteliği yükseltilebilir. Ayrıca bireylerin aidiyetlik hislerinin yükseltilerek sosyal ve ekonomik katılımın önünün açılması gibi birçok faydadan söz edilebilir. Yaşam boyu öğrenme ve eğitimin bir parçası olarak kültürel farkındalık bireylerin öz saygı düzeylerini artırarak yaşamları üzerinde olumlu etkiler yaratır. Kültürlerarası farkındalık, deneyim, ilgi ve aktif katılımı bireylerin öğrenme yetenekleri geliştirilerek, insanları daha fazla öğrenmeye ve topluma ilişkin farklı konular hakkında bilgi edinmeye motive eder. Farklı yaşlardan, deneyimlerden ve geçmişlerden gelen insanlar arasında “sosyal uyumun” sağlanmasına katkıda bulunur (WGEL, 2011).

Genç yetişkinler olan üniversite öğrencilerinin, kültürel farkındalık ve öğrenme kültürü ilişkisini anlamak yetişkin eğitimi çalışmalarında enformel öğrenme ortamları olan kültür-eğitim-öğrenme alanları konusundaki ihtiyaçların belirlenmesi de önemlidir. Çoklu kültürel yapıya sahip bir ülkenin genç nüfusunun kültürel farkındalık ve kültürel zekâlarının yüksek olması istenilen bir durumdur. Özellikle geleceğin sağlık profesyonellerinin kültürel zekâlarının geliştirilebilmesi, mesleklerinin vazgeçilmez bir gerekliliği olan yaşam boyu öğrenme felsefesine de hizmet edecektir. Çünkü mezunlarımızın evrensel standartlarda, güncel bilgilere dayalı bakım verebilmeleri en önemli eğitim hedeflerimizdendir. Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin sosyokültürel değişkenler bazında kültürel zekâlarının nasıl değiştiğini ve bunun yaşam boyu öğrenmeyle etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma Tanımlayıcı- Kesitsel tiptedir. Kesitsel araştırma tipi, belirli bir zaman dilimindeki belirlenmiş bir olayı/durumu açıklamak, tanımlamak ve olaylar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla planlanan çalışmalardır. Bu araştırmalarda neden-sonuç ilişkisi aynı anda incelenmektedir (LoBiondo-Wood & Haber, 2010; Polit & Beck, 2010). Bu çalışmada da öğrencilerin kültürel zeka ve yaşam boyu öğrenme kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Mart 2020- Mayıs 2020 tarihleri arasında yapılan çalışmanın evrenini Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik, Ebelik, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon bölümlerinde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri (N=260) oluşturmaktadır. Çalışmada herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamış olup, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden 218 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada 17 sorudan oluşan sosyo-demografik özelliklerin sorgulandığı sosyo-demografik bilgi formu, Kültürel Zekâ Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay & Chandrasekar (2007) tarafından geliştirilen Kültürel Zekâ Ölçeği, 2014 yılında İlhan ve Çetin tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 20 madde ve dört alt boyuttan oluşan, beşli likert tipte bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 20, en yüksek toplam puan ise 100'dür. Alınan puanların yükselmesi, yüksek kültürel zekâyı işaret etmektedir (Ang et al., 2007; İlhan & Çetin, 2014). Araştırmada bir de Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen likert dereceleme türünde hazırlanan “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. 27 maddelik ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu sonuç nihai ölçeğin yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan ise 162'dir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmış, hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için Skewness (-.760) ve Kurtosis (1.080) değerleri incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılarak çalışmamızda Independent Samples t-Testi, Varyans Analizi, Pearson Korelasyonu kullanılmıştır (Polit & Beck, 2010).

Bulgular

Çalışmamıza katılan Kütahya Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin (N=218) kültürel zekâ düzeyleri puan ortalamaları $70,28 \pm 13,03$ iken, yaşam boyu öğrenme eğilimleri puan ortalamaları $90,46 \pm 17,86$ olarak hesaplanmıştır.

Üniversite öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.265$, $p<.01$). (Tablo 1).

Tablo 1.

Öğrencilerinin Kültürel Zekâ Düzeyleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki (N=218).

Ölçekler	Kültürel Zekâ Ölçeği
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	r .265 p .000

Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p=.022$). (Tablo 2).

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği Puanlarının Dağılımı (N=218).

Ölçekler	Cinsiyet	N	X±S	t	df	P
Kültürel Zekâ Ölçeği	Kadın	175	$70,90 \pm 11,86$	1.138	216	.260
	Erkek	43	$67,79 \pm 16,94$			
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	Kadın	175	$91,84 \pm 16,95$	2.310	216	.022
	Erkek	43	$84,88 \pm 20,46$			

Analiz sonuçları öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kaldıkları yer bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(3-214)}=9,825$, $p<.01$]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre yurt/pansiyonda kalan öğrencilerin ve arkadaşları ile evde kalan öğrencilerin kültürel zekâ düzeylerinin, ailesi ile ya da tek başına evde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı olan ve kişisel gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılan öğrencilerin hem kültürel zekâ düzeylerinin hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür ($p<.01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmamızda öğrencilerin kültürel zekâ puan ortalamaları $70,28 \pm 13,03$ olarak saptanmıştır. Literatürde sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerinin kültürel zekâ düzeyleri puan ortalamaları 60.72 ile 99.02 arasında değişmektedir (Ağaçdiken Alkan & Orak, 2017; Güner, Karaaslan, Orhun & Ulay, 2017; Kant & Ünal Aslan, 2017). Toplumu oluşturan bireylerin kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak bütüncül bakım verebilmek sağlık bilimlerindeki eğitim çıktılarından birisidir. Bu bağlamda kültürel zekâ, sağlık çalışanları için oldukça önemli bir kavram olup, yüksek olması mesleki yaşamlarında sağlık bakımının kalitesini artıracaktır. (Temel-Bayık, 2008; Uludağ & Deveci, 2018). Bizim çalışmamızda da öğrencilerimizin kültürel zekâ puanlarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak bu düzeyin daha yüksek olması için sağlık bilimleri alanındaki eğitim müfredatlarında bu kavramı geliştirebilecek içeriklerin artırılması önemlidir.

Öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç literatürde de benzerdir. (Aksoy, 2013; Cakan, Buturak, Özçiçek, Kocak, Rezaki, Özpolat & Oğuztürk, 2016; Koçak & Özdemir, 2015; Mercan, 2016; Uludağ & Deveci, 2018). Bu sonuç, sağlık eğitimi alan öğrencilerde aldıkları mesleki eğitimin kazandırdığı davranış biçimleri ve etik anlayış nedeniyle cinsiyet fark etmeksizin tüm öğrencilerin benzer davranış sergilemelerinden kaynaklanabilir. Çünkü sağlık çalışanı olmak, bireylerin kimliklerindeki ve kültürlerindeki farklılıklara rağmen, bakım vereceği bireyleri anlamayı, tanımayı, gerekli bakımı vermeyi gerektirir. Bu bağlamda öğrencilerin cinsiyet değişkeninin bu alanda fark yaratmaması oldukça anlamlı ve istendik bir sonuçtur.

Ancak çalışmamızda kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de genellikle kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Demiralay, 2008; Erdoğan, 2014; Gencel, 2013). Bu sonuçlara göre kadınların erkeklere göre yeni bilgi/becerileri öğrenmek için daha istekli oldukları, değişim ve yeniliklere daha açık oldukları, bir şeyleri başarmak için daha fazla çaba gösterdikleri, öğrenme motivasyonlarının ise daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatürde farklı gruplardan da saptanan bu sonucun sağlık bilimleri öğrencilerinde de benzer olduğu görülmektedir (Koçak & Özdemir, 2015; Uludağ & Deveci, 2018).

Düzenli olarak kitap okuma alışkanlığı olan ve kişisel gelişim ile ilgili kurs, seminer, sempozyum gibi çalışmalara katılan öğrencilerin hem kültürel zekâ düzeylerinin hem de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması, düzenli kitap okumanın ve kişisel gelişimi geliştirmenin bir yaşam tarzı olarak kültürle şekillenen bir kavram olduğunu düşündürmektedir. Kişisel gelişim yaşam boyu süren bir kavram olup, bireylerin kişisel çabaları bu anlamda oldukça önemlidir. Bizim çalışmamızda da öğrencilerin, kendi çabalarıyla gerçekleştirdikleri kişisel gelişim etkinliklerinin, öğrencilerin kültürel zekâlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sağlık bakımı üyelerinin yaşam boyu öğrenme kavramını önemsemeleri ve kişisel gelişimlerini destekleyecek adımlar atmaları, mesleki anlamda da onların gelişmesine yol açarak sağlık bakımının kalitesini artırabilir (Taş, Oktay & Gülpak, 2017).

Yurt/pansiyonda kalan ve arkadaşları ile evde kalan öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri, ailesi ile ve tek başına evde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olarak saptanmıştır. Öğrenciler zaten her şekilde kabul ettikleri ve kabul gördükleri aile ortamlarında, kültürel zekâ kavramını geliştirebilecek olanakları olmayabilir. Ancak farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada olması onları, çevresindeki bireylerin farklılıklarını anlamak, uyum sağlamak ve empati yapmak konusunda geliştirerek, kültürel zekâ gelişimlerini olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda, farklı kültürden insanlarla beraber yaşayan öğrencilerin birbirlerini ve farklı kültürleri daha yakından tanıma fırsatı bulmalarından dolayı bu sonucun ortaya çıkmış olduğu düşünülmektedir.

Üniversitelerde öğrencilerin beraber çalışabilecekleri grup çalışmalarına, mentorluk uygulamalarına yer verilmesinin öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarına fırsat verecektir. Akademisyenlerin desteği ile öğrencilerin farklı kültürden kişilerle etkileşim kurmalarının sağlanması, kültürel farkındalığın ve yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulayan seminerlerin artırılması önerilmektedir. Bunun yanı sıra yurt içi ve yurt dışı öğrenci hareketliliği programları ile de öğrencilerin kültürel zekâ ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin artabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ağaçdiken, Alkan, S. & amp; Orak, O. S. (2017). Akademisyen hemşirelerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yaklaşımı ve kültürel zekâ düzeyi: Türkiye örneği. 1.Uluslararası 4.Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi Bildiri Kitabı, 21-24 Ekim 2017, Şanlıurfa, Türkiye.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam boyu öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 PISA sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, Z. (2013). Kültürel Zeka ve Çok kültürlü Ortamlardaki Rolü. İzmir Ege Üniversitesi.

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K.Y., Templer, K.J., Tay, C. & Chandrasekar, N.A. (2007), Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, *Cultural Adaptation and Task Performance. Management and Organization Review*, 3: 335-371. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x>
- Cakan, E., Buturak, S., Özçiçek, G., Koçak, O., Rezaki, H., Özpolat, A., & Oğuztürk, O. (2016). Tıp fakültesi öğrencilerinde psikiyatrik yardım alma nedeniyle kendini damgalama hissinin sosyal zekâ ve kültürel zekâ ile ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 6 (3), 140. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160425051533>
- Demiralay, R. (2008). *Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Diker, Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, D.G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, 237-252.
- Gökyer, N. & Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2), 125-136. Doi: 10.18069/firatsbed.460929
- Güner, İ., Karaaslan, S., Orhun, R., & Ulay, G. (2017). *Van sağlık yüksekokulu öğrencilerinin kültürel zekâları ile merhamet duyguları arasındaki ilişki*. 1. Uluslararası 4. Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi, Şanlıurfa.
- Hoskins, B., Cartwright, F. & Schoof, U. (2010). *Making lifelong learning tangible!-The ELLI Index- Europe 2010*. 10 Mart 2021 tarihinde <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/document-2010-09-3-7755051-0-studiul-bertelsmann-stiftung.pdf> adresinden alınmıştır.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Journal of Education*, 29 (2), 94-114.
- Kant, E. & Ünal Aslan, K. S. (2017). Hemşirelerde kültürel zekânın bireyselleştirilmiş bakım üzerine etkisi. 1.Uluslararası 4.Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi Bildiri Kitabı, 21-24 Ekim 2017, Şanlıurfa, Türkiye.
- Knowles, M. S. (1950). *Informal adult education*. New York: Association Press.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarında Kültürel Zekânın Rolü. *İlköğretim Online*, 14 (4), 1352-1369.
- LoBiondo-Wood, G. & Haber, J. (2010). *Nursing research: Methods and critical appraisal for evidence-based practice* (7th ed.). St. Louis, Missouri: Mosby & Elsevier.
- Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürlerarası farklılıkları yönetme sanatı: Kültürel zekâ. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 32-49.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2010). *Essentials of nursing research: appraising evidence for nursing practice* (7th ed.). Philadelphia: Wolters Kluwer, Lippincott Williams & Wilkins.
- Smith, A. (2002). The EU memorandum on lifelong learning. In, *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, C. M. Anonueva (Ed.), Germany: UNESCO Institute for Education.
- Somtrakool, K. (2002). Lifelong learning for a modern learning society. C. M. Anonueva (Ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*, Germany: UNESCO Institute for Education.

- Stäuble, B. (2005). *Using concept maps to develop lifelong learning skills: A case study. In In The Reflective Practitioner. Proceedings of the 14th Annual Teaching Learning Forum* (s. 1–10). Murdoch University. 20 Mart 2021 tarihinde <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2005/refereed/stauble.html> adresinden alınmıştır.
- Taş, F., Oktay, A. & Gülpak, M. (2017). *Kültürlerarası iletişimde hemşirelerin yeterlilikleri. 1.Uluslararası 4.Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi Bildiri Kitabı, 21-24 Ekim 2017, Şanlıurfa, Türkiye.*
- Temel-Bayık, A. (2008). Kültürlerarası (çok kültürlü) hemşirelik eğitimi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11, 2.
- Uludağ, E. & Deveci, G. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin kültürel zekâlarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. 68 (1): 70-76.
- UNESCO (2012). *Measuring cultural participation: 2009 framework for cultural statistics handbook No. 2*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Quebec.
- WGEL in ACP (2011). *Cultural participation in education and lifelong learning: a catalyst for personal advancement, community development, social change and economic growth*. 10 Nisan 2021 tarihinde <http://www.houseforculture.eu> adresinden alınmıştır.

Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri

Veda YAR YILDIRIM, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye,
vedayaryildirim@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak amacıyla olgu bilim çalışmasına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi 50 eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi oluşturulurken maksimum çeşitlilik eğitim yöneticilerinin görev türü açısından sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini oluşturan eğitim yöneticileri okul müdürü, şube müdürü, il Milli Eğitim müdür yardımcısı, bakanlık maarif müfettişi, ilçe Milli Eğitim müdürü ve müdür yardımcısı gibi çeşitli görevlerde bulunan eğitim yöneticileridir. Veri toplama sürecinde eğitim yöneticilerinin görüşlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanması planlanmıştır. Nitel araştırma geleneğine uygun hazırlanan bu çalışmada, verilerinin analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA 2020 analiz programı kullanılmıştır. Eğitim yöneticileri program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarının yeterliliğini “yerleşim yerine göre değişmekte” ve “yetersiz” olarak değerlendirmişler ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma durumlarına ilişkin olumsuz görüşlerini vurgulamışlardır. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından “imkânsızlıklar”, “öğretmen tutumu” “programların yoğun olması”, “yetiştirme” ve “veli” gibi nedenlerden dolayı yararlan(a)madıklarını düşünmektedirler. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanıp yararlanmama durumunda mevzuatın caydırıcı ve yetersiz olduğunu vurgulamakla birlikte; mevzuatın engel olmadığı ve belirli kurallar dahilinde izin verdiğini de belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından yararlanılma durumuna ilişkin mevzuat, zorunluluk, teşvik, program ve öğretmen yetiştirme odaklı öneriler getirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, okul dışı öğrenme ortamlarına dair öğretmen görüşlerinin alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme ortamları, okul dışı öğrenme ortamları, eğitim yöneticileri,

Abstract

The aim of this study is to reveal the views of education administrators about out-of-school learning environments in terms of program outcomes. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. In order to create the sample of the study, maximum diversity sampling was chosen from purposeful sampling methods in accordance with the phenomenology study. The sample of the study consists of 50 education administrators. While creating the sample of the research, it was tried to provide maximum diversity in terms of the position type of education administrators. The educational administrators who constitute the sample of the study are education administrators who have various positions such as school principal, branch manager, provincial national education deputy director, ministry education inspector, district national education director and vice principal. During the data collection process, it was planned to collect the opinions of the education administrators through a semi-structured interview form. In this study, which was prepared in accordance with the qualitative research tradition, both descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of the data. MAXQDA 2020 analysis program was used in the analysis of the data. Educational administrators evaluated the adequacy of out-of-school learning environments as “changing according to the place of residence” and “insufficient” in terms of curriculum outcomes, and emphasized the negative opinions of teachers regarding their use of out of school learning environments. Educational administrators think that teachers could/could not benefit from out-of-school learning environments due to reasons such as “impossibilities”, “teacher attitude”, “intensive curricula”, “training” and “parents”. Although educational administrators emphasize

that the legislation is deterrent and inadequate in case teachers do not benefit from out-of-school learning environments; They also stated that the legislation is not an obstacle and allows it within certain rules. Educational administrators made suggestions focused on legislation, obligation, encouragement, curriculum and teacher training regarding the use of out-of-school learning environments by teachers. In line with the results of the study, it may be suggested to take teachers' opinions about out-of-school learning environments.

Keywords: Learning environments, out of school learning environments, educational administrators

Giriş

Hayatın tüm parçaları insana bir şeyler öğretmektedir. Hayatın zaman dilimleri ve yaşanılan yerlerin öğrenmenin birer parçası haline gelebilmesi için, öğrencileri hayatın okul olduğu gerçeğine uyandırmak gereklidir. Günümüzde eğitimle çok yönlü düşünebilen okuryazar insan yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Okuryazar insan yetiştirilebilmek için; düşünen, sorgulayan, sentezler yapabilen insan için sadece okul ortamı değil, okul dışı öğrenme ortamlarına da ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları öğrenciyi daha aktif kılmakta ve yaşayarak öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin bulunduğu her yer (ev, sokak, akrabalara, sanal ortamlar, çevresi, sınıfı, okulu, yaşadığı yerin türü (köy, kasaba, şehir), yaşadığı ülke) birer öğrenme ortamıdır (Yar Yıldırım, 2020). Bu anlamda ortam bireyin gelişim özelliklerine uygun öğrenme fırsatı sunan yerlerdir (Dönmez, 2008).

Okul dışı öğrenme ortamları öğrenciye çoklu uyarıcı etkisindedir. Ortamın öğrenmeye etkisi görsel uyarınlı ortam için %83, işitsel uyarınlı ortam için %11, koklama uyarınlı ortam için %3.5, dokunma uyarınlı ortam için % 1.5, tatma uyarınlı ortam için % 1 olarak saptanmıştır (Ergin, 1995). Çok uyarınlı eğitim ortamları öğrenmeyi olumlu etkilediği (Demirel, 1999) gibi öğrencideki kavram gelişimini de olumlu etkilemektedir (Hayran, 2010). Okul dışı öğrenme ortamlarının da öğrenmeyi bu açıdan olumlu etkilediği söylenebilir.

MEB (2019) okul dışı öğrenme ortamları kılavuzunda müzeleri, bilim ve sanat merkezlerini, tarihi ve kültürel alanları, kütüphaneleri, doğal sit alanları ve öğren yerlerini, teknoparkları, ziyarete açık endüstriyel kuruluşları, üniversiteleri, millî/tematik park ve bahçeleri okul dışı öğrenme ortamları olarak sıralamaktadır. Öğrencinin keyifli öğrenmesine yardımcı olabilecek okul dışı öğrenme ortamlarından müzeler, sanat ve bilimle ilgili eserlerin saklandığı ve sergilendiği yerler (TDK, 2021) olmakla kalmayıp, hazırladıkları programlarla da eğitime katkıda bulunan, tarih bilinci oluşmasına, estetik beğeniye, düşünce eğitime katkıda bulunan (Aktekin, 2008; Maccario, 2002; Ören 1998), eğitsel işlevi olan (Aktekin, 2008), bilişsel ve duyuşsal alana katkı sağlayan (Anderson, Kisiel ve Storksdieck, 2006; Laçin Şimşek, Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2013), okullardaki sınıf içi etkinlikleri tamamlayan ve destekleyen (Crace, 2001) ortamlardır. Böylece öğrenciler eğlenirken öğrenebilmekte (Atagök, 1982) ve bilgilerini pekiştirebilmektedir (Laçin Şimşek, Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2013). Müzeler aynı zamanda toplumun tarihi, kültürel, sanatsal, bilimsel gelişimini de ortaya koyan ortamlardır (Meydan ve Akkuş, 2014).

Tarihsel düşünme becerisi için de okul dışı ortamlara ihtiyaç olduğunu belirten Yılmaz ve Şeker (2011), bunlardan müzeleri "tarihsel empati kurma, kanıt temelli argüman geliştirme, geçmiş ile günümüz arasında ilişki kurma, tarihte süreklilik ve değişimi anlama gibi önemli tarihsel düşünme becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı ortamlar" olarak görmektedirler. Yaşadığımız coğrafya göz önüne alındığında ülkemizin müzeleri taşıdığı zengin öğeleriyle öğretmen ve öğrenci için son derece verimli öğrenme ortamlarıdır (Güleç ve Alkış, 2003). Sözü edilen verime ilişkin seçilmiş bazı araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan bir gezi sürecinin araştırıldığı çalışmada yapılan gezinin öğrencilerin derse ilgilerini arttırdığı, gezinin tarihi ve kültürel değerlerin aktarılmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenciler kendileri öğretmen olduktan sonra da öğrencilerini bu tür gezilere sık sık götüreceklerini ifade etmişlerdir (Meydan ve Akkuş, 2014). Okul dışı öğrenme ortamlarından müze gezisinin gözlem sonucunun paylaşıldığı araştırmaya göre yapılan etkinliğin öğrencide geçmişi öğrenmeye karşı merak duygusu oluşturduğu, öğrenciyi motive ettiği, geçmiş ile günümüz arasında bağ kurulmasını sağladığı ve öğrencilerde planlama

yapabilme, yaratıcı düşünme, takım çalışması, işbirlikli çalışma, empati kurma, kanıt kullanma becerisi gelişmesine katkıda bulunma gibi olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Gül ve Yorulmaz, 2016). Bayındır ve Balaban'ın (2019) aktarmalarında da öğretmenlerin öğrencileri geziye götürmelerinde motivasyonu artırmak, hayat boyu öğrenmeye teşvik etmek, ortamı değiştirmek, öğretim programının pekiştirmek gibi nedenler bulunmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamlarından bir diğeri de arazi gezisidir. Akkuş ve Meydan'ın (2013) yapmış oldukları araştırmada 26 üniversite öğrencisiyle tarihi ve coğrafi mekanlara gözlem gezisi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarihe, coğrafyaya bakış açılarının değiştiği ve derse ilgilerinin arttığı görülmektedir. Bu da okul dışı öğrenme ortamlarının derse ilgiyi değiştirdiğini göstermektedir.

MEB (2018) 2023 Eğitim Vizyonu'nda "Okulların, bölgelerindeki bilim merkezleri, müzeler, sanat merkezleri, teknoparklar ve üniversitelerle iş birlikleri artırılacaktır." ve "Doğal, tarihî ve kültürel mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır." ifadeleri yer almaktadır. Bu bağlamda MEB (2019) tarafından hazırlanan Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu temel alınarak il bünyelerinde okul dışı öğrenme ortamları kılavuzları hazırlanması planlanmış ve eğitim-öğretim programlarındaki kazanımları öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu kılavuzla okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dair engellerin kaldırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğrenme ortamları program ilişkisine dikkat çeken Mcrobbie ve Thomas (2000), öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanmasını, öğrenme ortamlarındaki engellerin kaldırılmasını ve üzerinde araştırmaların çoğaltılması gerektiğini önermektedir. Bu araştırma böyle bir ihtiyaçtan doğmuştur. Araştırmanın konusu okul dışı öğrenme ortamlarıdır. Yukarıda belirtildiği üzere okul dışı öğrenme ortamlarının önemi de dikkate alındığında araştırma bu konudaki farkındalığı artırmaya yönelik olarak düşünülmektedir.

Araştırmada okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerin görüşlerine başvurulmuştur. Programların uygulanma sürecinde eğitim çalışanlarının (öğretmen, yönetici, müfettişler) ve velilerin ortak hareket etmeleri ve özellikle okul yöneticilerinin öğretime liderlik yapmaları beklenmektedir. Bu beklentiler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görev olarak da eğitim yöneticilerine verilmektedir. Bu görevler arasında öğrenme ortamlarının hazırlanması için öğretmene destek vermeleri, her türlü ortamın hazırlanması ve oluşabilecek sorunlara çözüm üretmeleri, okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kolaylık sağlamaları gibi görevleri olduğu görülmektedir (MEB, 2004). Bu bağlamda çalışmanın amacı program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Eğitim yöneticilerin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanıp yararlanmama durumuna dair mevzuata ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Eğitim yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, "birkaç birey için bir kavram veya olgu hakkında yaşanmış deneyimlerin anlamı" na odaklanır (Cresswell, 1998, s. 51). Bireylerin bir olguya dair paylaştıkları derinlemesine görüşlerini anlamaya çalışan niteliksel bir araştırma yöntemidir (Cresswell, 1998; Moustakas, 1994).

Örneklem

Araştırmanın örneklemi oluşturmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç,

derinlemesine görüş alınacak bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede artırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada eğitim yöneticilerin çeşitliliği sağlanmaya ve bu amaçla çeşitli kademe ve görevlerdeki eğitim yöneticilerinin görüşleri alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 10 okul müdürü, 9 şube müdürü, 4 il Milli Eğitim müdür yardımcısı, 4 bakanlık maarif müfettişi, 3 ilçe Milli Eğitim müdürü, 2 müdür yardımcısı ve 18 yönetici oluşturmaktadır. “Yönetici” katılımcılar görevlerini tam olarak belirtmemiş, kendilerini sadece yönetici olarak tanımlamışlardır. Örnekleme bulunan bu yöneticiler belirtilen diğer görevlerden birinde eğitim yöneticisi olarak görev yapmaktadırlar. Eğitim yöneticileri 45 erkek ve 5 kadın yöneticiden oluşmaktadır. Olgubilim çalışmalarında küçük örneklemelerin yeterli olabileceği belirtilmekte (Guest, Bunce ve Johnson, 2006) ve örneklem sayısına dair farklı görüşler bulunmakla birlikte, bu çalışmada teorik doygunluk örneklem sayısının belirlenmesinde temel nedendir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze görüşmeler yapılarak eğitim yöneticilerinin görüşlerinin alınması planlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde ise açık uçlu sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular okul dışı öğrenme ortamlarının program kazanımları açısından yeterliliği, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumları, mevzuat değişkeni ve eğitim yöneticilerinin önerileri odaklı hazırlanmıştır. Veri toplama sürecinde eğitim yöneticilerinden yoğunlukları sebebiyle yazılı olarak görüşlerini paylaşmayı tercih edenler de olmuştur. Veriler 2020 Kasım ve Aralık aylarında toplanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik açısından araştırmanın tüm süreçleri detaylarıyla açıklanmaya çalışılmış ve yeterli sayıda eğitim yöneticisinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonuçları, örneklemdaki eğitim yöneticileriyle paylaşarak onayları alınmıştır. Ayrıca araştırmanın verileri için eş kodlama yapılarak, kollayıcılar arası görüş birliği Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre Güvenirlik = $\frac{[Görüş Birliği]}{[Görüş Birliği + Görüş ayrılığı]} \times 100$. Bu çalışmada görüş birliği %95 olarak hesaplanmıştır. Çalışma benzer çalışmaların sonuçlarıyla da karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Analizi

Nitel araştırma geleneğine uygun hazırlanan bu araştırmada, verilerinin analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanmış sorular temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Ancak elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesiyle önceden kestirilemeyen tema da oluşmuştur. Görüşüne başvurulmuş eğitim yöneticileri kodlanmıştır (Y1, Y2...). Verilerin analizinde MAXQDA 2020 analiz programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde görüşme formu ile elde edilen veriler analiz programıyla sayısallaştırılarak frekans değerleri bulunmuştur ve yapılan analize dayalı kod bulutu oluşturulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim yöneticilerinin görüşleri incelenmiş ve 5 farklı temada görüşlerin toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu temaları içeren bulgular ve tablolar bu bölümde sunulmuştur.

1. Eğitim Yöneticilerine Göre Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Yeterliliği

Eğitim yöneticilerinin program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarının yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.*Eğitim Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri.*

Tema	Kodlanmış görüşler	f
Öğrenme ortamları yeterliliği	Yerleşim yerine göre değişmekte	10
	Yetersiz	7
	Yeterli	6
Toplam		23

Tablo 1 incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının program kazanımları açısından yeterliliğini “yerleşim yerine göre değişmekte (f=10)”, “yetersiz (f=7)” ve “yeterli (f=6)” olarak değerlendirmektedirler. Eğitim yöneticilerinin program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarının yeterliliğine ilişkin görüşlerinin daha çok olumsuz olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Bahse konu öğrenme ortamlarının, ülke genelinde bölgeler arasında farklılıklar görülse de yetersiz olduğu söylenebilir.bazı küçük yerleşim yerlerinde ise hiçbiri bulunmamaktadır.” (Y24)

“Öncelikle bahsedilen kurumların özellikle bizim bulunduğumuz bölgede ulaşılabilirliği açısından problem var. Ayrıca bu kurumların ergonomikliği ve ihtiyaca cevap verebilirliği yetersiz.” (Y31)

“Bu ortamlar öğrenme ortamları açısından oldukça yeterlidir.” (Y6)

“İllere ve yerleşim yerlerine göre bu gibi öğrenme ortamlarının yeterliliği değişiyor...” (Y1)

2. Eğitim Yöneticilerine Göre Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Durumları

Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanıp yararlanmadığına dair görüşleri Tablo 2’te yer almaktadır.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Durumları.*

Tema	Kodlanmış görüşler	f
Öğretmenlerin yararlanma durumu	Yeterince yararlanılmıyor	20
	Yararlanılmıyor	8
	Yararlanılıyor	4
Toplam		32

Tablo 2 incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından okul dışı öğrenme ortamlarından “yeterince yararlanılmıyor (f=20)”, “yararlanılmıyor (f=8)” ve “yararlanılıyor (f=4)” görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma durumlarına ilişkin daha çok olumsuz görüşleri olduğu söylenebilir. Eğitim yöneticilerinin kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Yeteri kadar yararlanılmamaktadır. Gezi amaçlı olarak düşünülmektedir. Müzede ders anlatan hiçbir öğretmen görülüyor. Çok mu zordur bir resim dersinin müzede uygun bir yerde yapılabilmesi.hatta okul bahçeleri bile yeterli şekilde kullanılmamaktadır.” (Y8)

“Bu tür ortamlardan öğretmenlerimiz yararlanmıyor.” (Y22)

“Çok yararlanılmıyor. Tamamen il, ilçe, okul müdürlükleri veya ilgili öğretmenlerin projeleri kapsamında yapılan faaliyetleri olarak gerçekleşiyor.” (Y26)

3. Eğitim Yöneticilerine Göre Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlan(a)mamalarının Nedenleri

Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlan(a)mamalarının nedenlerine dair görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlan(a)mama Nedenleri.

Tema	Kodlanmış görüşler	f
Yararlanmama nedenleri	İmkanlar	5
	Öğretmen tutumu	5
	Programların yoğun olması	3
	Yetişme	3
	Veli	3
	Yöneticiler	2
	Eğitim politikası	1
Toplam		22

Tablo 3 incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından en sık “imkanlar (f=7)” ve “öğretmen tutumu (f=5)” kaynaklı yararlan(a)madıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca “programların yoğun olması (f=3)”, “yetişme (f=3)” ve “veli (f=3)” gibi nedenlerden dolayı da öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlan(a)madıklarına dair görüşler de bulunmaktadır. “Yetişme” görüşünde eğitim yöneticileri öğretmen yetiştirme sürecini vurgulamaktadırlar. Eğitim yöneticilerinin kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Yapabildiğimizin en iyisini yapmak, olabildiğimizin en iyisini olabilmek bakımından içsel motivasyonun önemli olduğunu ifade etmek isterim.” (Y2)

“Köylerde ve kenar mahalleler de görev yapan öğretmenler de imkânsızlık yüzünden bu ortamlardan yararlanamıyor.” (Y17)

“Eğitim Fakültelerinden mezunlar tam anlamıyla donanımlı olarak mezun olmalarını isteriz.” (Y29)

“Öğretmenin derdi müfredatı yetiştirme, sınavlara hazırlama. Tarihi yerleri, müzeleri gezmek uygulamada pek de yeri olmayan bir durum. İlimizdeki tarihi eserlerin tamamını bilen gören kaç eğitimci var? Gezmeden görmeden de öğrenilmiyor.” (Y47)

4. Eğitim Yöneticilerinin Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanıp Yararlanmamalarına Dair Mevzuat Değişkenine İlişkin Görüşleri

Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanıp yararlanamamalarına dair mevzuat değişkenine ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Eğitim Yöneticilerinin Mevzuat Değişkenine İlişkin Görüşleri.

Tema	Alt Tema	Kodlanmış görüşler	f
Mevzuat	Olumsuz		12
		Caydırıcı	7
		Yetersiz	5
	Olumlu		9
		Engel değil	6
		Belirli kurallar dahilinde izin vermekte	3
Toplam			21

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından mevzuat “caydırıcı (f=7)” ve “yetersiz (f=5)” olduğu için yararlanamadıklarına dair

olumsuz görüşleri olduğu; ancak mevzuat “engel değil (f=6)” ve “belirli kurallar dahilinde izin vermekte (f=3)” olduğuna dair olumlu görüşler de belirttikleri görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Mevzuat konusunda da oldukça sıkıntılıyız. Küçük bir gezi yapabilmek için bile bir klasör dolusu evrak gerekiyor. Yani okul dışına çıkmak teşvik edilmek bir yana cezalandırılıyor.” (Y31)

“Okulların yapacağı il içi geziler için uygulanan izin prosedürleri caydırıcı rol oynamaktadır.” (Y12)

“Öğrenme ortamlarından daha fazla yararlanmak için mevzuatsal olarak bir engelin olduğu kanaatinde değilim. Öğretmen, yönetici gerekirse veli iş birliği ile bu ortamlardan rahatlıkla yararlanılabilir.” (Y24)

5. Eğitim Yöneticilerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Kullanımına İlişkin Önerileri

Eğitim yöneticileri okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin mevzuat, zorunluluk, teşvik, program ve öğretmen yetiştirme odaklı toplam 16 öneri getirmişlerdir. Eğitim yöneticilerinin kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Öğrenme ortamlarına ders dışı gezi için bürokratik işlemler azaltılması. Mümkünse bakanlıkta sistem ve onay modülü açılarak işlemler hızlandırılması, kâğıt işlemlerinden vazgeçilmeli.” (Y28)

“Fakültelerinden mezunlar tam anlamıyla donanımlı olarak mezun olmalarını isteriz.” (Y29)

“Öneri mevzuat değişikliği ile tüm bu engelleri en aza indirmek diyebilirim. (Y43)”

“Müfredatta zorunluluk getirilmeli ve imkân sunulmalıdır. Bu yerler dışında da milli kimliğimizin nişanesi olan şehirlere (İstanbul, Çanakkale, Ankara vb.) geziler de zorunluluk haline gelmelidir. Sınıf düzeylerine göre tüm öğrenme ortamlarının görülmesi sağlanmalıdır.” (Y11)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim yöneticilerinin program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarının yeterliğine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma bulgularına göre aşağıda Şekil 1’deki kod bulutu oluşturulmuştur.



Şekil 1. Kod bulutu

Eğitim yöneticileri program kazanımları açısından okul dışı öğrenme ortamlarının yeterliliğinin yerleşim yerine göre değişmekte ve yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim yöneticileri öğretmenler tarafından okul dışı öğrenme ortamlarından yeterince yararlanılmadığını belirtmiş ve en sık yararlan(a)mama nedeni olarak “imkânsızlıklar” ve “öğretmen tutumu” gibi nedenleri sıralamışlardır. Eğitim yöneticileri öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanıp yararlanmama durumunda mevzuatın caydırıcı ve yetersiz olduğunu vurgulamakla birlikte; mevzuatın engel olmadığı ve belirli kurallar dahilinde izin verdiğini de belirtmişlerdir. Eğitim yöneticileri okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenler tarafından yararlanılma

durumuna ilişkin mevzuat, zorunluluk, teşvik, program ve öğretmen yetiştirme odaklı öneriler getirmişlerdir. Araştırmanın yukarıdaki sonuçları ilgili literatüre dayalı aşağıda tartışılmıştır:

Bu araştırmada da çıkan sonuç gibi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin program yetiştirememeye kaygısından ve fazla emek harcanmasından dolayı okul dışı geziler olumsuz etkilenmekte (Culpin, 1999) dolayısıyla okul dışında öğrenme ortamı etkili bir şekilde kullanılamamaktadır. Ancak okul dışı öğrenme ortamlarından müzelerin kullanımı öğretim programlarında (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar ve Tarih dersi öğretim programları) tavsiye edilmektedir (MEB, 2005, 2007 ve 2008). Ayrıca MEB (2019) Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu da bu ortamlarının kullanımını teşvik etmekte, desteklemekte ve il ve ilçeler bazında hazırlanan kılavuzlarla kolaylaştırmaya çalışmaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamı olarak müzelerden yeterince yararlanılmadığı ve müzedeki görevlilerin de öğrencilerin seviyelerine uygun bilgilendirme konusunda yeterli olmadığı görülmektedir (Ay ve Fidan, 2014). Diğer taraftan müze uzmanlarıyla yapılan bir araştırma da ise okulların müzeleri gerektiği kadar ziyaret etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aytekin, 2008). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin program kapsamında öğrencileri müzelere götürdükleri ancak süreçte birtakım engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu, imkânsızlıklar okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını olumlu ya da olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Güleç ve Alkış, 2003). Ayrıca yasal prosedürlerin zaman alması ve zahmetli olması da olumsuz olarak değerlendirilmektedir (Kubat, 2018)

Aytekin'in (2010) aktarmalarında okulların bulunduğu bölgenin yerel tarihinin tarih ve sosyal bilgiler dersinde kullanıldığı ancak etkinlik konusunda sistematik davranılmadığından eğitsel faydanın elde edilemediği görülmektedir. Bu da göstermektedir ki, okul dışı öğrenme ortamı planlı ve sistematik bir şekilde yapılmalıdır (Safran ve Ata, 1996; Safran, 2002).

Okul dışı öğrenme ortamları farklı insanları, yerleri keşfetmeyi sağlamakta ve mekân-tarih ilişkisini öğretebilmektedir. Okul dışı ortamlar sadece gezi olarak algılanmamalıdır. Öğrenci için gözlem yapma yeri, karşılaştırma yapabilme yeri, dokunduğu hissettiği yerler olarak özgür öğrenme yerleri olarak görülmesi gerekir. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin oluşabilecek olumsuz algının nedenini Meydan ve Akkuş (2014) mevcut araştırma bulgusunda olduğu gibi öğretmenlerin eksik deneyimlerine bağlamaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak geliştirilecek önerilere dair kategoriler eğitim yöneticileri tarafından yukarıda geliştirilmiştir. Eğitim yöneticilerinin önerileri daha çok okul dışı öğrenme ortamlarından yeterince yararlanmaya yönelik olmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımı teşvik edilebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarına dair öğretmen görüşlerinin alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Akkuş, A. ve Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13) 14-30.
- Aktekin, S. (2008). Müze uzmanlarının okulların eğitim amaçlı müze ziyaretlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 103-111.
- Anderson, D., Kisiel, J. & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 346-386.
- Atagök, T. (1982). Çağdaş müzecilik kavramı doğrultusunda Türk sanat müzelerinin kültürel etkinliklerinin saptanması. Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeterlilik Tezi, İstanbul.
- Ay, S.T. ve Fidan, N. K. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.

- Aytekin, S. (2010). Ortaöğretim tarih eğitiminde yerel tarihin yeri ve önemi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 86-105.
- Bayındır, D. ve Balaban Dağal, A. (2019). Öğretmenlerin müzelere öğrenci gezileri düzenleme nedenleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2359-2377.
- Crace, J., 2001. Playing to the gallery. *The Guardian Education*, 13, 2-3.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Culpin, C., 1999. No puzzle, no learning: How to make your site visits rigorous, fascinating and indispensable. *Teaching History*, 97, 29-35.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitime Bakış: Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 11, 10-15.
- Ergin, A. (1995). *Öğretim teknolojisi: İletişim*. Ankara: Pegem.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Gül, O. K. ve Yorulmaz, E. (2016). Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Yatılı Çorum arkeoloji müzesinde bir gün. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(3), 193-216.
- Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Laçın Şimşek, C., Balkan Kıyıcı, F. ve Atabek Yiğit, E. (2013). Müze ziyaretinin öğretmen adaylarının düşüncelerine etkisinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4, 115-148.
- Maccario, N. K. (2002). Müzelerin eğitim ortamı olarak kullanımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 275-285.
- McRobbie, C. J., & Thomas, G. P. (2000). Changing the learning environment to enhance explaining and understanding in a year 12 chemistry classroom. *Learning Environments Research*, 3(3), 209-227.
- MEB (2004). Öğretim programlarının temel yaklaşımı. MEB Tebliğler Dergisi, 2563. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/68-2004> Erişim tarihi: 20.01.2021
- MEB (2005). Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). Tarih Dersi Öğretim Programı (9.sınıf). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2008). İlköğretim 1-8. Sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Müze ile Eğitim. <http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/muze/muze-prmgr.pdf>

MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu.

http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 21.01.2021

MEB (2019). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu.

Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ören, Ü. (1998). *Turizm, kültür, arkeoloji ilişkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Türk Dil Kurumu (2021). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim tarihi: 12.06.2021.

Yar Yıldırım, V. (2020). Aile, sınıf ve okul öğrenme ortamlarının öğretim programlarında yer alan bilişsel, duyuşsal, psikomotor kazanımlar açısından yeterliği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 1- 19.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi Fen Bilgisi Dergisi*, 3(8), 21-39.

Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Serkan ASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye, serkanaslan@sdu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, betimsel tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Taşgın (2015) tarafından geliştirilen “Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında betimsel istatistik, t-testi, tek değişkenli varyans analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri sonucu elde edilmiştir. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, üniversiteye giriş puan türü ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilirken; öğrenim görülen sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerini derinlemesine incelemek için nitel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmaların yapılması, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmaların yapılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-öğrenme süreci, yeterlilik, öğretmen adayı

Abstract

The purpose of this research is to examine the teacher candidates competencies in the teaching-learning process in terms of various variables. In the research, the cross-sectional survey model, which is one of the descriptive survey models, was used. The participants of the research are 241 teacher candidates studying at the 3rd and 4th grades at the Faculty of Education at Süleyman Demirel University. The participants of the study were determined according to the criterion sampling method. “Teaching-Learning Process Competencies Form” developed by Taşgın (2015) was used as a data collection tool in the research. Data were analyzed using descriptive statistics, t-test, and univariate analysis of variance within the scope of the research. As a result of the research, it was concluded that the teacher candidates consider themselves very competent in terms of teaching-learning process competencies. As a result of the research, there was a significant difference between the teaching-teaching process competencies of teacher candidates in terms of gender, department of education, university entrance score type and academic achievement variables; No significant difference was found in terms of the variables of grade level studied and type of high school graduated. Based on the results of the research, suggestions have been developed such as conducting research using qualitative research model to examine teacher candidates' teaching-learning process competencies in depth, and conducting researches that comparatively examine teacher and teacher candidates' teaching-learning process competencies.

Keywords: Teaching-learning process, competence, teacher candidate

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağın vazgeçilmez bir parçası olan teknoloji, günlük yaşantımızda çok önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin hayatımızdaki her geçen gün artan önemiyle birlikte geçmişten günümüze literatürde teknoloji hakkında birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlamalarda teknolojinin farklı boyutlarına yer verilmiştir. Teknoloji, antik çağ döneminde “sanatlar hakkında düşünüp konuşmak” anlamını karşılarken, tarih boyunca bilim ile ilgili araştırma ve çalışmalar neticesinde ortaya koyulan, insan yaşantısını her anlamda kolaylaştıran aletler ve yararlı buluşların meydana getirdiği netice, bu neticeye ulaşmak adına gidilen yol, yöntem ve çalışmaların bütünü anlamını karşılamaktadır (Anabritannica, 1990).

Eğitim ortamının düzenlenmesinde başrol öğretmendedir. Bu bakımdan, öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi için öğretme ortamını iyi tasarlaması ve öğretme-öğrenme sürecini iyi bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi içinde öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olması son derece önemlidir. Etkinlikler uygulanırken de ipucu, düzeltme, dönüt, pekiştireç, öğrenci katılımı, eğitim teknolojisi, öğretmenin rolü, strateji-yöntem-teknik, araç-gereç, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme gibi değişkenlerin öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde işe koşulması gerekmektedir (Kayhan, 2010). Bu şekilde öğretme-öğrenme sürecinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülebileceği ve öğrencilere kazanımların kazandırılacağı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde düzenleyebilmeleri için bu konuda yeterliliklerinin de yüksek olması önemlidir. Yeterlilik, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Şişman (2002) ise yeterliliği, *"bir mesleğin gerekliliklerinin başarılı bir şekilde yapılabilmesi adına sahip olunması gereken özellikler"* şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci yeterliliği ise, öğretme-öğrenme sürecini planlayabilmeleri, öğrenci merkezli yöntem, teknik, yaklaşımları etkili bir şekilde uygulayabilmeleri, öğrenme ortamını bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenci merkezli olarak düzenleyebilmeleri, zaman yönetimini sağlayabilmeleri şeklinde tanımlanabilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bu yeterlilikler şu başlıklar altında toplanmıştır (MEB, 2008):

1. *"Dersi planlama,*
2. *Materyal hazırlama,*
3. *Öğrenme ortamlarını düzenleme,*
4. *Ders dışı etkinlikler düzenleme,*
5. *Bireysel farklılıkları dikkate alma,*
6. *Zaman yönetimi,*
7. *Davranış yönetimidir."*

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili yeterlilikleri yukarıdaki başlıklar altında yer alan çeşitli performansları göstererek ortaya konulmaktadır.

Nitelikli öğrencilerin yetiştirilebilmesinde öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecini etkili ve nitelikli bir şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde düzenleyip sürdürebilmeleri içinde birtakım yeterliliklere sahip olması gerekliliği yukarıda ifade edilmiştir. Öğretmenlere bu yeterlilikler hizmet öncesi eğitimlerinde kazandırılabilir. Bunun için öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde bu yeterlilikler ile ilgili bilgi verilmeli ve öğretim elemanları tarafından bu yeterlilikler öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerinde önemli görülen bu yeterlilikler ile ilgili bir araştırmanın yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüş ve araştırmacı tarafından böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde bu konuda az sayıda çalışmanın yapılmış olması (Taşkın ve Sönmez, 2013; Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2013), araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu bakımdan böyle bir araştırmanın alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Yapılan bu araştırma neticesinde elde edilecek sonuçların öğretmen adaylarına, öğretmen yetiştirme programlarında görev yapan öğretim üyelerine ve program geliştirme uzmanlarına bir dönüt vereceği umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasında cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, öğrenim görülen bölüm, mezun olunan lise türü, üniversiteye giriş puan türü ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, betimsel tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel taramada, veri toplama süreci bir defada gerçekleştirilir (Atalmış, 2019; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014) ve incelenen olgunun özellikleri var olduğu şekliyle betimlenir (Özdemir, 2014). Bu araştırmada da veri toplama süreci bir defada gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri çeşitli değişkenler açısından var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış "*önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması veya gözden geçirilmesidir*" (Yazar ve Keskin, 2020: 235). Ölçüt örneklemede "*araştırmacı tarafından oluşturulan veya daha önceden oluşturulmuş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan örneklem grubuyla çalışılmaktadır*" (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görme ölçütü belirlenmiştir. Bunun temel nedeni ise, bu sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim derslerini almış olmaları, bu nedenle de araştırma neticesinde daha sağlıklı sonuçların elde edileceği düşüncesidir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	163	69
Erkek	75	31
Sınıf Düzeyi		
3. sınıf	122	51
4. sınıf	116	49
Üniversiteye Giriş Puan Türü		
Sözel	37	16
Sayısal	83	35
Eşit Ağırlık	64	27
Yabancı Dil	54	22
Bölüm		
Sınıf öğretmenliği	62	26
Fen bilimleri öğretmenliği	56	24
İngilizce öğretmenliği	57	24
BÖTE	26	11
Sosyal bilgiler öğretmenliği	37	15

Akademik Başarı		
1.00 ile 2.00 arası	7	3
2.01 ile 3.00 arası	154	65
3.01 ile 4.00 arası	77	32
Mezun Olunan Lise Türü		
Fen lisesi	6	3
Anadolu lisesi	124	52
Genel lise	41	17
Meslek lisesi	37	16
Öğretmen meslek lisesi	30	12
Toplam	238	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunun kadın (%69) öğretmen adaylarından oluştuğu, 3. sınıfta (%51) ve sınıf öğretmenliğinde (%26) öğrenim gördükleri, üniversiteye giriş puan türünün daha çok sayısal olduğu (%35), grubunda kadın öğretmen adaylarının fazla olduğu (%68), öğretmen adaylarının çoğunun ikinci sınıfta (%27) ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gördükleri (%60) anlaşılmakta, akademik başarılarının 2.01 ile 3.00 arasında olduğu ve Anadolu lisesinden (%52) mezun oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

1. Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmada kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bu form alanında uzman kişilerin görüşü ve alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler formunda katılımcıların cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, öğrenim gördükleri bölümü, üniversiteye giriş puan türlerini, mezun oldukları lise türünü ve akademik başarılarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

2. Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Formu: Araştırmada veri toplama aracı olarak, Taşgın (2015) tarafından geliştirilen “*Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Formu*” kullanılmıştır. Form hazırlanırken, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki yeterliliklerini kapsayan bilgi, beceri ve yetkinlikler dikkate alınmıştır. Öğretme-öğrenme yeterlilikleri formunun dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi olmak üzere yedi alt boyuttan ve 56 maddeden oluşmaktadır (Taşgın, 2015). Dersi planlama alt boyutu 10 maddeden oluşmakta ve bu boyuta “*Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlayabilirim.*” maddesi, materyal hazırlama alt boyutu 10 maddeden oluşmakta ve bu boyuta “*Materyal hazırlarken ve seçerken bireysel farklılıkları dikkate alırım.*” maddesi, öğrenme ortamını düzenleme alt boyutu dokuz maddeden oluşmakta ve bu boyuta “*Öğrenme ortamını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alabilirim.*” maddesi, ders dışı etkinlikler düzenleme alt boyutu altı maddeden oluşmakta ve bu alt boyuta “*Ders dışı etkinlikler için plan hazırlayabilirim.*” maddesi, bireysel farklılıkları dikkate alarak çeşitlendirme alt boyutu 8 maddeden oluşmakta ve bu alt boyuta “*Yöntemleri belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alabilirim.*” maddesi, zaman yönetimi alt boyutu üç madden oluşmakta ve bu alt boyuta “*Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlayabilirim.*” maddesi, davranış yönetimi alt boyutu 11 maddeden oluşmakta ve bu alt boyuta “*Öğrencilerin öğrenim becerilerinin geliştirilmesine rehberlik edebilirim.*” maddesi örnek olarak verilebilir (Taşgın, 2015). Form çok yetersizim, yetersizim, kısmen yetersizim, yeterliyim, çok yeterliyim şeklinde beşli likert olarak derecelendirilmiştir. Formda alınabilecek en yüksek puan 280 iken en düşük puan 56’dır. Taşgın (2015) geliştirilen formun güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısına da bakmış ve .96 bulmuştur.

Bu araştırmada ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha katsayı incelenmiştir. Yapılan analizler

sonucunda ölçeğe ait verilerin Cronbach Alpha katsayısı .97 bulunmuştur. Bu sonuç, verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2014).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 05-13/03/2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler toplanırken gerekli izinler alınmış ve etik kurul kararı (Tarih:05/03/2020, Sayı: 874329561/050.991/88.7) çıkarılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken katılımcıların araştırmaya gönüllü katılmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının öğrenimlerini etkilemeyecek şekilde toplanmıştır. Öğretmen adayları kişisel bilgiler formunu ve ölçek maddelerini yaklaşık 30 dakikada doldurmuşlardır. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere riayet edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilmeden önce tek değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçları incelenmiştir. Yapılan analiz neticesinde verilerin normal dağılım sergilediği tespit edilmiştir ($K-S=.043$, $p>.05$). Verilerin analizinde betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alt problemler dikkate alınarak sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyi

Ölçek	n	$\bar{X}$	ss	Max	Min	Düzy
Öğretme-öğrenme süreci yeterliği	238	3.85	.56	4.93	2.25	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeylerinin *yüksek* olduğu ($\bar{X} = 3.85$) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p	d
	Kadın	163	3.90	.56	2.00	.04*	.27
	Erkek	75	3.75	.54			
Levene: .433		p: .51					

* $p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir ($t=2.00$, $p<.05$). Tablo 3’te kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X} = 3.90$) lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları*

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	t	p	d
	3. sınıf	122	3.83	.57	- .640	.52	.08
	4. sınıf	116	3.88	.54			
Levene: .558		p: .45					

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($t=-.640$, $p>.05$). Tabloda 3. sınıfta ($\bar{X}=3.83$) ve 4. sınıfta ($\bar{X}=3.88$) öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeylerinin *yüksek* olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Öğrenim görülen bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları*

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik	Bölüm	n	$\bar{X}$	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark
	A	62	3.96	.54	Gruplar arası	6.38	4-233	1.59	5.46	.00*	.08	B>C B>D B>E
	B	56	4.07	.44								
	C	57	3.70	.57	Gruplar içi	67.95						
	D	26	3.69	.51	Toplam	74.33						
	E	37	3.68	.63				.29				
Levene: 2.42		p: .05										

A: Sınıf öğretmenliği, B: Fen bilimleri öğretmenliği, C: İngilizce öğretmenliği, D: BÖTE, E: Sosyal bilgiler öğretmenliği

* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F=5.46$, $p<.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri neticesinde fen bilimleri öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ile İngilizce, BÖTE ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında fen bilimlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=4.07$) lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Mezun olunan lise türü değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları*

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik	Lise türü	n	$\bar{X}$	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark
	A	6	3.37	.37	Gruplar arası	2.52	4-233	.63	1.31	.07	.03	-
	B	124	3.85	.57								
	C	41	3.83	.57	Gruplar içi	71.80		.30				
	D	37	3.81	.56	Toplam	74.33						
	E	30	4.04	.43								
	Levene: 1.170			p: .32								

A: Fen lisesi, B: Anadolu lisesi, C: Genel lise, D: Meslek lisesi, E: Öğretmen meslek lisesi

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında mezun olunan lise türü değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F=1.31$, $p>.05$). Tablo 6'da en yüksek ortalamaya öğretmen meslek lisesi mezunu ($\bar{X}=4.04$) olan öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında üniversiteye giriş puan türü değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*Üniversiteye giriş puan türü değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları*

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik	Puan Türü	n	$\bar{X}$	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark
	A	37	3.65	.63	Gruplar arası	3.61	3-234	1.20	3.97	.00*	.04	B>A
	B	83	3.96	.49								
	C	64	3.93	.53	Gruplar içi	70.72						
	D	54	3.75	.57	Toplam	74.33		.30				
Levene: 2.846		p: .05										

A: Sözel, B: Sayısal, C: Eşit ağırlık, D:Yabancı dil

* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında üniversiteye giriş puan türü değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=3.97$, $p<.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri neticesinde üniversiteye giriş puan türü sayısal olan öğretmen adayları ile üniversiteye giriş puan türü sözel olan öğretmen adayları arasında, üniversiteye giriş puan türü sayısal olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırmanın yedinci alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Akademik başarı değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Öğretme-öğrenme süreci yeterlik	Akademik Başarı	n	$\bar{X}$	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Fark
	A	7	3.20	.59	Gruplar arası	3.06	2-235	1.52	5.04	.00*	.04	B>A C>A
	B	154	3.87	.52								
	C	77	3.88	.59	Gruplar içi	71.27		.30				
					Toplam	74.33						
Levene: .844		p: .43										

A: 1.00 ile 2.00 arası, B: 2.01 ile 3.00 arası, C: 3.01 ile 4.00 arası

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlik düzeyleri arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır ($F=5.04$, $p<.05$). Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri neticesinde akademik başarısı 2.01 ile 3.00 ve 3.01 ile 4.00 arası olan öğretmen adayları ile akademik başarısı 1.00 ile 2.00 arasında olan öğretmen adayları arasında, akademik başarısı 2.01 ile 3.00 ve 3.01 ile 4.00 arası olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri konusunda kendilerini çok yeterli gördükleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın önemli bir sonucudur. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci konusunda kendilerini yeterli görmeleri, göreve başladıklarında öğretme-öğrenme sürecini nitelikli bir şekilde, öğrenci merkezli bir anlayışa göre düzenleyeceklerine işaret edebilir. Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Benzer sonuç Taşgın ve Sönmez (2013) tarafından yapılan çalışmada da elde edilmiştir. Bu sonuçlar yapılan bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Yavuz-Konokman ile Yanpar-Yelken (2013) tarafından yapılan araştırma neticesinde öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu farklılığın nedeni, bu araştırmada farklı bir örneklem grubu üzerinde çalışılmış olması ve farklı bir veri toplama aracının kullanılmış olması gösterilebilir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından anlamlı farklılık çıkmazken, öğrenim görülen bölüm, üniversiteye giriş puan türü ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri üzerinde öğrenim görülen sınıf düzeyinin ve mezun olunan lise türü değişkenlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı, ancak öğrenim görülen bölümün, üniversiteye giriş puan türünün ve akademik başarı değişkenlerinin anlamlı bir farklılık yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da mevcuttur. Nitekim Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) tarafından yapılan araştırma neticesinde Türkçe öğretmen adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlilik algıları arasında mezun olunan lise türü ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Araştırmada öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerini belirlemek için form kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerini belirleyebilmek için görüşme, gözlem, dokümanlar gibi farklı veri toplama araçlarının kullanılması önerilmektedir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerini derinlemesine incelemek için nitel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmaların yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.
- ✓ Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Atalmış, E.H. (2019). Tarama araştırmaları. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Kayhan, C. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorunlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss, 77-97). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşgın, A. (2015). *Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine, özyeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taşgın, A., & Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research* 3, 80-90.
- TDK. (2019). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yavuz-Konokman, G., & Yanpar-Yelken, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 175-188.
- Yazar, T., & Keskin, İ. (2020). Nitel araştırmada örneklem. B. Oral & A. Çoban (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.