

EĞİTİMDE GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. ONUR ZAHAL

DR. HALİL TAŞ

MART 2022

gece
kitaplığı

İmtiyaz Sahibi / Publisher • Yaşar Hız

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

Editörler / Editors • Doç. Dr. Onur Zahal

Dr. Halil Taş

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Gece Kitaplığı

Birinci Basım / First Edition • © Mart 2022

ISBN • 978-625-430-043-1

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı.

Citation can not be shown without the source, reproduced in any way
without permission.

Gece Kitaplığı / Gece Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1.

Sokak Ümit Apt. No: 22/A Çankaya / Ankara / TR

Telefon / Phone: +90 312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-mail: gecekitapligi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitimde Güncel Araştırmalar

Mart 2022

Editörler

Doç. Dr. Onur Zahal
Dr. Halil Taş

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

MATEMATİK DERSLERİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEN NASIL ETKİLENDİ? BİR DURUM ÇALIŞMASI

Soner DOĞAN 1

Veli TEMİR..... 1

Bölüm 2

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Burcu ATILLA 27

Rıza AKYÜREK..... 27

Bölüm 3

MATEMATİK EĞİTİMCİLERİNİN GÖZÜNDE TEKNOLOJİNİN YERİ NEDİR?: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

Elif ERTEM AKBAŞ 63

Bölüm 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ SÜRECİNDE EBA (EĞİTİM BİLİŞİM AĞI) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Serpil RECEPOĞLU 79

Bölüm 5

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DEĞERLENDİRMELERİ

Halil TAŞ 93

Bölüm 6

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Beste KADEMLİ GÜÇLÜ 111

Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ 111

Bölüm 7

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ'NDE (BİLSEM) ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN MÜZİK BİRİMİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ 131

Bölüm 8

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cumhur DEMİRALP 143

Davut AÇAR 143

Bölüm 9

STEM EĞİTİMİNE YÖNELİK ALAN ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Tolga GÖK 159

Bölüm 10

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETNOMATEMATİK FARKINDALIKLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Mevlûde Doğan 177

Figen ERYILMAZ 177

Bölüm 11

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ- YETERLİK ALGILARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Pınar Çavaş 209

Meltem Atasoy 209

Bölüm 12

MESLEK LİSESİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN COVID 19 DÖNEMİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

İhsan TOPCU 237

Meltem GENCER 237

Bölüm 13

PANDEMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE HAZIR MIYIM?

Mevlûde DOĞAN 267

Gökçe ZEREY 267

Bölüm 14

UZAKTAN EĞİTİMDE E-STÜDYO KULLANIMI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜNE ETKİSİ

Alparslan OĞUZ 285

Hüseyin BULUT 285

BÖLÜM 15

İLETİŞİM VE MATEMATİKSEL İLETİŞİM BECERİLERİ

Emine Tuğçe ÖZTAŞ 303

Nihal TUNCA GÜÇLÜ 303

BÖLÜM 16

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ YENİ LİSANS PROGRAMININ İNCELENMESİ

Saadet Maltepe 319

BÖLÜM 17

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÜST BİLİŞ FARKINDALIKLARININ VELİLERİN MATEMATİK EĞİTİMİNDEN BEKLENTİLERİ İLE İNCELENMESİ

Serdal BALTACI 335

Muhammed COŞKUN 335

BÖLÜM 18

EĞİTİMDE BÜYÜK VERİ UYGULAMALARI VE ÖĞRENME ANALİTİĞİ FARKINDALIK ÖLÇÜMÜ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Mustafa Agâh TEKİNDAL, Melike TEKİNDAL 351

Gözde ZABZUN, Özlem BABA 351

BÖLÜM 19

ÖRGÜN EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ONLİNE SINAV ALGILARI

Gamze Yetgin 363

Adnan Semenderoğlu 363

Kürşat Arslan 363

BÖLÜM 20

ONLİNE COĞRAFYA EĞİTİMİNE YÖNELİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

Emine TEYFUR..... 387

Zehra GÜMÜŞ..... 387

BÖLÜM 21

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI, MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK YILMAZLIKLARININ VELİLERİN MATEMATİK EĞİTİMİNDEN BEKLENTİLERİ İLE İNCELENMESİ

Serdal BALTACI..... 413

Nezahat GÜLSER..... 413

BÖLÜM 22

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM TARZLARININ KRONOLOJİK SERÜVENİ

Ahmed Emin Osmanoğlu 431

BÖLÜM 23

SOSYAL KATILIM BECERİSİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ YERİ VE ÖĞRETİLMESİ

Ayşe SEYHAN 463



BÖLÜM 1

MATEMATİK DERSLERİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDEN NASIL ETKİLENDİ? BİR DURUM ÇALIŞMASI¹

Soner DOĞAN²

Veli TEMİR³

¹ Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlanan tezsiz yüksek lisans projesine dayalı olarak hazırlanmıştır

² Doç. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, snr312@gmail.com Orcid no: 0000-0003-2013-3348

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, vtemir@hotmail.com, Orcid no: 0000-0002-1599-3194

1.Giriş

Dünya 2019 yılında büyük bir salgınla karşı karşıya kalmıştır. Bu salgın Covid 19 ile birlikte anılmaya başlanmış ve bütün insanlığı bir belirsizliğe itmiştir. İnsanların bir anda gelecek kaygısı yaşamasına neden olan bu durum öncelikle kendisini sağlık hizmetlerinde hissettirmiştir. İnsanlar hayatta kalma refleksi ile sağlık açısından gerekli önlemleri almaya başlamışlardır. Sağlık ile ilgili kaygılar azaldıktan sonra insanı insan yapan diğer ihtiyaçlar gündeme gelmiş ve toplumsal hayata ilişkin diğer alanlarda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Eğitimde bu alanların başında gelmekte olup, bu konuda da diğer alanlarda olduğu gibi ciddi olumsuzluklar yaşanmış, farklı tedbirlerle bu olumsuzlar giderilmeye çalışılmıştır.

Koronavirus, dünyadaki eğitim sistemini olumsuz etkilemiştir. Koronavirüsün yayılmasını kontrol etmek için okullar, kolejler ve üniversiteler kapatılmak zorunda kalmıştır. Okul kapanması, öğrenciler, öğretmenler ve veliler için çeşitli zorluklar getirmiştir. Bu nedenle, uzaktan eğitim, eğitim sistemine devam etmek için bir çözüm olarak görülmüştür. Bununla birlikte, ağ altyapıları, bilgisayarların ve internet erişiminin eksikliği, gelişmekte olan ülkeleri zora sokmuştur. Dolayısıyla, ülkeler eğitim teknolojisini, sıfır ücretli internet eğitimi kaynaklarını, ücretsiz çevrimiçi öğrenme kaynaklarını kullanabilecek stratejiler tasarlamaya öğretmenleri bu konuda eğitmeye yönelmişlerdir. Kapanma süreci sonunda okulların açılması ve öğrenme kayıplarının telafi edilmesi için çeşitli stratejiler planlamaya devam edilmektedir (Tadesse, ve Muluye, 2020). Covid-19'un kontrolsüz yayılması, eğitim kurumlarını karar almasını zorlaştırmıştır. Salgında okul ortamında yaşanacak sorunlar, farklı öğretim tarzları soru işareti olarak ortaya çıkmıştır (Adams ve Todd, 2020).

Uzaktan eğitim sürecinde en önemli endişelerden birisi de tüm öğrencilerin internet erişiminde özkaynaklara sahip olmaması idi. Bazı öğrenciler kısıtlı veya kötü internet erişimi olan bölgelere geri dönmüşlerdir. Akıllı telefonların kullanımı, bilgisayarı olmayanlar için bir çözüm olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciler bir belirsizlik içinde kalmıştır. Nitekim, etkili web tabanlı öğrenme uygulamaları için önceki eğitim eksiklikleri de bu durumu zorlaştırmıştır (Pontual ve diğ, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde tüm öğretmenler, öğrencilerle senkronize iletişim kurmak için video konferans araçlarını kullandığını ifade etmiştir. Ek olarak, hepsi okul öğrenme yönetim sistemlerini bilgiyi paylaşmak için kullandıklarını, bununla birlikte, öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim durumunun işbirlikçi öğrenmeyi desteklemeye elverişli olmadığını belirtmiştir (Rannastu-Avalos ve Siiman, 2020).

Covid19, sadece dünyadaki sağlık krizlerine neden olmuyor, aynı zamanda eğitim dahil olmak üzere tüm sektörleri etkiliyor. Bu süreçte eği-

timciler çevrim içi platformlarda öğrencilerine uzaktan ulaşmaya çalıştılar. Aileler bu konularda bilgilendirildi, öğrenciler sosyal anlamda bir mahkumiyet yaşadılar. Eğitimciler ve öğrenciler için uzaktan eğitimin yürütülmesi için bazı çevrim içi çözümler üretilmeye çalışıldı. Bu programlar ile öğrenme kayıplarının önüne geçilmesi ve salgın döneminin bir fırsata dönüştürülmesi amaçlandı. Aynı zamanda online sınıflarda yapılacak çalışmalarda öğretmen ve ailelere yönelik rehberlik faaliyetlerine yer verilme-ye çalışıldı (Dünya Bankası, 2020). Uzaktan eğitimin sorunlarının giderilmesinde devletler öğrencilere uzaktan eğitim materyallerine ulaşmaların konusunda yardımcı olmaya, uzak mesafelerin getirdiği dezavantajları gidermeye yönelik çalışmalar yapmışlardır. Bu bağlamda devletler velilerden gelebilecek tepkileri engellemeyi amaçlamışlardır (Abuhammad, 2020). Bu bağlamda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) salgın döneminde uzaktan eğitime geçiş sürecine hızlı bir şekilde adapte olamaya çalışmış ve daha önce altyapısını oluşturduğu Eğitim bilişim Ağı (EBA) yı devreye alarak uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Yine devlet televizyonlarından online dersler sunulmuş, bu süreçte öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere rehberlik faaliyetleri yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitim sürecinde çok fazla sorunlarla karşılaşmış, ortaya çıkan bu yeni duruma ilişkin geliştirme çalışmaları titizlikle devam ettirilmiştir.

Ülkelerin en önemli sermayesi insan faktörüdür. İnsan kaynaklarının ülkenin gelişimi bağlamında kullanılabilmesi ve yönlendirilebilmesi için farklı eğitim stratejileri geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum hayat boyu devam eden eğitim anlayışı içerisinde bir ihtiyaç haline gelmiştir. Teknolojini gelişimi ile birlikte eğitim anlayışında uzaktan eğitim seçeneği gündeme gelmeye başlamıştır (Ekici, 2003). Covid-19 ile birlikte çevrimdışı eğitim süreci çevrimiçi eğitime dönüşmüştür. Çevrimdışı eğitimin incelikleri ve hassasiyetleri çevrimiçi eğitime aktarılamaya çalışılmıştır. Özellikle, dijital teknolojinin geliştirilmesiyle, uzaktan eğitim cihazlara bağlı olarak çeşitlendirilmiş ve etkinliği son derece artırılmıştır (Juszczyk ve Kim, 2020). Bu bağlamda bireylerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz algılarının ortadan kaldırılması ve uzaktan eğitim süreçlerinin verimli kullanılması için bu konuda yapılacak bilimsel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Başar, Arslan, Günsel, Akpınar, 2019).

Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Can, 2020; Schmidt, Kramer, Brose, Schmiedek ve Neubauer, 2021; Ilieva ve Yankova, 2020). Uzaktan eğitim farklı branşları farklı şekillerde etkilemiştir. Görece sözel derslerin uzaktan eğitim sürecinde sayısal derslere göre daha verimli olduğu söylenebilir. Özellikle öğrenciler tarafından zor olarak olarak görülen matematik dersi uzaktan eğitim sürecinde ayrı bir önem kazanmıştır. Matematik dersine ilişkin literatürde farklı araştırmalara rastlanmaktadır (Şahin, 2013; Anılan

ve Sarier, 2008; Duatepe ve Çilesiz, 1999; Altun, Arslan ve Yazgan, 2004). Ancak literatürde matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitime ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Çalışmada, Covid-19 salgın sürecinde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve zümre matematik öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlanılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma nitel durum deseninde yapılandırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre durum çalışmalarında, araştırma konusu olan olgular ve olaylar, bu olay ve olguları deneyimleyen bireylerin görüşlerine göre derinlemesine değerlendirilmektedir (2013). Bu bağlamda ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde oluşan yaşantılarını bir süreç bağlamında değerlendirmeleri ve var olan durumu betimlemeleri doğrultusunda çalışma planlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Sivas il merkezinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında ortaokullarda tüm sınıf seviyesinde matematik dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubun oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden faydalanılmış ve mümkün olduğunca farklı demografik özelliklere sahip olan öğretmenler çalışma grubuna alınmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, farklı özelliklere sahip katılımcıların görüşleri doğrultusunda veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmaktadır (2013). Bu bağlamda katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumları dikkate alınmıştır. Araştırmada katılımcılar Sivas ili merkez ortaokullarında 6 aydan fazla süredir görev yapan matematik öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırma için belirlenen ortaokul matematik öğretmenleri kişisel bilgileri ve uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri alınmıştır. Çalışmada belirlenen katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir

Tablo1.Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin demografik özellikleri

Öğretmen Demografik özellikler	Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	4	40
Erkek	6	60
Toplam	10	100

Yaş		
25-35	7	70
36-45	3	30
46-55	-	-
56 ve üzeri	-	-
Toplam	10	100
Eğitim Durumu		
Lisans	9	90
Yüksek Lisans	1	10
Toplam	10	100

Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin (%40) kadın, (%60) erkek olduğu; araştırmaya en fazla (%70) 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin, en az ise 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin (%30) oranında katıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin (%90) lisans mezunu, (%10) ise Yüksek Lisans mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı olan, “yarı yapılandırılmış görüşme formu” ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre görüşme yöntemi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır ve veri toplama bağlamında doğru kullanıldığında sağlıklı verilere ulaşılabilmektedir (2013). Veri toplam aracı literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Veri toplama aracı uzaktan eğitim sürecine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada Sizce uzaktan eğitim nedir?, Ülkemizde yapılan uzaktan eğitim sistemini nasıl değerlendiriyorsunuz?, Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde yaşadığınız sorunlar nelerdir? gibi sorulara yer verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre içerik analizinde tümevarım yaklaşımıyla önce kodlara, kodlardan kategorilere ve kategorilerden temalara ulaşılmaktadır (2013). Görüşme formu ile ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler Yıldırım ve Şimşek’in (2013) bahsettiği üzere adım adım incelenmiştir ve tablo haline getirilmiştir.

3.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri tablolar halinde verilmiştir.

3.1.Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin görüşlerine dair bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	F
Uzaktan Etkileşim	Öğretmen ve öğrencinin uzak olması durumu	3
	Mekândan bağımsız eğitim	4
	Öğretmenlerin okula gitmeden yaptığı uygulama olması	2
	Sanal eğitim	4
	Toplam	13
Olumsuz Yönler	Ses ve görüntülü eğitim	2
	Teknolojik okur yazarlık gerektirmesi	3
	Fırsat eşitliğini sağlanamaması	2
	Maliyet gerektiren uygulamalar içermesi	1
	Etkileşimsiz şekilde gerçekleşmesi	2
	Manyetik dalgalardan olumsuz etkilenilmesi	1
	Toplam	11
Teknolojik İmkanlar	Teknolojini yardımıyla uzaktan yapılan bir uygulama olması	5
	İnternet üzerinden gerçekleştirilmesi	4
	Okulda bulunmadan her yerde eğitim olması	3
	Öğretmen ve öğrencinin sanal sınıflarda ders işlemesi	3
	Toplam	15
Olumlu Yönler	Zaman ve mekana bağlı olmadan her saat ders yapılabilmesi	3
	Teknolojik imkanların etkin kullanılması	3
	Okula gelemeyen öğrenciler için yararlı bir uygulama	1
	Toplam	7
Genel toplam		46

Tablo 2’de görüldüğü üzere gibi ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin görüşleri araştırma sonuçlarına göre Uzaktan Etkileşim (f:10), Olumsuz Yönler (f:14), Teknolojik İmkanlar

(f:15), Olumlu Yönler (f:7) olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır. Uzaktan eğitim kavramına ilişkin alınan cevaplarda “*Uzaktan Etkileşim*” ve “*Teknolojik İmkanlar*” kategorilerinin ön plana çıktığı ve yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim kavramı ile ilgili verdikleri cevaplarda benzerlikler **görülmektedir**. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö3), “*Okula gitmeden zaman ve mekandan bağımsız olarak teknolojinin sunduğu imkanlar ölçüsünde derslerin işlenmesidir.*”

(Ö10), “*Eğitim öğretim faaliyetlerinin online yapılmasıdır.*”

(Ö2), “*Zamana ve mekana bağlı olmadan teknolojinin yardımıyla eğitimin yapılmasıdır*”

(Ö1), “*Ders kazanımlarının internet üzerinden teknoloji kullanılarak öğrencilere kazandırılmasıdır.*”

3.2. Ülkemizde yapılan uzaktan eğitim sisteminin matematik öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ile ilgili bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ülkemizde yapılan uzaktan eğitim sisteminin matematik öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
EBA-ZOOM Uygulamaları		
Olumlu Yönleri	ZOOM uygulamasının süre ve bağlantı kalitesinin iyi olması	2
	Eğitimde çığır açan uygulama olmaları	1
	EBA çok yönlü olması (mesaj- ders, performans ölçme)	4
	EBA’nın matematiksel doküman içermesi	2
	EBA siteminden ödev, içerik paylaşımı ve takibinin olması	3
	Öğrenci ve öğretmenlerle iletişim sağlandığı başarılı bir uygulama	3
	Sınıf rolü üstlenmiş olmaları	1
	Toplam	16
Olumsuz Yönleri	Bağlantı sorunları olması	7
	Ses ve görüntü sorunları olması	4
	Ders süresinin kısıtlı olması	6
	Öğrenciyle fiziksel etkileşim olmaması	3
	Göz sağlığını olumsuz etkilemesi	1
	ZOOM uygulamasının yerli olmaması	3
	Zaman zaman yoğunluk yaşanması	4
	Teknoloji kullanmayı gerektirmesi	2
	Toplam	30
Okul Yönetimlerinin Uzaktan eğitim Çalışmaları		

Başarılı Yönleri	Öğrenci velilerini bilgilendirmesi	5
	Uzaktan veli toplantıları yapılması	3
	Uygun ders programı yapılması	8
	Öğretmenlere teknik destek sunulması	7
	EBA destek noktalarının oluşturulması ve takibi	4
	Toplam	27
Başarısız Yönleri	İlk zamanlar yaşanan karmaşa	2
	Tüm öğrencilerin EBA destek noktasından faydalanamaması	3
	Uzaktan iletişim sorunları	2
	Her veliye ulaşamama	1
	Toplam	8
Genel toplam		81

Tablo 3'te görüldüğü üzere **ülkemizde yapılan uzaktan eğitim sisteminin matematik öğretmenleri açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini** EBA-ZOOM Uygulamaları açısından değerlendirildiğinde *Olumlu Yönleri (f:16)*, *Olumsuz Yönleri (f:30)* olmak üzere 2 kategori; Okul yönetimlerinin uzaktan eğitim çalışmaları *Başarılı Yönleri (f:27)*, *Başarısız Yönleri(f:8)* 2 kategoride olmak üzere toplam 4 kategoride yapılandırılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ülkemizde yapılan uzaktan eğitim sisteminin matematik öğretmeni açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşlere ilişkin EBA-ZOOM uygulamalarında “Olumlu Yönleri” kategorisinde “*EBA'nın çok yönlü olması(mesaj, ders, performans ölçme)*” kodunun ön plana çıktığı ve frekansının yüksek olduğu görülmektedir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö1), “*EBA hem sosyal medya hem mesaj ağı hem öğrenci performans kontrolü hem de kaynak kolaylığı açısından çok faydalı bir ağı. ZOOM bağlantıda kopukluk yaşamamak için tercih ettiğim bir ağı.*”

(Ö10), “*Anı glişen süreçte gerek alt yapı gerekse içerik olarak yeterli uygulamalardır. Özellikle EBA uygulaması içerik anlamında test sınav konu anlatımı açısından faydalıdır*”

(Ö5), “*EBA ve ZOOM ilk zamanlar yeni olmasından dolayı yoğunluk bazı sorunlar yaşıyorduk. Ama sürecin sonunda sorunsuz şekilde devam etti.*”

(Ö1), “*Düzenli ders programı oluşturarak sistemin düzgün ilerlemesi sağlandı.*”

(Ö4), “*Okul yönetimi uzaktan eğitim konusunda öğrencilere EBA destek noktaları açarak süreçte eğitimden mahrum kalmamalarını sağladı.*”

(Ö4), “*İlk zamanlar sisteme girme konusunda bazı aksaklıklar yaşandı ancak ilerleyen zamanlarda bu sorun ortadan kalktı.*”

3.3.Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde yaşadığı sorunlar ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Yaşanılan Sorunlar:		
Sistem Kaynaklı	İnternet bağlantı sorunu	7
	EBA ZOOM kaynaklı sorunlar	5
	Ses ve Görüntü Sorunu	5
	Toplam	17
Öğrenci Kaynaklı	İnterneti olmayan öğrencilerin olması	3
	Öğrencinin ders seçmesi	2
	Derse odaklanamama	2
	Akran Dayanışması olmaması	1
	Derse katılımın az olması	5
	Toplam	13
Veli Kaynaklı	Maddi yetersizlik	3
	Öğrenciyi takip etmeme	4
	Ebeveynlerin işte olması	2
	Ailede çok çocuk olması	1
	Toplam	10
Yaşanılan Sorunlar:		
Öğretmen Kaynaklı	Öğrenciyi Motive edememe	4
	İletişim eksikliği	1
	Kısıtlı zamanda az soru çözme	2
	Sınıf kontrolünün zayıf olması	3
	Bilişim araçlarını kullanmakta zorlanma	2
	Toplam	12
Genel Toplam		52

Tablo 4’te görüldüğü üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde yaşadığı sorunlar ile ilgili öğretmen görüşlerine göre, *Sistem Kaynaklı*, *Öğrenci Kaynaklı*, *Veli Kaynaklı*, *Öğretmen Kaynaklı* olmak üzere 4 kategori belirlenmiştir. Sistem kaynaklı ve öğrenci kaynaklı kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yine en çok tekrarlanan ifadeler “İnternet Bağlantı Sorunu (f:7),EBA-ZOOM Kaynaklı Sorunlar (f:5), Ses ve Görüntü Sorunu(f:5)” olarak ortaya çıkmıştır Burada internet bağlantı sorunlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Derslerin sağlıklı ve amaca uygun yapılabilmesi için sistemsel sorunların MEB tarafından biran önce çözüme kavuşturulması

gerekmektedir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö1), “Zaman zaman ders ortasında oluşan bağlantı sorunlarıyla ders yarım kalıyor ve tekrar başa almak zorunda kalıyorum.”

(Ö5), “Teknolojik alt yapı sorunları dersi olumsuz etkilemiştir.”

(Ö6), “Uygulamaya erişimin ücretli olması nedeniyle derse katılımlarda zamanla azalma olmuştur.”

(Ö10), “Aynı zamanda derse katılım konusunda öğrencilerin isteksiz olması dersin akışını bozabiliyor.”

(Ö5), “Çalışan aileler için çocuğun evde tek kalması derse katılımı azaltmıştır.”

(Ö1), “Çocuklar ev ortamında oldukları için odaklanma problemi yaşıyor.”

Ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde dersi olumsuz etkileyen 4 ana unsur olduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitimin daha iyi olduğu uzaktan eğitimden verim elde edilemediği, uygulamada yaşanan sıkıntılar, özellikle sistemsel sorunlar ve öğrenci isteksizliği, ders sürelerinin de kısa olması gibi sebeplere bağlı olarak uzaktan eğitimden verim alamadıkları görülmektedir.

3.4. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerini olumlu yönleri ile ilgili görüşleri ile ilgili bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin olumlu yönleri ilgili görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Rahatlık	Öğrencinin Beslenme Sorunu olmaması	1
	Okulun stresi ve kalabalığından uzak olmaları	3
	Ekran karşısında ders kontrolünün kolay olması	3
	Sosyal Medya ile sınırsız tekrar	4
	Kaynak çeşitliğinin olması	4
	Ders süresinin makul olması	2
	Çok soru çözebilme imkanı olması	1
	Görsel sunumlardan faydalanabilme	3
	Okula ulaşım gideri olmaması	1
	Salgının etkilerinin azalması	5
	Maddi anlamda rahatlık	3
	Toplam	30

Destek	Velilerin eğitime destek olması	3
	Teknoloji desteği ile matematiğin sevdinilmesi	4
	Derslerde farklı paylaşımların yapılması	3
	Ek ders yapma imkanı	2
	Toplam	12
Genel Toplam		42

Tablo 5’e göre ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin olumlu yönleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde “Rahatlık ve Destek” olarak 2 kategori belirlenmiştir. “*Rahatlık*” kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin olumlu yönlerini “*Rahatlık*” kategorisinde “*Kaynak çeşitliliğinin olması* (f:4), *Sosyal Medya ile sınırsız tekrar* (F:4), *Okulun stresi ve kalabalığından uzak olması* (f:3), *Öğrencinin beslenme sorunun olmaması* (f:3), Görsel Sunumlardan faydalanabilme (f:3)” ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin destek kategorisinde olumlu yönleri ile görüşlerinde “*Destek*” kategorisinde “*Teknoloji desteği ile matematiğin sevdinilmesi* (f:4), *Derslerde farklı paylaşımların yapılması* (f:3)” konuları ön plana çıktığı görülmüştür. Bu konularla ilgili katılımcı bazı ortaokul matematik öğretmenleri görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö7), “*Teknoloji yardımıyla daha zengin materyaller ile ders işleme fırsatı oldu. Aile çocuğun takıldığı yerlerde destek oldu.*”

(Ö9), “*Öğretmen istediği kaynaklara kolayca erişebildi. Sanal ortamda bunları paylaşmak kolaylaştı. Taşınabilir eğitimde özellikle servis sorunu ortadan kalktı. Öğrencinin elindeki kaynak sayısı arttı*”

(Ö10), “*Teknoloji ile matematiği bir araya getirmiştir. Öğrenci çok soru çözebiliyor.*”

3.5. Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu nasıl sağladığı ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6. *Matematik Öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıkları ile ilgili görüşleri*

Kategori	Kodlar	f
Ödüllendirme	Matematik ile ilgili ilginç videolar izletilmesi	3
	Yüksek Not verme	3
	Resfebe gibi eğlenceli oyunlar oynama	6
	Kitap ödülü	1
	Toplam	13
Motivasyon	Kısa Videolar izleme	3
	Diğer öğrencilere alkışlatma	1
	Öğrenciye söz hakkı verme	2
	Veli ile işbirliği yapma	3
	Toplam	9
Teknolojik Destek	Görsellere daha çok yer verme	6
	Ders tekrarları ve takibi	2
	Öğrencinin tableten soru çözmesinin sağlanması	2
	Toplam	10
Genel toplam		

Tablo 6’da görüldüğü üzere uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu artırmak **için yapılan çalışmalar, ödüllendirme**, motivasyon ve teknolojik destek olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu artırmak **için yapılan** çalışmalar ile ilgili görüşler kategorisinde en fazla frekansa sahip olan “**Ödüllendirme**” kategorisidir.

Katılımcı öğretmenlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıkları ile görüşlerinde “**Ödüllendirme**” kategorisinde “*Resfebe gibi eğlenceli oyunlar oynama (f:6), Matematik ile ilgili ilginç videolar izletilmesi (F:3), Yüksek Not verme (f:3)*” ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıkları ile görüşlerinde “**Motivasyon**” kategorisinde “*Kısa Videolar İzleme (f:3), Veli ile işbirliği yapma (F:3)*” ifadelerinin **ön plana çıktığı görülmektedir**. “**Teknolojik Destek**” kategorisinde ise “*Görsellere daha çok yer verme (f:6)*” ifadesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buradan da anlaşılabacağı üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu sağlamak için ödül ve görsel şekillere daha çok önem verdikleri görülmektedir. Bu konularla ilgili katılımcı bazı ortaokul matematik öğretmenleri görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

(Ö1), “Kazanımları verirken daha çok görsellere yer veriyorum. Notla ödüllendirme yapıyorum. Kitap ödülü koyarak ödüllü sorular soruyorum.”

(Ö2), “Öğretmen Matematikle ilgili kısa videolar izletiyorum. Akıllı tahta uygulamalarını etkin kullanmaya çalışıyorum. Konuya uygun hazırladığım materyalleri kullanıyorum.”

(Ö4), “Konularla ilgili daha çok animasyon video ve Z kitap kullanarak çocukların ilgisini çekmeye çalışıyorum.”

(Ö5), “Başarılı soru çözümlerinde çocukları sınıfa alkışlatıyorum.”

3.6. Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerin bir kısmını uzaktan olması matematik öğretim sürecini nasıl etkilediği ile ilgili görüşlerden elde edilen bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerin bir kısmını uzaktan olması matematik öğretim sürecini nasıl etkilediği ile ilgili görüşler

Kategori	Kodlar	f
Olumlu Yönler	İki farklı kanaldan öğretim metodu sunması	6
	Zamandan Bağımsızlık	4
	Görsellere daha fazla yer verme	5
	Fırsat eşitliğinin sağlanması	3
	Teknoloji eğitimi	1
	Hastalıktan Korunma	5
	Verimlilik	1
	Toplam	25
Olumsuz Yönler	Erişim problemleri olması	5
	Ölçme değerlendirme sorunları	3
	Eğitim modeli uyumsuzluğu	4
	İş yükü fazlalığı	5
	Ders bütünlüğünün bozulması	3
	Toplam	20
Genel toplam		51

Tablo 7’de görüldüğü üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerin bir kısmını uzaktan olması matematik öğretim sürecini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri incelendiğinde Olumlu Yönler (f:25), Olumsuz Yönler (f:20) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Olumlu yönler kategorisinde “*İki farklı kanaldan öğretim metodu sunması (f:6), Görsellere daha fazla yer verme (f:5), Hastalıktan korunma (f:5), Zamandan bağımsızlık (f:4), Fırsat eşitliğinin sağlanması (f:3), Teknoloji eğitimi (f:1) ve Verimlilik (f:1)*” ifadeleri kullanılmıştır. Olumsuz yönler kategori-

sinde “Erişim problemi olması (f:5), iş yükü fazlalığı (f:5), Eğitim modeli uyumsuzluğu (f:4), Ders bütünlüğünün bozulması (f:3), ölçme değerlendirme sorunları (f:3)” ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö2), “Bir nebze olsun çocuklarla yüz yüze ders işlemek, onların gözlerinin içine bakarak ders anlatmak dersi biraz daha verimli hale getiriyor.”

(Ö6), “Hem uzaktan hem yüz yüze eğitim olduğunda öğrencinin okul ortamına gelerek öğrenci olduğunu hatırlatmış olduğumuz için uzaktan eğitimdeki kopukluk aza iniyor, çocuk sorumluluklarının farkında oluyor, en azından sesi ve görüntüsü derste oluyor.”

Görüşler incelendiğinde matematik dersini bir bütün olarak öğrenciye sunulamadığından dolayı kavram kargaşası ortaya çıktığı ve yeterince anlaşılmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yüz yüze eğitime gruplar halinde gelmesi (sınıfların ikiye bölünmesi), uzaktan eğitimde ise tüm sınıfın aynı anda bulunması da bütünlüğü sağlama açısından işleri zorlaştırmaktadır.

3.7.Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile yüz yüze yapılan matematik dersleri arasındaki temel farklılıklar ile ilgili bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile yüz yüze yapılan matematik dersleri arasındaki temel farklılıklar ilgili görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Uzaktan eğitim		
Olumlu farklar	Zamandan tasarruf olması	2
	Zaman ve Mekan serbestisi olması	1
	Dezavantajlı çocuklar için fırsat eşitliği olması	3
	Kaçırılan dersler videolardan tekrar izlenebilmesi	3
	Görsel şekillere daha çok yer verme	5
	Dersin teknolojiyle desteklenmesi	4
	Kaynak çeşitliliği olması	5
	Toplam	23

Olumsuz farklar	Beden Dili eksikliği	3
	Akran Dayanışmasının olmaması	3
	Sınıf kontrolünü azalması	6
	Öğrenci jest ve mimiklerinin takip edilememesi	4
	Teknik alt yapı sorunlarının olması (internet vb)	5
	Öğrencilerin bireysel farklılıkların tespit edilememesi	2
	Derse katılımın daha az ve takibinin zor olması	5
	Öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sınırlı olması,	2
	Öğrencilerin dijital bağımlı olma riskinin olması	3
	Ciddiyetin azalması	2
	Mekansal Farklılık olması	1
	Öğrenci motivasyonunun düşmesi	4
	Ders saatlerinin kısa olması	1
	Toplam	41
Yüz yüze Eğitim		
Olumlu farklar	Sınıf Kontrolünün kolay olması	6
	Yüz yüze eğitimde tüm öğrencilerin katılımının sağlanması	2
	Öğrenme sıkıntılarının hemen fark edilip çözümlenmesi	2
	Akran dayanışması olması	3
	Göz teması kurabilme	3
	Sınıf ortamı ve kültürünün oluşması	5
	İnternete bağımlılığın azalması	4
	Toplam	25
Olumsuz farklar	Soru çözmek için zaman yetmemesi	1
	Kaçırılan derslerin telafisinin olmaması	1
	Görsel sunumların azlığı	2
	Toplam	4
Genel toplam		91

Tablo 8'e göre katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile yüz yüze yapılan matematik dersleri arasındaki temel farklılıklar ile ilgili görüşleri incelendiğinde “*Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim*” olarak iki bölüme ayrıldığı görülmüştür. Bulgular uzaktan eğitim boyutunda olumlu farklar (f:23) ve olumsuz farklar (f:41) olmak üzere iki kategoride yapılandırılmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin “*Olumsuz farklar*” kategorisinin yüksek oranla ön plana çıktığı görülmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin yüz yüze matematik eğitimi boyutunda olumlu farklar (f:25), Olumsuz farklar (f:4) olmak üzere 2 kategoride düzenlenmiştir. Yüz yüze eğitimde olumlu farklar kategorisi de yüksek oranda ön plana çıktığı görülmektedir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitimin olumsuz yönünün çok fazla olduğu, yüz yüze eğitimin ise tam tersi olarak olumlu yönünün çok fazla olduğu açıktır. Bu sonuçlara göre yüz yüze eğitim öğretmen açısından değerlendirildiğinde en uygun olan ve tercih edilen bir eğitim sistemi olduğu görülmektedir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö2), “Öğrenci öğretmen arasında göz teması kurulamaması, öğrencilerin yüz ve mimik hareketlerinin gözlenenemesi, çocukların soruları yazıp yazmadıklarının belli olmaması..”

(Ö4), “Öğrenci iletişiminin sağlıklı olmaması, evlerde yeterli altyapı olmadığı için derslerin sürekliliğinin sağlanamaması, konuların fazla somutlaştırılamaması..”

(Ö8), “Yüz yüze eğitimde soru çözümü daha az zaman alırken uzaktan eğitimde daha fazla zaman alıyor.

(Ö10), “Yüz yüze eğitimde sınıftaki eğitim etkileşim daha iyi ve sınıf kontrolü daha kolay.”

3.8. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıkların ortaya çıktığı ile ilgili bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıkların ortaya çıktığı ile ilgili Görüşler*

Kategori	Kodlar	f
Benzer Yönler	Sosyal Becerileri içermemesi	2
	Öğrenciyi takipte zorlanma	4
	Bilgisayar okur yazarlığı gerektirmesi	2
	Derslerin yeterli olmaması	3
	Ödev kontrolü ve sınav imkanı olmaması	2
	Bilişim tabanlı olmaları	2
	Yüz yüze eğitimin yerini tutmaması	4
	Toplam	19
Farklı Yönler	Öğrencinin matematiğe ön yargılı olması	6
	Sürekli işlem gerektirmesi	5
	Soyut kavramların olması	5
	Yazmaya değil işleme yönelik olması	2
	Sayısal derslerin anlatımının zor olması	6
	Özel matematik sembollerinin kullanılması	5
	Odaklanma Problemi	4
	Toplam	33
Genel toplam		52

Tablo 9’da sunulduğu üzere uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığınızda ne gibi farklılıkların ortaya çıktığı ile ilgili **görüşler** benzer yönler (f:19), ve farklı yönler (f:33) olmak üzere 2 kategoride yapılandı-

rılmıştır. Burada en fazla frekansa sahip kategorinin farklı yönler olduğu görülmüştür. Matematik dersi sayısal bir ders olması ve özel şekil sembol gerektirmesi ve aktif olarak işlem yapılması matematik dersinin işlenişini diğer derslerden farklı kılmıştır.

Buradan da anlaşılabacağı üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik derslerini anlatırken diğer branşlara göre daha dezavantajlı olduğu görülmektedir. **Matematiğin doğası gereği yüz yüze eğitimde de çok sevilmeyen ve katılımı düşük bir ders olması uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte daha da olumsuz etkilendiği söylenebilir.** Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö2), “Uzaktan eğitimle matematik dersini işlemek gerçekten zor. Sürekli işlem yapmak gerekiyor. Diğer dersler sözel olduğundan tıpkı sınıf ortamında olduğu gibi uzaktan da anlatılabilir. Uzaktan eğitimde diğer derslere katılım daha fazladır fakat matematik dersine katılım normalden daha az olmaktadır.”

(Ö4), “Sözel dersler daha çok anlatıma dayandığı için çok etkilendiğini düşünmüyorum. Matematik dersi yaparak ve yaşayarak öğrenildiği için uzaktan değil yüz yüze olmalıdır”

(Ö10), “Matematik dersi daha çok uygulamaya yönelik olduğu için öğrencileri derse katmak biraz daha zor. Özellikle sözel derslerde bunun kolay olacağını düşünüyorum.”

3.9. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin daha verimli yapılması konusunda öneriler ile ilgili Bulgular:

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin daha verimli yapılması konusunda öneriler ile ilgili görüşler

Kategori	Kodlar	f
MEB’ den Beklentiler	Uzaktan eğitim materyali olmayanlara destek sağlanması	5
	Canlı derse katılımı artırıcı tedbirler	3
	Canlı ders sürelerinin artırılması	3
	EBA’nın içeriğinin zenginleştirilmesi	2
	Sistemin güçlendirilmesi	2
	Toplam	15
Okul Yönetiminden Beklentiler	Ders saatlerinin planlanmasında destek	4
	Uzaktan eğitime katılmayanların takip edilmesi	4
	Okul rehberlik servisinin aktif kullanılması	3
	Ders katılımını artırmak için gereken tedbirlerin alınması	2
	Toplam	13

Velilerden Beklentiler	Velilerin uzaktan eğitimde öğrenciye destek sağlaması	5
	Öğrencinin sıkı takibi	5
	Öğrencilere uygun ortam sağlanması	4
	Öğrencilere motive artırıcı bedensel aktiviteler yaptırılması	1
	Toplam	16
Genel Toplam		44

Tablo 10’da incelendiği üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin daha verimli yapılması konusunda öneriler ile ilgili görüşlerine göre MEB’ den beklentiler (f:15), okul yönetiminden beklentiler (f:13), velilerden beklentiler (f:16) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır. Katılımcılara göre MEB’ den beklentiler kategorisinde “Uzaktan eğitim materyali olmayanlara destek sağlanması (f:5), Canlı derse katılımı artırıcı tedbirler (f:3), *Canlı ders süresinin artırılması* (f:3), *EBA’nın içeriğinin zenginleştirilmesi* (f:2), *Sistem alt yapısının güçlendirilmesi*(f:2)”konuları üzerinde durmuşlardır.

Velilerden Beklentiler kategorisinde “Velilerin uzaktan eğitimde öğrenciye destek sağlaması (f:5), Öğrencinin sıkı takibi (f:5), Öğrencilere uygun ortam sağlanması (f:4),” konuları üzerinde durulmuştur. Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecine geçilmesiyle velilerin sorumluluklarının arttığını öğretmen ve idarecilerin bir yere kadar müdahale edebildiğini velinin olaya girmezse başarı olmayacağını belirtmişlerdir. Velilerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının başarılarını artırmak için tüm velilerin önlem alması gerektiği söylenebilir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

(Ö2), “*Sistem alt yapısının iyi olması gerekir. Velilerimizin çocuklarını iyi takip etmeleri eğitim öğretime daha fazla dahil olmaları gerekir. Öğrencilerin matematik öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olması gerekiyor.*”

(Ö3), “*Der saatleri idarece daha erken saatlere alınabilir; EBA Kazanım test bölümü daha çok zenginleştirilebilir.*”

(Ö9), “*30 Dakikalık süre zarfının artırılması gerektiğini düşünüyorum.*”

10. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Oluşturdıkları Metaforlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların bu konudaki görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Uzaktan Eğitim.....Çünkü.....sorusuna ilişkin görüşler*

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu	Zümrüdü Anka kuşu gibidir, küllerinden yeniden doğarak verimli hale gelmiştir.	1
	Solunum cihazı gibidir, eğitime nefes aldırdı.	1
	Araba gibidir çünkü istediğin zaman çalıştırıp binersin.	1
	Tarla gibidir çünkü ektiğini biçersin.	1
	Pırlanta gibidir çünkü hem maliyetlidir hem de ilgi çekici.	1
	Yukarı çıkan asansör gibidir, çünkü istediğin yerde inebilirsin	1
	CD çalar gibidir çünkü istediğin zaman tekrar yapılabilir.	1
	Hava gibidir çünkü ucuz ve ekonomiktir.	1
	Toplam	8
Olumsuz	Tren gibidir, bazen bakmakla yetinirsin	1
	Madımak çorbası gibidir, lezzeti yoktur ama faydalı diye içmek zorundasındır.	1
	Öğretmenler için zor bir sınav gibidir, çünkü fatura öğretmene kesilir.	1
	Düdüklü tencere gibidir, kapağını açmadan içindekinin lezzetini bilmeyiz.	1
	Cansız bir varlık gibidir, çünkü etkileşim yoktur.	1
	Bakarak yüzmeyi öğrenebileceğine inanan insan gibidir, çünkü aktif olmayan öğrenci istediği başarıyı yakalayamaz.	1
	Kuru soğan gibidir, çünkü bazen isteğin verimi alamadığında ağlatır	1
	Oyuncak bebek gibidir, çünkü oynarsın ama duyguları yoktur	1
	Toplam	8
Genel Toplam		16

Tablo 11’ de sunulduğu gibi katılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile ilgili 8 olumlu, 8 olumsuz metafor cümlesi kurulmuştur. Katılımcılar uzaktan eğitim kavramı konusunda dengeli bir tablo çizmişlerdir. Olumlu ve olumsuz yönleri ile birlikte değerlendirildiğinde uzaktan eğitimin kimi katılımcı için cansız, lezzetsiz bir varlık olduğu, kimi katılımcı için ise nefes, verimli, çekici olduğu görülmüştür.

4.Sonuç Tartışma ve öneriler

Çalışmada uzaktan eğitim süreci ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan 10 matematik öğretmenine açık uçlu sorular yöneltilmiş ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlara ilişkin bu bölümde yorum ve tartışmalara yer verilmiştir.

Katılımcılar uzaktan eğitimi kavramına ilişkin görüşlerine bakıldığında, uzaklık, mesafe, sanal ortam, etkileşimsizlik, internet üzerinden çalışmalar, teknoloji gibi kavramları kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların uzaktan eğitim kavramına ilişkin olarak son dönemde popüler olan

ve sıklıkla kullanılan kavramlara yöneldikleri söylenebilir. Benzer şekilde Akdemir (2011) uzaktan eğitim terimini öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunmaları ile gerçekleşen eğitim olarak ifade ederken, Demir (2014) uzaktan eğitimin teknolojik bir süreç olduğunu, bir öğrenme modeli olarak ortaya çıktığını, yeni imkânlar oluşturduğunu, öğrenmeyi zaman ve mekânın ötesine taşıdığını belirtmiştir. Bu konuda Doğan ve Koçak (2020) ise “gelişen teknolojiyle birlikte eğitim de farklı bir boyuta ulaşmıştır. Uzaktan eğitim kavramı günümüzde çok sık karşılaşılan bir terim olarak ülkemizde de kullanılmaya başlanmıştır.” şeklinde bir tespitte bulunmuştur.

Katılımcılar uzaktan eğitim sistemini değerlendirirken daha çok EBA ve ZOOM uygulamaları üzerinde durmuşlardır. Bu uygulamalar öğretmenlere çok yönlü olmaları, matematiksel dükümanlar içermeleri, içerik paylaşımı ve takibinin yapılması gibi avantajlar sunarken bağlantı sorunları oluşturması, yorgunluk yapması, fiziksel etkileşimin olmaması gibi dezavantajlar sunmaktadır. Yine uygulamalara ilişkin yöneticilerin ilk aylarda zorlanmalarına rağmen sonrasında bu uygulamaları iyi bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Altıntaş ve Yüksel (2021) araştırması sonucunda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin derslerini EBA ve ZOOM üzerinden yürüttüklerini belirtmiştir. EBA sisteminin öğretmenlere önemli faydalar sağladığını belirten Aktay ve Keskin (2016) bu konuda “EBA sistemi, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin kullanabileceği eğitim araçlarının yanı sıra, eğitsel içeriklerine de yer veren bir sistemdir. EBA içerisinde, yazı, ses ve resim özelliğindeki kaynakların yanı sıra video anlatımı biçimindeki kaynaklar da yer almaktadır. Dosya yükleme ve dijital alan sağlama, yarışmalar düzenleme, değişik seviyelere uygun dersler, duyurular yapılması ve kullanıcılar tarafından paylaşımların yapılabilme olanağı EBA sistemini zenginleştiren özelliklerden bazılarıdır.” ifadelerini kullanmıştır

Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde yaşadığı sorunlar ile ilgili öğretmen görüşlerine göre, sistem kaynaklı, öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı olmak üzere 4 kategori belirlenmiştir. Sistem kaynaklı ve öğrenci kaynaklı kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yine en çok tekrarlanan ifadeler “internet bağlantı sorunu, EBA-ZOOM kaynaklı sorunlar, ses ve görüntü sorunu olarak ortaya çıkmıştır Burada internet bağlantı sorunlarının ön plana çıktığı görülmüştür. Yine öğrencilerin derse katılmadığı, öğrenci takibinin zor olduğu, öğrenciyi motive edememe gibi sorunlar vurgulanmaktadır. Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin olumlu yönleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde “rahatlık ve destek” olarak 2 kategori belirlenmiştir. “Rahatlık” kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik

derslerinin olumlu yönlerini “Rahatlık” kategorisinde “kaynak çeşitliliğinin olması, sosyal medya ile sınırsız tekrar, okulun stresi ve kalabalığından uzak olması, **öğrencinin beslenme sorunun olmaması**, görsel sunumlardan faydalanabilme, ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin destek kategorisinde olumlu yönleri ile görüşlerinde “Destek” kategorisinde “teknoloji desteği ile matematiğin sevdilmesi, derslerde farklı paylaşımların yapılması ifadelerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Uzaktan eğitimin bazı sorunlara neden olmasına rağmen yeni bir takım fırsatları da ortaya çıkardığını ifade eden Sarı ve Nayır (2020) araştırması sonucunda “Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar, paydaşlardan kaynaklanan sorunlar ve sağlık sorunları okulların işlevini yeniden düşünmek, ortaya çıkan yeni eğitim algısıyla alternatif eğitim yapılanmalarına fırsat oluşturmaktadır. Benzer şekilde teknolojik sorunlar, öğrenme -öğretme süreciyle ilgili sorunlar ve paydaşlardan kaynaklanan sorunlar da 21.yy öğrenme öğretme becerileri, veli katılımı ve okul yönetim becerilerini geliştirme açısından fırsat oluşturmaktadır.” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinde öğrenci motivasyonunu nasıl sağladıkları ile görüşlerinde “Ödüllendirme” kategorisinde “Resfebe gibi eğlenceli oyunlar oynama, matematik ile ilgili ilginç videolar izletilmesi, yüksek not verme, ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, uzaktan eğitim yoluyla “Motivasyon” kategorisinde ise “kısa videolar izleme, veli ile işbirliği yapma, ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir. “Teknolojik Destek” kategorisinde ise “görsellere daha çok yer verme ifadesinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buradan da anlaşılabacağı üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonunu sağlamak için ödül ve görsel şekillere daha çok önem verdikleri görülmektedir. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, (2020) araştırmalarında öğretmen adayı öğrencilerin uzaktan eğitimde düşük düzeyde motivasyon sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan birisi “Ö46 - Öğretmeni görerek gerçekten dinleyerek, öğretmenin de bizi görerek dinleyerek katıldığımız gerçek sınıflardaki dersler motivasyon olarak bizi daha güzel etkiliyor” ifadelerini kullanmıştır Yaman ve Dede (2007) araştırmalarında matematik dersini seven öğrencilerin motivasyonlarının daha yüksek olduğunu bu nedenle öğrencilere matematik dersini sevdirecek çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Süren (2019) matematik dersinde öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilmek için öğrencilerin matematik dersinde başarıyı tatmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması, kavramayı arttıracak modeller kullanılmasını, konuların günlük hayatla bağlantılı hale getirilmesini, çeşitli görsellerle dersin ilgi çekici hale getirilmesini önermiştir.

Katılımcıların derslerin bir kısmını uzaktan olması matematik öğretim sürecini nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri incelendiğinde olumlu yönler olarak iki farklı kanaldan öğretim metodu sunması, görsellere daha fazla yer verme, hastalıktan korunma, zamandan bağımsızlık, fırsat eşitliğinin sağlanması, teknoloji eğitimi ve verimlilik ifadeleri kullanılmıştır. Olumsuz yönlerde ise erişim problemi olması, iş yükü fazlalığı, eğitim modeli uyumsuzluğu, ders bütünlüğünün bozulması, ölçme değerlendirme sorunları ifadeleri ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmada ki bulguları destekler nitelikte Korucu ve Kabak (2020) hibrit eğitim üzerine yaptığı araştırmasında “süre, maliyet, müfredat kaygısı, teknik sorunlar ve fiziksel altyapı eksikliği gibi çeşitli sorunlar gözlemlenmesine rağmen hibrit uygulamalar birçok çalışmada, akademik başarı ve tutumlar yönünden başarılı sonuçlar verdiğini ifade etmiştir” Yine ülkemizde FATİH projesi ile önemli bir adım atıldığını, MEB’in hibrit eğitim için farklı kaynaklar oluşturması gerektiği, ailenin sürece dahil edilmesinin önemi, hibrit değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiği, bu uygulamaların başarılı olması için tüm paydaşlardan görüş alınması konusunda önerilerde bulunmuştur.

Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik dersleri ile diğer branş derslerinde yapılan uzaktan eğitim derslerini karşılaştırdığımızda ne gibi farklılıkların ortaya çıktığı ile ilgili görüşler incelendiğinde matematik dersi sayısal bir ders olması ve özel şekil sembol gerektirmesi ve aktif olarak işlem yapılması matematik dersinin işlenişini diğer derslerden farklı kıldığı ifade edilmiştir. Buradan da anlaşılabileceği üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik derslerini anlatırken diğer branşlara göre daha dezavantajlı olduğu görülmektedir. Matematikğin doğası gereği yüz yüze eğitimde de çok sevilmeyen ve katılımı düşük bir ders olması uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte daha da olumsuz etkilendiği söylenebilir. Karakuş ve Erşen (2021) ve Aslan (2021) nicel yöntemle yaptıkları araştırmalarında branş değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. Ancak nitel yöntemle yapılan bu araştırma da katılımcıların matematik derslerinde diğer sözel derslere göre daha çok zorlandıklarını ifade etmeleri, araştırmalarda kullanılan yöntemler arasındaki farklı sonuçları göstermesi açısından önem arz ettiği söylenebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitim yoluyla yapılan matematik derslerinin daha verimli yapılması konusunda öneriler ile ilgili görüşlerine göre uzaktan eğitim materyali olmayanlara destek sağlanması, canlı derse katılımı artırıcı tedbirler, canlı ders süresinin artırılması, EBA’nın içeriğinin zenginleştirilmesi, sistem alt yapısının güçlendirilmesi ifadeleri ön plana çıkmıştır. Yine yöneticilerden ders saatlerinde esneklik sağlanması, rehberlik servisinin daha işlevsel olması, velilerden ise öğrenci takibi, öğrencilere destek, fiziksel aktivite gibi beklentilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Ka-

tılımcıların görüşlerine göre uzaktan eğitim ile ilgili 8 olumlu, 8 olumsuz metafor cümlesi kurulmuştur. Katılımcılar uzaktan eğitim kavramı konusunda dengeli bir tablo çizmişlerdir. Olumlu ve olumsuz yönleri ile birlikte değerlendirildiğinde uzaktan eğitimin kimi katılımcı için cansız, lezzetsiz bir varlık olduğu, kimi katılımcı için ise nefes, verimli, çekici olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında,

Uzaktan eğitimde matematik derslerine ilişkin görseller ve modeller daha çok kullanılması,

Matematik dersinin öğrencilere sevdirmesi bağlamında öğrencilerin başarılı olacakları etkinliklere yer verilmesi,

Uzaktan eğitimi destekleyen basılı materyallerin öğrencilere dağıtılması,

Ailelere rehberlik yaparak süreçte aile desteğinin sağlanması,

Okul yönetimlerinin esnek ders planları yapması,

Matematik dersine ilişkin okul yönetimlerinin talep olduğunda ek derslere yer vermesi,

Hibrit eğitim modellerinin hayata geçirilmesi,

Öğrencilerin matematik dersine ilişkin kaygılarının azaltan önlemler alınması,

Uzaktan eğitimde etkili iletişim ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmenlere akademik destek sağlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, e05482.
- Adams, G., & Todd, M. (2020). Meeting the school-age child care needs of working parents facing COVID-19 distance learning: Policy Options to Consider. *Urban Institute*.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanımı şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Anılan, H., & Sarier, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programlarının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 128-141.
- Arslan, L. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime, teknolojilerine ve yöntemlerine ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Pamukkale üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-2012
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.
- Duatepe, A., & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 45-52
- Dünya Bankası (2020). Remote learning, distance education and online learning during the COVID19 Pandemic. *E Learning World Bank*. <https://doi.org/10.1596/33499>

- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 48-55.
- Ilieva, G., & Yankova, T. (2020). IoT in distance learning during the COVID-19 pandemic. *TEM J*, 9(4), 1669-1674.
- Karakuş, G., & Erşen, Z. B. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve covid-19 korkularının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 66-85.
- Karakuş, N.; Ucuzsatar, N.; Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N.; Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Korucu, A. T., & Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Juszczyk, S., & Kim, S. (2020). Distance Learning in the Polish and Korean Universities During COVID-19 Pandemic. *The New Educational Research*, 62, 115-127.
- Pontual, M. L. A., do Nascimento, E. H. L., da Cruz Perez, D. E., Pontual, A. A., & Ramos-Perez, F. M. (2020). Challenges in oral radiology teaching during COVID-19 pandemic. *Dentomaxillofacial Radiology*, 49(5), 20200178.
- Rannastu-Avalos, M., & Siiman, L. A. (2020, September). Challenges for distance learning and online collaboration in the time of COVID-19: Interviews with science teachers. In *International Conference on Collaboration Technologies and Social Computing* (pp. 128-142). Springer, Cham.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Schmidt, A., Kramer, A. C., Brose, A., Schmiedek, F., & Neubauer, A. B. (2021). Distance learning, parent-child interactions, and affective well-being of parents and children during the COVID-19 pandemic: A daily diary study. *Developmental Psychology*, 57(10), 1719.
- Süren, N. (2019). *Kaygı ve motivasyonun matematik başarısına etkisinin incelenmesi* (Master’s thesis), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Tadesse, S. and Muluye, W. (2020) The Impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170. doi: [10.4236/jss.2020.810011](https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011).

- Yaman, S., & Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 615-638.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9.Baskı) Ankara. Seçkin Yayınları.
- Yüksel, E. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(57), 291-303.

BÖLÜM 2

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN KİMLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹

Burcu ATİLLA²

Rıza AKYÜREK³

1 Bu çalışma, Aralık 2021 yılında, Doç. Dr. Rıza AKYÜREK danışmanlığında, MSKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda kabul edilmiş "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Yüksek Lisans, MSKÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-5065-6724

3 Doç. Dr. MSKÜ Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ORCID: 0000-0001-6493-4871

1. Giriş

Günümüz bilgi çağında teknolojik ilerlemelere paralel olarak bilimsel araştırmalar da değişime ve gelişime ayak uydurmaktadır. Sosyal ve beşerî bilimlerde yapılan yeni araştırmalar bilimde pek çok yeni yaklaşımlara ışık tutmakta ve yol göstermektedir. Kültürel, sanatsal ve eğitsel yenilikler, değişenler, dönüşümler, toplumlara yön vermekle birlikte aynı zamanda toplumların geçmişten günümüze aktardıkları inanç, değer ve kültürel miraslarını da yeni kuşaklara taşımaktadırlar. Kültür, toplumsal yaşamda oluşan bir unsur olmakla beraber aynı zamanda bireysel tutum ve davranışlar da kültürel doku içinde önemli yer tutar. Kültür yaşamsal ve toplumsal gereksinimleri karşılayan işlevsel bir unsurdur. Kültür, dil aracılığıyla nesiller boyu aktarılabilen bir özellik taşır. Bu sayede insanoğlu yaşayarak edindiği deneyimleri kendisinden sonraki nesillere aktarmış olur (Güvenç, 2002).

Kültürün oluşumunda ve nesilden nesile aktarımında en önemli yapı taşlarından birisi de eğitimidir. İnsanın kalıtsal güçlerinin geliştirilmesi ve istenen özelliklerle donanık bir kişiliğe kavuşması için en etkili araç eğitimidir. Eğitim kişilik geliştirmede bir çevre etkenidir. Kişiliğin gelişmesini sağlayan çevre, insanın içinde büyüdüğü kültürdür. Eğitim insan kişiliğini geliştirmede kültürel etkenlerden biridir (Özdemir, 2010).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreç, bireylere çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırır. Bu öğrenme süreci bireyin davranışlarında gözle görülür değişikliklere neden olur. Bireyde davranış değişikliği, kendi yaşantıları yoluyla meydana gelir. Bu nedenle eğitim, bireyde kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erden, 2007). Eğitim; bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır. Böyle bir eğitim, bireyi biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranış yapılarıyla dengeli bir bütün olarak, en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat eğitimi bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden birisidir. Müzik eğitimi ise, çeşitli kollara ayrılan sanat eğitiminin başlıca dallarından birini oluşturur (Uçan, 2005).

Genel olarak müzik eğitimi; bireylerin sesler yolu ile algılama yeteneklerini geliştirmek, algıladığı sesleri çözümlemelerini sağlamak ve bunu yaşayışlarına katmak, çözümledikleri müziği hareket, jest, mimik, söz, çizgi ve ses ile anlatmalarını sağlamak, müzik dinleme yeteneğini işlemek, alışkanlığı geliştirmek, dikkati attırmak, yaratıcılığı geliştirmek, tek ve toplulukla müzik yaptırarak toplumsal davranışlar edinmesini sağlamak, eleştirici bir beğeni geliştirmek, müzik yoluyla kendini, çevresindeki in-

sanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlamak, yerel, ulusal ve evrensel müziği ile ulusal kültürünü ve geleneklerini tanımasını sağlamak, kulak, ses, çalgı eğitimi ile genel ve özel müzik yeteneğini keşfetmek, ortaya çıkarmak ve işlemeyi amaçlamaktadır (Ürfioğlu, 1989, s.6).

Müzik eğitiminin temel amacı; kişilikleri oluşmuş, toplumsal yaşamın hazzını duymuş, millî ve evrensel müzik sanatına yönelerek bilim, teknik ve güzel sanatların diğer dallarıyla birlikte müzikte de çağdaş uygarlığın yaşayıcı, uygulayıcı ve yaratıcı bir ortağı durumuna gelmiş genç kuşakların yetiştirilmesini sağlamaktır (Süer, 1980, s.22; akt. Tufan ve Güdek, 2008, s.27).

“Kimlik arayışı bireysel gelişimin temel özelliklerinden birisidir.” Kimlik (identity) benliğimiz konusunda daha önce kimsek, yine o olduğumuz yolundaki öznel bir bütünlük, tutarlılık ve süreklilik duygusu; “Ben kimim?” sorusuna verdiğimiz başka herkesten ayrı, eşsiz bir birey olduğumuz yolundaki cevabımızdır. Bu duygu bedensel yapımızla ilgili olduğu gibi anılarımız, değer yargılarımız, inançlarımız, yaşadıklarımız ve cinsiyet, etnik, yaş, statü vb. toplumsal konumumuzla, mesleki durumumuz ve başkalarının bizi algılayışlarıyla şekillenir (Budak, 2000; akt. Özdemir, 2010).

Kimlik insanların açıklamak, haklı çıkarmak ve açıklamak için kullandıkları bir kaynak olarak tanımlanmaktadır. Kendilerini başkalarıyla ve genel olarak dünyayla ilgili olarak anlamlandırmak bu yüzden de organize edici bir unsur olarak görülebilir (MacLure, 1993). Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında profesyonel öğretmen kimliği olarak kendilerini nasıl tanımladıklarıdır (Lasky, 2005). Öğretmen kimliği bireylerin kariyerlerinin başlangıcından itibaren başlayan ve profesyonel bir yapı olarak kariyer aşamalarında gelişen bir yapıdır (Ball ve Goodson, 1985). Bireyin kimlikleri çoğalsa da yani benlik kimliklerinin birbiriyle yarıştığı alan haline gelse de kimliğin uzamı dışında farklılıkla hayata daha da olanaksız görülmektedir. Kimliksiz bir ‘hayat biçimi’ mümkün olsa da bu pek de arzu edilmeyecek bir şeydir. Böyle bir durumda ne ben herhangi bir şey olur, yapar ya da başarırımdı ne de biz. Bu anlamda başarısızlıkla eleştirecek bir ben ya da biz bile olmazdı ortada. Öyleyse, kimlik şu ya da bu biçimde birey hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır (Connolly, 1995).

Öğretmen kimliği bireysel veya bireyin çevresiyle olan ilişkileri üzerine yapılanır (White, 2009). Bireysel öğretmen kimliği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenliği tanımlama ve mesleki olarak uygulamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlik kimliğinin çevresel yapılandırması ise insanların bireyi nasıl gördüğü ile yakından ilgilidir (Yaşar, Karabay ve Bilaloğlu, 2013). Öğretmen kimlik gelişimi, öğretmenlik eğitimi ile temellerini atmaktadır; çünkü öğretmen adaylarının meslekleri ile buluştuğu yer

burasıdır. Öğretmen yetiştirme sürecinde iyi bir öğretmen kimliğine sahip olmak, öğretmen adaylarının gelecekteki mesleklerini olumlu etkileyebilmektedir (Arpacı ve Bardakçı, 2015). Beijaard ve diğerleri (2004) öğretmen mesleki kimlik gelişimini durağan olmayan, hayat boyu süren ayrıca deneyimlerle yeniden şekillenen bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmen eğitim programlarındaki öğrenciler, gelecekte öncü rol üstlenecekleri için, bu öğrencilerin kimlik gelişimlerine bakmak son derece önemlidir. Başka bir deyişle, “muhtemel öğretmenlerin” mesleki kimlikleri bakımından kim olduklarını daha net anlamış olmaları gerekmektedir. Bu konuya açıklık getirmek için öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların sayısı artmış ve “öğretmenlerin mesleki kimliği” kavramı, öğretmen eğitimi çalışmalarındaki önemli bir araştırma alanı olarak dikkat çekmiştir (Beijaard ve diğerleri, 2004).

Öğretmen kimliği algısı öğretmenlerin motivasyonunda, meslek gerekliliklerini ve sorumluluklarını yerine getirmede ve özyeterlilik algılarında çok önemli bir olgudur (Beauchamp ve Thomas, 2009). Öğretmen adayları; öğretmenlik mesleği ile ilgili inançları, değerleri ve yaşam tarzlarını kendi algılarıyla birleştirerek öğretmen kimliklerini oluştururlar ve bu kimliğin oluşma süreci, içinde bulundukları aile, iş ve toplum ortamından önemli ölçüde etkilenir (Bauer ve McAdams, 2004). Öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmenlik görevi yapacakları, büyük oranda, eğitim hayatları boyunca inşa ettikleri veya etmedikleri/edemedikleri öğretmen kimliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının öğretmen kimliklerinin nasıl olduğunu belirlemek de öğretmenlik mesleğinin niteliğini ve dolayısıyla eğitimin kalitesini yükseltmek için önemlidir (Aykaç ve diğerleri, 2017). Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleriyle ilişkili etkenlerin belirlenmesi; öğretmen eğitim programlarını şekillendirmek, bu programlar hakkında kararlar almak ve uygulamak ile öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluşturmak için de önem arz etmektedir (Izadinia, 2013).

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının hangi düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamakta olup, bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere araştırma kapsamında cevaplar aranmıştır.

1. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?

2. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?

3. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının ortaya çıkarılması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olması, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmen kimliği kazanımlarının ileride mesleki yaşantılarında etkin rol oynayacağı düşünüldüğünde öğretmen kimliği bilincinin öğretmen adaylarına kazandırılması bu araştırmanın bir başka önemini ortaya çıkarmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarına müzisyen kimliğinin yanı sıra öğretmen kimliğinin de kazandırılması, mesleki bilinçlerinin artırılması, araştırmanın özgünlüğü ve literatüre katkı sağlayabilirliği bakımlarından da araştırma önemli varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada kullanılan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu,

2. Seçilen örneklemin evreni temsil ettiği,

3. Araştırmanın veri toplama aşamasında kullanılan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğine katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- Örnekleme yer alan üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalları ile,

- 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Güz ve Bahar yarıyılları ile,

- 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı Güz ve Bahar yarıyıllarında örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören lisans 3 ve lisans 4. sınıf müzik öğretmeni adayları ile,

- 2020-2021 Güz ve Bahar yarıyıllarında ortaya çıkan Pandemi sürecine ilişkin uzaktan eğitim uygulamalarının meydana getirdiği sınırlamalar, kısıtlamalar ve olumsuz etkiler ile,

- Araştırma için ayrılan zaman ve araştırmacının sağladığı maddi kaynaklar ile sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesi” konulu araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına ve verilerin çözümlemesinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. İki veya daha çok değişken arasında değişim varlığını veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2017). Tarama modellerinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966).

Tarama modeliyle çalışan bir araştırmacı araştırdığı şeyi doğrudan incelemenin yanı sıra araştırılan şeyle ilgili önceden tutulmuş kayıtlara, o alanla ilgili kaynak kişilere başvurmalı ve elde ettikleriyle kendi gözlemlerini bütünleştirip yorum yapmalıdır. Tarama modelinde olayları olduğu gibi kaydetme sınıflama en başta olan özelliktir. Ancak yorum ve değerlendirme yapmak zorunludur. Tarama modeli bu iki amaca hizmet eder (Yıldırım, 1966).

Betimsel-ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarda bir durum ya da olay olduğu gibi betimlenmekte ve bu duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, etkisi ve bunların dereceleri belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince dikkatli ve tam bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırmalar, eğitim alanındaki araştırmalarda bireylerin, grupların özelliklerini kolaylıkla özetleyebildiğinden yaygın olarak kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010). Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilir. Olmuş bitmiş olgular söz konusu değildir; çünkü bunlar tarih araştırmalarının kapsamına girer. Burada varlığını sürdüren olgular ele alınır (Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.47).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmektedir olan müzik öğretmeni adayları oluşturmakta, örnekleme-

ni ise 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinden seçkisiz atama yöntemi ile belirlenen 10 (on) üniversitenin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim gören 217'si kadın, 206'sı erkek olmak üzere toplam 423 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan üniversitelerin ilgili anabilim dalları aşağıda verilmektedir;

• Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.
• Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi G.S.E.B. M.E.A.B.D.

Örnekleme yer alan üniversitelerin ilgili anabilim dallarında ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise, sınıf ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre dağılımları tablolar şeklinde aşağıda verilmiştir;

Tablo 1.Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	217	%51,3
Erkek	206	%48,7
Toplam	423	%100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarına ölçek uygulanmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %51,3'ü Kadın, %48,7'si Erkektir.

Tablo 2. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşlara Göre Dağılımları

Yaş	f	%
20 yaş	100	%23,6
21 yaş	120	%28,4
22 yaş	109	%25,8
23yaş ve üstü	94	%22,2
Toplam	423	%100

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının yaş dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin %28,4'ü 21-22 yaş aralığı, %25,8'i 23-24 yaş, %23,6'sı 19-20 yaş, %22,2'si 25 ve üstü yaş aralığı olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Ölçek Uygulanan Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenim Gördükleri Üniversitelere Göre Dağılımları

Okul	f	%
BAİBÜ	39	%9,2
MAKÜ	43	%10,2
AÜ	42	%9,9
DEÜ	43	%10,2
PAÜ	37	%8,7
MSKÜ	54	%12,8
NÖHÜ	43	%10,2
CÜ	39	%9,2
TOGÜ	38	%9,0
TÜ	45	%10,6
Toplam	423	%100

Tablo 3'e göre, örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarının okullarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının %12,8'i MSKÜ, %10,6'sı TÜ, %10,2'si MAKÜ, DEÜ ve NÖHÜ, %9,9'u AÜ, %9,2'si BAİBÜ ve CÜ, %9'u TOGÜ, %8,7'si de PAÜ şeklinde dağılım göstermektedir.

Tablo 4. Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Sınıflarına Göre Dağılımları

Sınıf	f	%
3.sınıf	213	%50,4
4.sınıf	210	%49,6
Toplam	423	%100

Tablo4 incelendiğinde örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin sınıflarına göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre %50,4'ü 3. Sınıf, %49,6'sı ise 4. Sınıf müzik öğretmeni adaylarından oluşmaktadır.

Tablo 5. Ölçek Uygulanan Öğrencilerin Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Dağılımları

Mezun Olunan Lise	f	%
Güzel Sanatlar Lisesi	307	%72,6
Diğer Liseler	116	%27,4
Toplam	423	%100,0

Tablo 5'e göre, örnekleme yer alan Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim görmekte olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin mezun olduğu lise türüne göre dağılımlarına yer verilmiştir. Buna göre ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının %72,6'sı Güzel Sanatlar Lisesi, %27,4'ü ise Diğer Lise türlerinden mezun oldukları belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği (MÖÖKÖ)

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin iç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı. 90 olarak hesaplanmış ve oldukça yüksek bulunmuştur. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği 3 alt faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Kendini öğretmen olarak sınıflandırma (5 Madde), Öğretmen olarak kendine güvenme (6 Madde) ve Öğretmen olarak katılım (6 Madde) şeklinde adlandırılmıştır. Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen sayısal değerlere sahip 5 lilikert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir.

1. Alt Boyut ; Kendini öğretmen olarak sınıflandırma: (5-8-9-10-17. maddeler)
2. Alt Boyut ; Öğretmen olarak kendine güvenme: (1-3-7-11-12-16. maddeler)
3. Alt Boyut ; Öğretmen olarak katılım: (2-4-6-13-14-15. maddeler)

Ölçeğin faktör yük değerleri 0.56 ile 0.78 arasında değişmektedir. Uyarlanan ölçeğin geçerlik sonuçları incelendiğinde RMSEA=0.08, SRMR= 0.05, NFI= 0.96, NNFI= 0.97, CFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin uyarlanması sürecinde elde edilen uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin cronbachalfa katsayısı da 0.85 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin yapısının iyi düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2(96) = 2.56$, $p < .001$, RMSEA= 0.072, CFI=0.92, TLI= 0.90). Güvenirlilik için hesaplanan cronbachalfa değerleri alt boyutlar için .82 ile .89 arasındadır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla kolmogoroc-smirnov testi yapılmıştır. kolmogoroc-smirnov test sonuçları (tüm alt boyutlar için $D(250) = .78$ ile .82 arasında olup $p < .05$) istatistiksel olarak normal dağılım göstermektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach alfa değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Demografik Bilgi Formu

Müzik öğretmeni adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgilere araştırmacı tarafından hazırlanandemografik bilgi formu ile toplanmıştır. Demografik bilgi formunda müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet, eğitim gördüğü üniversite, sınıf, yaş ve mezun olunan lise türü gibi bilgiler yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması

Müzik öğretmenin adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmaya veri sağlamak amacıyla araştırma ile doğrudan yada dolaylı ilgili literatür incelenerek araştırmanın giriş kısmı ve kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırmanın veri toplama süreci öncesinde MSKÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan araştırmanın uygulanabilirliği hususunda gerekli izinler alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde pandemi sürecinin meydana getirdiği olumsuz durum ve koşulların da etkisi ile 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı güz ve bahar yarıyıllarında örnekleme yer alan üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı, G.S.E.B., M.A.B.D.' da öğrenim gören lisans 3. Ve lisans 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarına M.Ö.Ö.K.Ö. uygulanmış ve araştırma için gerekli verilerin toplanması sağlanmıştır. Aşağıda Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeğinin faktör analizi sonuçları verilmiştir;

Tablo 6. Normallik Test Sonuçları

	Kişi sayısı	Minimum	Maksimum	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	423	2,40	5,0	0,51245	-0,369	0,602
	Kişi sayısı	Minimum	Maksimum	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen olarak kendine güvenme	423	1,83	5,0	0,61582	0,993	0,457
	Kişi sayısı	Minimum	Maksimum	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmen olarak katılım	423	2,50	5,0	0,51245	-0,664	0,816

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma, Öğretmen olarak kendine güvenme ve Öğretmen olarak katılım ölçeklerinin Kurtosis ve Skewness (Çarpıklık ve Basıklık) değerleri -1,5 ile +1,5 aralığında olduğu için normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Tablo 7. Güvenirlilik Analizi Test Sonuçları

Güvenirlilik Analizi	
Cronbach's Alpha	N of Items
,757	5

1. Kendini öğretmen olarak sınıflandırma (5-8-9-10-17.sorular) (10. soru ters puanlanmıştır)

Güvenirlilik Analizi	
Cronbach's Alpha	N of Items
,772	6

2. Öğretmen olarak kendine güven (1-3-7-11-12-16.sorular) (1,3,7. sorular ters puanlanmıştır)

Güvenirlilik Analizi	
Cronbach's Alpha	N of Items
,776	6

3. Öğretmen olarak katılım (2-4-6-13-14-15.sorular)

3 alt ölçeğin de Cronbach's Alpha değerleri 0,70-0,80 aralığında olduğundan dolayı ölçeğin "Oldukça güvenilir" olduğu söylenebilir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS22.0 İstatistik Programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan "Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?" sorusunun istatistiksel analizinde Betimsel İstatistik kullanılmıştır. Araştırmanın

ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise türlerine göre değişmekte midir?” sorusuna yönelik istatistiksel analizlerde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmanın yine ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?” sorusuna yönelik istatistiksel analizlerde tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik istatistiksel analizlerde korelasyon testi kullanılmıştır.

3.Bulgular ve Yorumlar

3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulguların betimsel analizleri aşağıda verilmektedir.

Tablo 8. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
Madde1	2,42	1,48	,615	-1,052
Madde3	2,14	1,45	1,147	-,164
Madde7	2,90	1,23	,103	-,843
Madde11	3,35	,710	-1,072	1,775
Madde12	3,62	,566	-1,444	2,373
Madde16	3,33	,712	-,856	,672
Madde2	3,99	,908	-,649	,005
Madde4	3,62	,894	-,360	-,060
Madde6	3,80	,503	-3,014	8,336
Madde13	3,84	,884	-,089	-,914
Madde14	3,76	,485	-2,003	4,046
Madde15	3,70	,580	-2,050	4,075
Madde5	3,35	,788	-1,255	1,368
Madde8	3,44	,650	-1,014	1,362
Madde9	3,17	,783	-,730	,145
Madde10	2,52	1,39	,566	-1,008
Madde17	3,27	,835	-,944	,124
Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma	3,95	,512	-,369	,602
Öğretmen Olarak Kendine Güvenme	3,46	,615	,993	,457
Öğretmen Olarak Katılım	3,28	,453	-,664	,816
Öğr. Kimlik Algısı	3,89	,403	,198	1,46
Genel Ortalaması				

1. Alt Boyut ; Kendini öğretmen olarak sınıflandırma: (5-8-9-10-17. maddeler)
2. Alt Boyut ; Öğretmen olarak kendine güvenme: (1-3-7-11-12-16. maddeler)
3. Alt Boyut ; Öğretmen olarak katılım: (2-4-6-13-14-15. maddeler)

Tablo 8 incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ortalamalarının yüksek oranlarda olduğu belirlenmiştir. Öğretmen olarak katılım alt boyutunda en yüksek ortalama “Kendimi çocuklarla veya erişkinlerle çalışırken ve onların gelişimine yardımcı olurken kolaylıkla hayal edebiliyorum” maddesi (madde 8=3,44) olurken, en düşük ortalama-

maya sahip maddenin “Kendimi bir grup çocuk veya erişkine öğretmenlik yaparken düşünmekte zorlanıyorum” (madde 10=2,52) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu maddeleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Bir gün iyi bir öğretmen olacağımdan eminim” olduğu (madde 12=3,62), buna karşın en düşük ortalamanın “İyi bir öğretmen olmanın ne olduğu hakkında hiçbir fikrim yok” maddesi (madde 3= 2,14) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen olarak katılım alt boyutu incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Gönüllü çalışmak için daha çok zamanım olsaydı, çocuklarla çalışmayı tercih ederdim” olduğu (madde 2= 3,99), en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “Çocuk veya erişkinlerle çalışma ve onlarla ilgilenme konusunda ailem ve arkadaşlarım bana sıklıkla danışırılar” maddesi olduğu (madde 4=3.62) olduğu belirlenmiştir.

Ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algılarının alt boyutları genel ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun ($X=3,95$) kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu olduğu, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise ($X=3,28$) öğretmen olarak katılım alt boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalaması alındığında 423 müzik öğretmeni adayının öğretmen kimlik algısı genel ortalamasının ($X=3.89$) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları, cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmektedir.

3.2.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

MÖÖKÖ	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	Kadın	217	3,91	,42	0,02	0,97
	Erkek	206	3,89	,39		

($p=0,05$)

Tablo 9’ a göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan

t - testi p değerinin (0,97) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları cinsiyet değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

3.2.1.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

1. Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Kadın	217	4,17	,64	16,97	0,00
	Erkek	206	3,95	,51		

($p=0,05$)

Tablo 10'a göre, cinsiyet değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmakta etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan T - testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu bulgusuna ulaşılmış ve aralarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan 217 kadın ve 206 erkek müzik öğretmeni adayı bulunmaktadır. 4,17 ortalamaya sahip kadın müzik öğretmeni adaylarının 3,95 ortalamaya sahip olan erkek müzik öğretmeni adaylarına göre kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; kadın müzik öğretmeni adaylarının erkek müzik öğretmeni adaylarına oranla kendilerini daha fazla müzik öğretmeni olarak sınıflandırdıkları söylenebilir.

3.2.1.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

2. Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	Kadın	217	4,11	,58	0,02	0,00
	Erkek	206	3,45	,62		

($p=0,05$)

Tablo 11'e göre cinsiyet değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını belirlemek amaçlı uygulanan T- testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu bulgusuna ulaşılmış ve aralarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır. Araştırmaya katılan 4,11 ortalamaya sahip kadın müzik öğretmeni adayları, 3,45 ortalamaya sahip erkek müzik öğretmeni adaylarına oranla öğretmen olarak kendilerine daha fazla güven duydukları bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; kadın müzik öğretmeni adaylarının erkek müzik öğretmeni adaylarına oranla öğretmen olarak kendilerine daha fazla güven duydukları söylenebilir.

3.2.1.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Cinsiyet Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları

3. Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	Kadın	217	4,32	,43	2,92	0,16
	Erkek	206	4,26	,46		

($p=0,05$)

Tablo 12'ye göre cinsiyet değişkeninin öğretmen olarak katılımda etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan T- testi p değerinin (0,16) 0,05'ten büyük olduğu bulgusu elde edilmiş ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.2.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları İle Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 13. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları*

MÖÖKÖ	Sınıf	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	3.Sınıf	213	3,86	,36	3,23	0,61
	4.Sınıf	210	3,94	,44		

$(p=0,05)$

Tablo 13'e göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan T - testi p değerinin (0,61) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3. sınıftaki 213 müzik öğretmeni adayı ile 4. sınıftaki 210 müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları sınıf değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

3.2.2.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmak amacı ile yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları*

1. Alt Boyut	Sınıf	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	3.sınıf	213	3,90	,51	0,70	0,04
	4.sınıf	210	4,00	,51		

$(p=0,05)$

Tablo 14'e göre sınıf değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmakta etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi p değerinin (0,04) 0,05'den küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca 3. ve 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da anlamlı olarak farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. 4,00 ortalamaya sahip 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının 3,90 ortalamaya sahip müzik öğretmeni adaylarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları bulgulanmıştır. Buna göre; 4. Sınıftaki müzik öğretmeni adaylarının 3. Sınıf müzik öğretmenlerine oranla kendilerini daha fazla müzik öğretmeni olarak sınıflandırdıkları söylenebilir.

3.2.2.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. *Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları*

2. Alt Boyut	Sınıf	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	3.sınıf	213	3,42	,54	10,18	0,14
	4.sınıf	210	3,51	,68		

$(p=0,05)$

Tablo 15 incelendiğinde sınıf değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi p değerinin (0,14) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.2.2.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Sınıf Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları*

3. Alt Boyut	Sınıf	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	3.sınıf	213	4,27	,44	1,08	0,42
	4.sınıf	210	4,30	,47		

$(p=0,05)$

Tablo 16’ya göre sınıf değişkeninin öğretmen olarak katılımında etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan T- testi p değerinin (0,42) 0,05’ten büyük olduğu tespit edilmiş ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 3. sınıf ve 4. sınıf müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.2.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları mezun oldukları lise türüne göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 17. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin T - Testi Sonuçları*

MÖÖKÖ	Mezun Olunan Lise	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği	GSL	307	3,92	,42	2,45	0,19
Algısı	Diğer	116	3,86	,35		

($p=0,05$)

Tablo 17'ye göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının mezun oldukları lise türlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan t - testi p değerinin (0,19) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçek uygulanan 307 GSL mezunu ve 116 diğer liselerden mezun müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları mezun olunan lise türü değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.2.3.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile mezun olunan lise değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. *Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

1. Alt Boyut	Mezun Oldukları Lise Türü	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	GSL	307	3,95	,53	4,72	0,73
	Diğer	116	3,96	,45		

($p=0,05$)

Tablo 18 incelendiğinde, mezun oldukları lise türü değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmada etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan T-testi p değerinin (0,73) 0,05'ten büyük olduğu bulgusuna ulaşılmış ve aralarında anlamlı fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca GSL ve diğer grup ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.2.3.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. *Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

2. Alt Boyut	Mezun Oldukları Lise Türü	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	GSL	307	3,49	,63	2,49	0,07
	Diğer	116	3,37	,58		

($p=0,05$)

Tablo 19’a göre, mezun oldukları lise türü değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenmede etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan t-testi p değerinin (0,07) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca GSL ve diğer mezun oldukları lise ortalamalarının yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.2.3.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile mezun oldukları lise türü değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan T- testinden elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları*

3. Alt Boyut	Mezun Olunan Lise	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	GSL	307	4,31	,46	0,001	0,14
	Diğer	116	4,23	,42		

($p=0,05$)

Tablo 20 incelendiğinde mezun oldukları lise türü değişkeninin öğretmen olarak katılımında etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan T- testi p değerinin (0,14) 0,05’ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca GSL ve diğer mezun olunan lise ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.2.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimlik Algıları ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları yaşlarına göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir;

Tablo 21. *Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kimliği Algısı İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

MÖÖKÖ	Yaş	N	X	SS	F	P
Öğretmen Kimliği Algısı	20 yaş	100	3,86	,35	3,86	0,54
	21 yaş	120	3,91	,42		
	22 yaş	109	3,93	,39		
	23 yaş ve üstü	94	3,87	,42		

($p=0,05$)

Tablo 21'e göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının yaşlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan anova testi p değerinin (0,54) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçek uygulanan toplam 423 müzik öğretmeni adaylarının grup ortalamalarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Ölçek uygulanan müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları yaş değişkeni ile karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde aşağıda sunulmuştur;

3.2.4.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anova testinden elde edilen bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. *Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları*

1. Alt Boyut	Yaş	N	X	SS	F	P
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	20 yaş	100	4,04	,56	7,25	0,00
	21 yaş	120	4,17	,60		
	22 yaş	109	4,15	,60		
	23yaş ve üstü	94	4,41	,47		

($p=0,05$)

Tablo 22'ye göre, yaş değişkeninin kendini öğretmen olarak sınıflandırmakta etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre; 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayı ($X=4,41$), diğer yaş gruplarındaki müzik öğretmeni adaylarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları bulgusu elde edilmiştir.

3.2.4.2. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anova testinden elde edilen bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

2. Alt Boyut	Yaş	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak kendine güvenme	20 yaş	100	3,75	,61	31,86	0,00
	21 yaş	120	4,02	,56		
	22 yaş	109	4,05	,53		
	23 yaş ve üstü	94	4,49	,40		

($p=0,05$)

Tablo 23'e göre yaş değişkeninin öğretmen olarak kendine güvenme de etkili olup olmadığını tespit etmek için uygulanan Anova testi p değerinin (0,00) 0,05'ten küçük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre; 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayı 4,49 ortalama ile diğer yaş gruplarına oranla öğretmen olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duyarlarken, 3,75 ortalama ile 20 yaş grubundaki 100 müzik öğretmeni adayı diğer yaş gruplarına oranla düşük düzeyde öğretmen olarak kendilerine güven duydukları söylenebilir.

3.2.4.3. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu ile Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak katılım alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan anova testinden elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutu İle Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

3. Alt Boyut	Yaş	N	X	SS	F	P
Öğretmen olarak katılım	20 yaş	100	4,33	,40	0,58	0,63
	21 yaş	120	4,31	,44		
	22 yaş	109	4,31	,42		
	23 yaş ve üstü	94	4,38	,38		

($p=0,05$)

Tablo 24 incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmen olarak katılım da etkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan anova testi p değerinin (0,63) 0,05'ten büyük olduğu belirlenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca 20,21,22 ve 23 yaş ve üstü müzik öğretmeni adaylarının ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

“Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda verilmektedir. Ayrıca ölçekte uygulanan kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları birbirleri ile karşılaştırılmış, aralarında anlamlı fark olup olmadığı tablolar halinde sunulmuştur.

3.3.1. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma ile Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testinden elde edilen bulgular Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma İle Öğretmen Olarak Kendine Güvenme Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Öğretmen olarak kendine güvenme
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Pearson Correlation	1	,514**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	423	423
Öğretmen olarak kendine güvenme		,514**	1
	Pearson Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	423	423

**(r=0,01)

Tablo 25’e göre ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adayından elde edilen verilere göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (%51) ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adayları kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkça öğretmen olarak kendilerine güvenlerinin arttığı söylenebilir.

3.3.2. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma ile Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kendini öğretmen olarak sınıflandırma ile öğretmen olarak katılım alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testinden elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Kendini Öğretmen Olarak Sınıflandırma İle Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Öğretmen olarak katılım
Kendini öğretmen olarak sınıflandırma	Pearson	1	
	Correlation		,389**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	423	423
Öğretmen olarak Katılım	Pearson	,389**	1
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	423	423

**($r=0,01$)

Tablo 26 incelendiğinde, ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adayından elde edilen verilere göre kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde (%38) ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkça öğretmen olarak katılımlarının da aynı oranda arttığı söylenebilir.

3.3.3. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme ile Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen olarak kendine güvenme ile öğretmen olarak katılım alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Korelasyon testinden elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmen Olarak Kendine Güvenme İle Öğretmen Olarak Katılım Alt Boyutlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		Öğretmen olarak kendine güvenme	Öğretmen olarak katılım
Öğretmen olarak kendine güvenme	Pearson Correlation	1	,204**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	423	423
Öğretmen olarak katılım	Pearson Correlation	,204**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	423	423

**($r=0,01$)

Tablo 27 incelendiğinde, ölçek uygulanan 423 müzik öğretmeni adayından elde edilen verilere göre öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu arasında pozitif yönde orta

düzeyde (%20) ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adaylarının öğretmen olarak kendine güvenleri arttıkça öğretmen olarak katılımlarının da pozitif yönde arttığı söylenebilir.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Sonuç

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin incelenmesine ilişkin sonuçlar aşağıda verilmektedir;

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algı düzeylerinin incelendiği araştırmanın birinci alt problem sorusundan elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde karşılaştırıldığında kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak katılım alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunun ise orta düzey olduğu sonuçları tespit edilmiştir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları cinsiyet, sınıf, mezun olunan lise türü, yaş ve eğitim görmekte oldukları üniversitelere göre değişiklik gösterip göstermediğinin incelendiğini araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir.

Yine ikinci alt problemde elde edilen bulgular ışığında kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık sonucu elde edilirken , öğretmen olarak katılım alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması sınıf düzeyine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması mezun olunan lise türlerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması yaş düzeylerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayının diğer yaş gruplarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları ve öğretmen olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duydukları sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmen olarak katılım alt boyutu ile yaş türü değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde birbirleri ile karşılaştırılmış ve 423 müzik öğretmeni adayının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu, müzik öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmen olarak sınıflandırdıkça öğretmen olarak kendilerine güvenlerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu aralarında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

4.2. Tartışma

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamasının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde karşılaştırıldığında kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak katılım alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip olduğu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutunun ise orta düzey olduğu sonuçları tespit edilmiştir.

Eğmir ve Erdem (2021), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin 21. Yüzyıl Öğrenen Becerileri konulu makale çalışmalarında bu çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının ortalamasının üstünde ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Babanoğlu ve Ağçam (2018), Türk Öğretmen Adaylarının Olası Benliklerinin İncelenmesi konulu makalelerinde bu çalışma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen adaylarının öğretmenlik öncesi birçok süreç, aşama ve dönüşümden geçtiklerini ve bu aşamalarda öğretmen adaylarının yüksek düzeyde öğretmen kimlik algılarına sahip olduklarına araştırmalarında yer vermişlerdir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamasının cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları genel ortalamalarının birbirlerine yakın oranlarda olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında, kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık sonucu elde edilirken, öğretmen olarak katılım alt boyutu ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, Dubaz (2019), Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Müzisyen Kimlikleri ve Bunların Mesleki Planlarla İlişkisi konulu yüksek lisans tez çalışmasında bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, müzik öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucunu elde etmiştir.

Çetin (2017), Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerinin Rollerine adlı doktora tezinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer bir çalışmada Çelik ve Kalkan (2019), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yolcu ve Kınır (2021), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Bir başka araştırmada ise Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan (2021), Hizmet Öncesi İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Eğitim Prog-

ramının Tutarlılığı ve Öğretmen Kimliğinin Oluşumu adlı makalelerinde bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, öğretmenlerin öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kan ve Yel (2020), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile farklı sonuçlar elde etmiş, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması sınıf düzeyine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılırken, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yolcu ve Kınır (2021), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarında sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Kozak, Certel, Bahadır ve Çelik (2020), Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimlikleri ile Mesleği Tercih Etme Nedenleri adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Kalkan (2019), Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algıları konulu makale çalışmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Küçükaydın ve Gökbulut (2019), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar etmiş, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algısının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Çetin (2017), Öğretmen Adaylarının Mesleki Amaçlara Ulaşma Arzularıyla Bunların Ulaşılabilirliğine İlişkin İnançları: Öğretmen Kimliği ve Olası Benliklerinin Rollerini adlı doktora tezinde bu araştırma ile farklı

sonuçlar elde etmiş, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna araştırmasında yer vermiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması mezun olunan lise türlerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucu belirlenmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde kendini öğretmen olarak sınıflandırma, öğretmen olarak kendine güvenme ve öğretmen olarak katılım alt boyutları ile mezun olunan lise türü değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, Küçükaydın ve Gökbulut (2019), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları ile mezun oldukları lise türü arasında anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Koca (2016), Müzik Öğretmeni Adaylarının Erken Öğretmen Kimliğinin İncelenmesi adlı makalesinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, Anadolu lisesi ve diğer lise türleri değişkeni ile müzik öğretmeni adaylarının erken öğretmen kimliği algıları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı bulgusuna araştırmasında yer vermiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları genel ortalaması yaş düzeylerine göre incelenmiş, aralarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde 23 yaş ve üstü 94 müzik öğretmeni adayının diğer yaş gruplarına oranla kendilerini daha fazla öğretmen olarak sınıflandırdıkları ve öğretmen olarak kendilerine yüksek düzeyde güven duydukları sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanında öğretmen olarak katılım alt boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Literatür incelendiğinde, Kan ve Yel (2020), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmenlik Kimlikleri ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlara yer vermişler, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Yine aynı araştırmada kendini öğretmen olarak sınıflandırma ve öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu bulgusuna yer verilirken, öğretmen olarak katılım alt boyutunda ise yaş değişkeni ile farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Küçükaydın ve Gökbulut (2019), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimliklerinin İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştır-

ma ile benzer sonuçlar elde etmişler, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucuna araştırmalarında yer vermişlerdir.

Uluyol ve Şahin (2018), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmen Kimliği ve Mesleki Kaygı Durumlarının İncelenmesi adlı makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimlik algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

4.2.3. Üçüncü Probleme İlişkin Tartışma

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimlik algıları alt boyutlar düzeyinde birbirleri ile karşılaştırılmış ve 423 müzik öğretmeni adayının kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu, kendini öğretmen olarak sınıflandırma alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu, öğretmen olarak kendine güvenme alt boyutu ile öğretmen olarak katılım alt boyutu aralarında ise pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Koca (2016), Müzik Öğretmeni Adaylarının Erken Öğretmen Kimliğinin İncelenmesi adlı makalesinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiş, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamalarının arttıkça erken öğretmen kimliklerinin arttığı sonucuna araştırmasında yer vermiştir.

Chong ve diğerleri (2011), Öğretmen Adaylarının Profesyonel Öğretmen Kimliği konulu makalelerinde bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen kimliği algısının öğretmenlik yaptıkça ve eğitim ortamında bulundukça artış gösterebileceği ve profesyonel öğretmen kimliğinin benimsenebileceği, öğretmen olarak kendine güvenlerinin artabileceği sonuçlarına araştırmalarında yer vermişlerdir.

Karatepe ve Akay (2020), Pedagojik Formasyon Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Algılarının İncelenmesi adlı makalelerinde yine bu araştırma ile benzer sonuçlar elde etmişler, öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerini sahiplendikleri, öğretmen olarak kendine güven duyarak öğretmenlik bilinçlerini arttırdıkları, meslek öncesi öğretmen kimliği bilincini hissettikleri ve meslek öncesi öğretmen kimliği algısının arttıkça öğretmen olarak kendilerine güvenlerinin ve öğretmenlik bilincinin arttığı bulgularına araştırmalarında yer vermişlerdir.

4.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkenine bakılmaksızın öğretmen kimlik algılarının tüm eğitimleri süresince arttırılmasına yönelik öğretmenlik mesleği eğitimlerine yer verilebilir.
- Müzik öğretmeni adaylarına müzik eğitimi süresince özellikle öğretmenlik uygulaması ve alan deneyimi eğitimleri başlamadan öğretmen kimliği algısı ve kendini öğretmen olarak sınıflandırma bilinci kazandırılabilir.
- Farklı üniversitelerde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının farklılaştığı sonucu düşünüldüğünde, Türkiye'deki Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında ve müzik öğretmenliği öğretim programlarında öğretmen kimliğinin benimsenmesi, kazandırılması ve geliştirilmesi hususlarında gerekli destek sağlanabilir, buna yönelik gerek teorik gerek uygulamalı eğitimlere yer verilebilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliği algılarının öğretmen olarak kendilerini sınıflandırma, öğretmen olarak kendilerine güven ve öğretmen olarak katılım alt boyutlarının her birinin pozitif yönde birbirlerine katkı sağladığı sonucu ele alındığında, üç alt boyut kapsamında müzik öğretmeni adaylarına gerekli olan bilinç kazandırılabilir, öğretmen olarak güven duymaları sağlanabilir, öğretmenlik mesleği katılım bilinci geliştirilebilir, eğitim-öğretim sürecinde ve sonrasında kendilerini müzik öğretmeni olarak sınıflandırma algısı gerçekleştirilebilir.
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen kimliklerinin incelendiği bu ve benzeri lisansüstü tezler, makaleler, bildiriler vb. bilimsel araştırmaların çoğaltılması kapsamında araştırmacılar teşvik edilebilir ve öğretmen kimliğine yönelik nitelikli bilimsel çalışmaların sayısı arttırılabilir.
- Diğer alanlarda yapılan öğretmen kimliği ile ilgili bilimsel araştırmalar müzik öğretmeni adayları kapsamında geliştirilebilir, öğretmen adaylarının mesleki kimlik algısı müzik eğitimi alanındaki araştırmalarla bağdaştırılabilir.

Kaynakça

- Arpacı, D. ve Bardakçı, M. (2015). Meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinin Türkiye'ye uyarlanması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719. <http://jss.gantep.edu.tr>
- Aykaç, N., Yıldırım, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new Instrument to support teacher education. *Üniversite Park Bülten*, 6(1), 67-78. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6>
- Babanoğlu, M.P. ve Ağçam, R. (2018). Exploring the possible selves of Turkish preservice teachers. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 26, 447-462. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.22>
- Ball, S., & Goodson, I. (1985). Teachers' lives and careers, Falmer Press.
- Bauer, J.J., & McAdams, D.P. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of Personality*, 30, 573-602. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00273.x>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (7. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Chong, S., Low, E., & Goh, K. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Connolly, W. (1995). *Kimlik ve farklılık, siyasetin açmazlarına dair demokratik çözüm önerileri* (2. bs.). Ayrıntı Yayınları.
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2021). Pre-service primary school teachers' beliefs about the consistency of the teacher training program on the formation of their teacher identity. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 8(2). 1279-1290. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1294368>
- Çelik, R. H. ve Kalkan, K. Ö. (2019). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliği algıları: Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*. <https://doi.org/10.12984/eegefd.628810>
- Çetin, G. (2017). Öğretmen adaylarının mesleki amaçlara ulaşma arzularıyla bunların ulaşılabilirliğine ilişkin inançları: Öğretmen kimliği ve olası

benliklerinin rolleri. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi

- Demir, İ. (2011). Kimlik işlevleri ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 11(2), 571-586.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Millî Eğitim Yayınları.
- Dubaz, İ. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının öğretmen ve müzisyen kimlikleri ve bunların mesleki planlarla ilişkileri* (Tez No. 538102) [Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi], YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eğmir, E. ve Erdem, C. (2021). Öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin yordayıcısı olarak 21. yüzyıl öğrenen becerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 953-968. <https://doi.org/10.24315/tred.755615>
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Güvenç, B. (2002). *İnsan ve kültür*. (9. bs.). Remzi Kitabevi.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Kan, A.Ü. ve Yel, E. (2020). Pedagojik formasyon öğrencilerinin meslek öncesi öğretmenlik kimlikleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School*, 44, 300-321. <http://doi.org/10.29228/Joh40114>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (32. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, R. ve Akay, C. (2020). Pedagojik formasyon programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek öncesi öğretmen kimliği algılarının incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 2(1): 45-60. <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/ejaes/issue/54791/716557>
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/2272/982>
- Koca, Ş. (2016). An investigation of prospective music teachers' early teacher identity. *Journal of Education and Practice*, 7, 70-75.
- Kozak, M. , Certel, Z. , Bahadır, Z. ve Çelik, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile mesleği tercih etme nedenleri. *The Journal of Physical Education and Sport Sciences Beden Eğitimi ve*

Spor Bilimleri Dergisi, 18(2), 166-177. <https://doi.org/10.33689/spormet-re.620181>

Küçükaydın, A. M. ve Gökbulut, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimliklerinin incelenmesi. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 41-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912167>

Lasky, S. (2005). A socio cultural approach to understanding teacher identity, agency and Professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0500079X>

MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and will lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>

Özdemir, B. Y. (2010). Öğretmen kimliği: sınıf öğretmenleri üzerine sosyolojik bir çalışma (Malatya örneği) (Tez No. 253964), [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, E. (2010). Kimlik kavramı ve teorik yaklaşımlar. *Eğitim Bilim Toplum*, 8 (32), 9-29. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpJNU-56UTNOdz09>

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.

Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26113/275114>

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar – ilkeler – yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (3. bs.). Evrensel Müzik Evi.

Uluyol, Ç. ve Şahin, S. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmen kimliği ve mesleki kaygı durumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(3), 1051-1072. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/592529>

Ürfioğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okulöncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. Ya-Pa Yayınları.

White, K. R. (2009). Connecting religion and teacher identity: The unexplored relationship between teachers and religion in public schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 857-866. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.004>

Yaşar, M., Karabay, A. ve Bilaloğlu, R. G. (2013). Şimdi ben öğretmen mi oldum? Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical*

For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8(7), 269-282. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5337>

Yıldırım, C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Akyıldız Matbaası Yayınları.

Yolcu, A. M. ve Kınır, S. (2021) Sınıf öğretmeni adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812. <https://doi.org/10.19171/uefad.873791>



BÖLÜM 3

MATEMATİK EĞİTİMCİLERİNİN GÖZÜNDE TEKNOLOJİNİN YERİ NEDİR?: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

Elif ERTEM AKBAŞ¹

1 Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000- 0002- 4004- 1697.

GİRİŞ

Bilişim çağı olan 21. yüzyılda toplumların kalkınması, gelişmesi ve teknoloji yarışında geride kalmaması nitelikli bireylere sahip olmasına bağlıdır. Bir toplumda yetişecek nitelikli bireylerin sayısı eğitim sistemlerinin kalitesiyle ilişkilidir. Bundan dolayı gelişmiş toplumların eğitim sistemlerinin çağa uyumlu olacak şekilde yeniliklere açık olması ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak güncellemesi gerekmektedir. Teknoloji entegrasyonunun gerçekleşmediği bir eğitim sistemi çağın gerisinde kalmış bir sistemdir.

Eğitimde gelişmelere ayak uydurmak, eğitimin etkili ve verimli olmasını sağlamak için teknoloji kilit role sahiptir. Bu kapsamda ülkemizde de 2010 yılında “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FA-TİH)” ile birlikte eğitim alanında kapsamlı bir teknoloji hamlesi gelişim göstermiştir (MEB, 2022). Bu proje ile eğitim kurumlarında teknolojik alt yapıyı geliştirmek, eğitimde teknoloji entegrasyonunu sağlamak ve akabinde eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak amaçlanmıştır (MEB, 2022).

Teknoloji ve matematik alanlarının yakinen ilişkili olması ve aralarındaki kuvvetli bağ, matematik alanında teknolojinin kullanımını gerekli kılmıştır. Yapılan çalışmalarda matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu ile öğrencilerin problem çözme, ilişkilendirme, analiz ve sentez gibi üst düzey becerilerinin geliştiği, öğrenmelerinin ve akademik başarılarının arttığı görülmüştür (Kimmins ve Bouldin, 1996). Bu doğrultuda 2005’de matematik öğretim programı güncellenmiştir. Güncellenen yeni programda özellikle matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonunun önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2005).

Eğitim sürecinde teknolojiden yararlanmanın öneminin anlaşıldığı günümüzde, eğitim sürecinde teknolojiden yeteri kadar yararlanılmadığı görülmektedir. Bunun pek çok nedeni olmakla beraber en önemli nedenlerinde birinin eğitimciler olduğu söylenebilir. Aynı şekilde matematik eğitim sürecinin de eğitimcilerin niteliğine bağlı olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür (Savaş, Taş ve Duru, 2010). Eğitimcilerin nitelikleri arasında alan ve pedagojik alan bilgileri ile teknoloji okur yazarı olmaları sayılabilir (Türknüklü ve Yeşildere, 2007). MEB ‘nın 2010 yılında yayınladığı Genel Öğretmen Yeterlikleri Kitabında da eğitimcilerin, çağın gereksinimlerine ayak uydurmalarının ve teknoloji okuryazarı olmalarının önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2010). Bu kapsamda matematik eğitimcilerinin ders sürecinde teknolojiden faydalandıkları takdirde öğrencinin matematik bilgilerini anlamlandırdıkları ve öğrencinin dikkatini çekerek öğrencinin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağladığı bilinmektedir (Alakoç, 2003).

Matematiğin yapı itibari ile soyut bir ders olması nedeni ile teknolojinin matematiğe entegrasyonu matematik öğretim sürecinde öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğretim sürecinde teknolojiden doğru şekilde yararlanmak eğitimin kalitesini ve verimini arttıracaktır (Ersoy, 2010). Ayrıca matematik eğitimcilerinin, matematik eğitiminde teknolojiden yararlanmaları öğrencilerin bilgiyi somutlaştırmalarına, gerçek hayatla ilişkilendirmelerine, bilginin kalıcı olmasına yardımcı olacak ve öğrencinin akademik başarısının yükselmesine katkı sağlayacaktır (Seferoğlu, 2004). Fakat yapılan çalışmalarda eğitimcilerin eğitim süresince teknolojinin derslere entegrasyonu konusunda yetersiz kaldıkları görülmüştür (Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012). Matematik eğitimcilerinin eğitim sürecinde teknoloji entegrasyonunu sağlamaları öncelikle matematik eğitimcilerinin teknoloji hakkındaki algılarının bilinmesine bağlıdır. Bu bağlamda araştırmada, matematik eğitimcilerinin teknoloji ile ilgili metaforlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Metaforlar(mecazlar), en genel anlamı ile bir kavramı gerçek anlamının dışında, benzerliklerden faydalanarak başka bir kavram ile ilişkilendirmedir (Semerci, 2007). Bireyin bir konu hakkında bilinç altında var olan fikirlerini belirlenmesi ve böylece bireyin konu ile ilgili samimi fikirleri mecazlar aracılığı ile keşfedilebilir. Bireyin ürettiği metaforların tam olarak ne anlam ifade ettiği bireye yönlendirilen “çünkü” sorusunun cevabına bağlıdır (Çoklar ve Bağcı 2009). Bu araştırmada ise matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili gerçek fikirlerini belirlemek için metaforlardan yararlanılmıştır.

Bu bağlamda yapılan araştırmada, matematik eğitimcilerinin “teknoloji” kavramı ile ilgili algılarını metaforlar yardımı ile belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında;

1. Matematik eğitimcilerinin “teknoloji” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Matematik eğitimcilerinin “teknoloji” kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların benzerlikleri bakımından hangi kategoriler altında gruplanabilir?

Sorularına da cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı hakkındaki algılarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, bildiğimiz ama hakkında ayrıntılı bilgiye sahip ol-

madığımız olguların araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenoloji desende katılımcı deneyimlerinin ayrıntılı olarak açığa çıkarılması amaçlanmaktadır (Hays ve Singh, 2012). Bu bağlamda, araştırmada olgu matematik eğitimcilerinin deneyimlerinden yola çıkarak teknoloji kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemek olduğundan yöntem olarak olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde ulaşılması daha kolay olan durumlar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca çalışma grubunun, görev yaptığı okulun niteliğine (özel, devlet okulu) ve görev yaptığı okulun bulunduğu yere (merkez, belde ve köy) göre yapılan seçimlerin çeşitliliğinden dolayı maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Yapılan araştırmada çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muş ili ve ilçelerinde görev yapan 72 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasın göre belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	47	65.3
	Erkek	25	34.7
Meslekteki Kıdem Yılı	0-5 Yıl	27	37.5
	6-10 Yıl	28	38.9
	11-15 Yıl	7	9.7
	16-20 Yıl	4	5.6
	21 ve Üzeri Yıl	6	8.3
Görev Yaptığı Okulun Niteliği	Devlet Okulu	61	84.7
	Özel Okul	11	15.3
Görev Yaptığı Okulun Bulunduğu Yer	İl Merkezi	36	19.2
	İlçe Merkezi	21	29.2
	Belde	6	8.3
	Köy	9	12.5
Eğitim Durumu	Lisans	50	69.4
	Yüksek Lisans	20	27.8
	Doktora	2	2.8

Tablo1 de görüldüğü üzere kadın katılımcı oranı (%65,3) erkek katılımcı oranına(%34,7) kıyasla belirgin bir şekilde fazladır. Katılımcıların mesleki kıdem yılları dikkate alındığında ise yığılmanın 6-10 yıl aralığında çalışan eğitimcilerin (%38,9) oluşturduğu görülmektedir. Devlet okulunda görev yapan katılımcılar %84,7 ile özel okulda çalışan katılımcılardan (%15,3) fazladır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ilçe merkezinde görev yaptığı (%29,2) tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyini incelendiğinde ise %69,4 gibi büyük bir çoğunluğun lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların demografik bilgilerinin ve bir metafor sorusunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgiler kısmında katılımcılara; cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, görev yaptığı okulun niteliği ve bulunduğu yer ile ilgili sorular yönlendirilirken açık uçlu soru kısmında ise katılımcı eğitimcilerinin teknoloji kavramı hakkındaki metaforik algılarını belirlemek için “*Teknoloji gibidir. Çünkü.....*” sorusu yönlendirilmiştir. Metaforlar bir kavramın farklı bir kavrama benzeterek açıklamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bir metafor herkes için aynı anlamı ifade etmeyebilir. Bu yüzden metaforun kişi için ifade ettiği anlamı tespit edebilmek için “Çünkü” sorusu sorulmuştur. Böylelikle “teknoloji” kavramının matematik eğitimcilerine göre ifade ettiği anlam metafor aracılığı ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, elde edilen verileri açıklayacak kavram ve ilişkileri bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde, elde edilen veriler ilk olarak kavramsallaştırılır ve sonrasında oluşan kavramlara göre temalar belirlenir. Bu kapsamda çalışmada öncelikle matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili metaforları listelenmiş ve daha sonra kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada önce eleme işlemi için metaforlar incelenmiştir. Daha sonra matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili metaforları ilişkilendirme öğeleri baza alınarak kodlanmıştır. Çalışmada eğitimcilere verilen kodlar E(sıra numarası) biçimindedir. Örneğin 1. Sırada kodlanan eğitimcinin kodu E1 şeklindedir.

Kategorileştirme aşamasında ise, matematik eğitimcilerinin teknoloji ile ilgili 72 metaforunun ortak özelliklerinden yararlanarak 7 kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Son aşamadaysa bulguların geçerlik ve güvenilirlikleri incelenmiştir. Güvenirlik kapsamında öncelikle kodların tutarlılığı bir alan uzmanı tara-

findan incelenmiştir. Daha sonra kodlar arası tutarlılıklarının hesaplanması Miles ve Huberman 'ın 1994 yılında geliştirdiği,

$$\text{Uyum Yüzdesi} = [\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})] \times 100$$

formülü ile yapılmıştır. Hesaplamalar sonucu uyum yüzdesi % 92 bulunmuştur. En az %90 olan uyum yüzdesi çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda bu çalışmanın güvenilirlik açısından yeterli olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Bu kısımda matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili metaforlarının kategori, yüzde(%) ve frekansların (f) yer aldığı tablolar yer almaktadır.

Tablo 2' de 72 katılımcıdan elde edilen metaforlar ile bunların frekans (f) ve yüzdeleri (%) yer almaktadır.

Tablo2: Matematik Eğitimcilerinin Teknolojiye İlişkin Metaforlarının Yüzde ve Frekansları

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ambulans	1	1,4	İlaç	6	8,3
Nimet	1	1,4	Zaman	1	1,4
Oyun	1	1,4	Nefes	2	2,8
Fonksiyon	1	1,4	Güneş	1	1,4
Cankurtaran	1	1,4	Tsunami	1	1,4
Silah	2	2,8	Işık hızı	1	1,4
Sayı	1	1,4	Dişli çark	1	1,4
Su	3	4,2	Akarsu	1	1,4
Hayat	4	5,6	Hava	1	1,4
Çığ	1	1,4	Ateş	1	1,4
Kalp	1	1,4	Aşk	2	2,8
Mucize	1	1,4	İnsan	3	4,2
Süper güç	1	1,4	Yıldız	1	1,4
Yemek	1	1,4	Saat	1	1,4
Ayna	1	1,4	Satranç	1	1,4
Hizmetçi	2	2,8	Araç	1	1,4
Çocuk dili	1	1,4	Yılan	1	1,4
Işık	5	6,9	Dolar	1	1,4
Deniz	2	2,8	Uzay	1	1,4
İhtiyaç	1	1,4	Tohum	2	2,8
Matematik	2	2,8	Sürpriz yumurta	1	1,4
Çözüm yolu	1	1,4	Eksik parça	1	1,4
Örümcek ağı	1	1,4	Bomba	1	1,4
Afyon, uyuşturucu	2	2,8	Zehir ve panzehir	1	1,4

Tablo 2 'de görüldüğü üzere 72 matematik eğitimcisi teknoloji ile ilgili 48 metafor oluşturmuşlardır. Metaforların frekans ve yüzdeleri ince-

lendiğinde matematik öğretmenlerinin teknolojiyi en çok “ ilaç” kavramına benzettikleri ve bu oranın %8,3 (6 kişi) olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla fazla üretilen metaforlar ve oranları, %6,9 (5 kişi) ile ışık, %5,6 (4 kişi) ile hayat ve %4,2 (3 kişi) ile de su ve insan kavramlarının olduğu görülmüştür.

Matematik eğitimcilerinin teknolojiye ilişkin oluşturdukları metaforların analizi ile elde edilen kavramsal kategoriler ve bunlara ait yüzdelere ile frekansları Tablo3’ de yer almaktadır.

Tablo3: Matematik Eğitimcilerinin Teknolojiye İlişkin Metaforlarından Elde Edilen Kategorilerin Yüzde ve Frekansları

Kategori	Metafor	f	%
Olumlu yönleri ile teknoloji	Çocuk dili(1), oyun(1), kalp(1), mucize(1), su(1), deniz(1), yıldız(1), satranç(1), ilaç(2), matematik(1), çözüm yolu(1),ışık(1)	13	18
Olumsuz yönleri ile teknoloji	Silah(1), hayat(1), aşk(2), tsunami(1), örümcek ağı(2), ateş(1), dolar(1), afyon(uyuşturucu)(2), bomba(1)	12	16,7
Hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile teknoloji	Su(1), yemek(1), ayna (1), fonksiyon(1), insan(3), ışık(2), ilaç(4), dişli çark(1), zehir ve panzehir(1), hayat(2), yılan(1), silah(1), güneş(1)	20	27,8
Gelişen yönleri ile teknoloji	Çiğ(1), yaşam(1), zaman(1), akarsu(1), sürpriz yumurta(1), saat(1), tohum(2)	8	11,1
Yardımcı olarak teknoloji	Ambulans (1), süper güç(1), cankurtaran(1), hizmetçi(1), eksik parça(1), ışık(2), ışık hızı(1)	8	11,1
Sonsuz olarak teknoloji	Sayı(1), deniz(1), uzay(1)	3	4,2
İhtiyaç olarak teknoloji	İhtiyaç(1), nefes(2), hava(1), araç(1), su(1), matematik(1), nimet(1)	8	11,1
Toplam		72	100

Tablo3 ‘de görüldüğü gibi matematik eğitimcilerinin teknolojiye yönelik metaforik algılarının ortak yönlerinden hareketle kategoriler “olumlu yönleri ile teknoloji”, “olumsuz yönleri ile teknoloji”, “hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile teknoloji”, “gelişen yönleri ile teknoloji”, “yardımcı olarak teknoloji”, “sonsuz olarak teknoloji” ve “ihtiyaç olarak teknoloji” olacak şekilde 7 başlık altında toplanmıştır. Tablodaki frekans değerleri incelendiğinde matematik eğitimcilerinden teknolojinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerine ilişkin metafor oluşturanların frekans değerinin (20 kişi- %27,8) daha çok olduğu görülmektedir. En küçük frekans değerine sahip grubun (3 kişi - %4,2) ise teknolojinin sonsuzluğu ile ilgili metafor oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca teknolojinin olumlu yönü ile ilgili 13(%18), olumsuz yönü ile ilgili 12(%16,7) ve yardımcı, ihtiyaç ve gelişen

yönleri ile ilgili ise 8'er kişinin (%11,1) metafor oluşturduğu görülmektedir.

Kavramsal Kategorilerin İncelenmesi

Bu bölümde matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların ortak özelliklerinden yola çıkarak oluşturulan kavramsal kategorilerin analizleri yer almaktadır. Çalışmada eğitimcilere verilen kodlar E(sıra numarası) biçimindedir. Örneğin 1. Sırada kodlanan eğitimcinin kodu E1 şeklindedir.

1. Olumlu Yönleri İle Teknoloji

13 matematik eğitimcisinin teknoloji kavramı ile ilgili oluşturdukları olumlu metaforlar; çocuk dili(1kişi), oyun(1 kişi), kalp(1 kişi), mucize(-1kişi), su(1kişi), deniz(1 kişi), yıldız(1 kişi), satranç(1 kişi), ilaç(2 kişi), matematik(1 kişi), çözüm yolu(1 kişi) ve ışık(1 kişi) olmak üzere 12 tanedir.

Bu olumlu metaforlardan bazıları şu şekildedir.

- Teknoloji çözüm yolu gibidir. Çünkü karşılaştığımız sorunları çözer.(E12)
- Teknoloji su gibidir. Çünkü teknolojiye tıpkı su gibi vazgeçilmezdir ve her alanda yarar sağlar.(E15)
- Teknoloji ilaç gibidir. Çünkü şikayetlerimizi giderir ve bizi rahatlatır.(E35)
- Teknoloji yıldız gibidir. Çünkü karanlık dünyamızın parlayan kısmıdır. Tıpkı yıldızlar gibi bize yol gösterir.(E22)
- Teknoloji ışık gibidir. Çünkü geleceğe ışık tutup aydınlatır.(E71)

2. Olumsuz Yönleri İle Teknoloji

Matematik eğitimcilerinin teknolojinin olumsuz yönlerine değindiği görülmüştür. Toplamda 9 tane olumsuz metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlar; silah(1kişi), hayat(1 kişi), aşk(2 kişi), tsunami(1 kişi), örümcek ağı(2 kişi), ateş(1 kişi), dolar(1 kişi), afyon(uyuşturucu)(2 kişi) ve bomba(1 kişi) şeklindedir.

12 eğitimcinin oluşturduğu olumsuz metaforlardan bazıları aşağıdaki gibidir;

- Teknoloji silah gibidir. Çünkü doğru kullanmazsan sonunu getirir.(E13)
- Teknoloji tsunami gibidir. Çünkü çok yıkıcıdır.(E29)

- Teknoloji örümcek ağı gibidir. Çünkü yakalandın mı bir daha kurtulamıyorsun.(E44)
- Teknoloji uyuşturucu gibidir. Çünkü bir defa bağımlısı oldun mu bırakamazsın. (E61)
- Teknoloji bomba gibidir. Çünkü pimini çektiğin an elinde patlar. (E70)

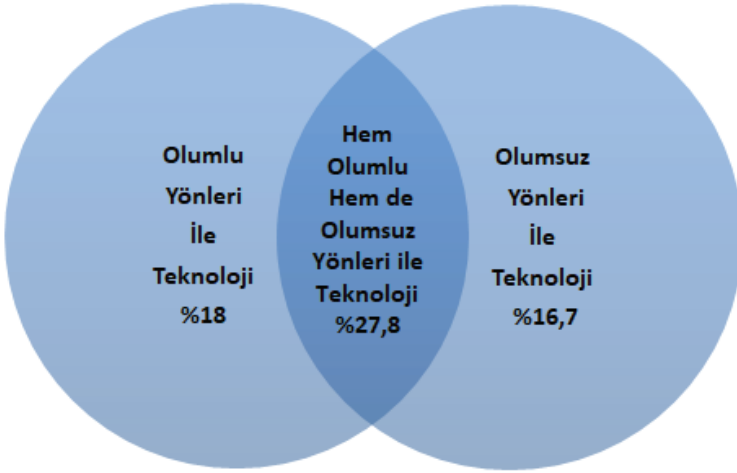
3. Hem Olumlu Hem de Olumsuz Yönleri İle Teknoloji

Çalışmada katılımcıların çoğunluğu teknolojinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğuna değinmiştir. Bu kategoride 20 matematik eğitimcisi 13 tane metafor üretmiştir. Bunlar; su(1kişi), yemek(1 kişi), ayna (1 kişi), fonksiyon(1 kişi), insan(3 kişi), ışık(2 kişi), ilaç(4 kişi), dişli çark(1 kişi), zehir ve panzehir(1 kişi), hayat(2 kişi), yılan(1 kişi), silah(1 kişi) ve güneş(1 kişi) şeklindedir.

Bu kategorideki metaforlardan birkaçı şöyledir;

- Teknoloji su gibidir. Çünkü gerektiği kadar kullanırsan fayda sağlarken az veya aşırı kullanımı ise zarar verir. (E7)
- Teknoloji yemek gibidir. Çünkü fazla ve gereksiz yersen vücuda birçok zararı olabilir. Dozunda ve acıktıkça yersen, zararı dokunmadan faydasını çok daha rahat anlayabilir ve görebilirsin. (E9)
- Teknoloji ışık gibidir. Çünkü yokluğu bu dönemde karanlıktır fazlası ise gözümüzü alır, görmemizi engeller hatta kör edebilir. Eğitimde uygun kullanılırsa o kadar güzel aydınlatır ki öğretmenin arkasından öğrencilere ışık sağlar.(E21)
- Teknoloji ilaç gibidir. Çünkü doktorun tavsiye ettiği dozda kullanırsan şifa olur ama fazla kullanırsan zarar verir. (E31)
- Teknoloji dişli çarklar gibidir. Çünkü amacına uygun kullanılırsa ve çarklar birbiriyle uyumlu olursa ilerler, insan hayatına kolaylıklar sağlar. Fakat çarklar birbiriyle uyumlu değilse birbirine zarar verir, ilerleyemez. İnsan hayatına da kolaylık sağlamak yerine zarar verir.(E38)

Matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramının olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem de olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları metaforların genelle göre yüzde dağılımları Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Teknoloji Kavramının Olumlu veya Olumsuz Yönlerine Vurgu Yapan Matematik Öğretmenlerinin Yüzde Dağılımları

Şekil 1 de görüldüğü üzere teknolojinin olumlu veya olumsuz yönlerine değinen matematik öğretmenleri toplamda % 62,5 gibi yüksek bir orana sahiptir. Burada teknolojinin olumlu yönlerine değinen katılımcıların(%18) olumsuzluklarına değinen katılımcılardan(%16,7) daha fazla olduğu görülürken. En yüksek oranın da %27,8 ile teknolojinin hem olumlu hem de olumsuz yönlerine değinen katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca teknolojinin olumlu ve olumsuz yönlerine aynı anda vurgu yapan katılımcılar diğer kategoriler arasında da en yüksek orana sahip olduğu tespit edilmiştir.

4. Gelişen Yönleri İle Teknoloji

“Gelişen yönleri ile teknoloji” kategorisinde katılımcılar teknolojiyi; çığ(1kişi), yaşam(1 kişi), zaman(1 kişi), akarsu(1 kişi), sürpriz yumurta(1 kişi), saat(1 kişi) ve tohum(2 kişi) kavramlarına benzetmişlerdir. 8 katılımcı bu kategoride 7 metafor oluşturmuştur.

Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

- Teknoloji çığ gibidir. Çünkü küçücük bir kartopu ile başlamış ve zamanla büyüüp gelişerek bir çığa dönüşmüştür.(E4)
- Teknoloji sürpriz yumurta gibidir. Çünkü içinden ne çıkacağı belli olmaz. Sürekli bu da olmaz dediğimiz yeni gelişmeler gösterir.(E55)
- Teknoloji tohum gibidir. Çünkü nasıl küçük bir tohum büyük ağaç, dallar, kök olabiliyorsa teknoloji de ilerledikçe gelişir ve büyür. Her teknolojik gelişme yeni fikir ve ihtiyaçları doğurur. (E69)

5. Yardımcı Olarak Teknoloji

Matematik eğitimcilerinden 8 kişi teknolojiyi bir yardımcı olarak tasvir etmiş. Bu kapsamda; ambulans (1kişi), süper güç(1 kişi), cankurtaran(1 kişi), hizmetçi(1 kişi), eksik parça(1 kişi), ışık(2 kişi) ve ışık hızı(1 kişi) kavramları ile metaforlaştırmışlardır. Toplam 7 metafor oluşturulmuştur.

Bu metaforlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

- Teknoloji ambulans gibidir. Çünkü soyut olan matematikte yetemediğim zaman bir kurtarıcı olarak anında yardıma yetişir.(E1)
- Teknoloji hizmetçi gibidir. Çünkü matematik dersinde ihtiyaç oldukça yardımcı olur. (E19)
- Teknoloji eksik parça gibidir. Çünkü özellikle üç boyutlu düşünme gibi soyut kavramlarda eksik kalan yönleri tamamlamada en büyük yardımcıdır. (E28)

6. Sınırsız Olarak Teknoloji

Teknoloji kavramının sınırsızlıklarına değinen matematik eğitimcilerin oranı genel dağılım içinde % 4,2 ile en düşük orana sahip olduğu görülmüştür. 3 katılımcı teknolojinin sınırsızlıklarına değinmiş ve toplam sayı(-1kişi), deniz(1kişi) ve uzay(1kişi) olmak üzere 3 metafor oluşturmuşlardır.

Bu metaforlar şu şekildedir.

- Teknoloji sayılar gibidir. Çünkü sonsuza kadar gider. Sürekli olarak kendini yeniler. Öğrenmenin sonu yoktur. (E14)
- Teknoloji deniz gibidir. Çünkü ucu bucağı yoktur. (E30)
- Teknoloji uzay gibidir. Çünkü bir sınırı yoktur, sonsuzdur.(E58)

7. İhtiyaç Olarak Teknoloji

Teknolojinin bir ihtiyaç olduğunu düşünen katılımcıların sayısı 8 kişidir. Bu katılımcılar teknolojiyi ihtiyaç(1), nefes(2), hava(1), araç(1), su(1), matematik(1) ve nimet(1) kavramlarına benzetmiş ve toplam 7 metafor oluşturmuşlardır.

Bu kategoride oluşan metaforlardan bazıları şunlardır.

- Teknoloji nefes gibidir. Çünkü bu dünyada onsuz yaşayamayız. (E27)
- Teknoloji hava gibidir. Çünkü teknoloji tıpkı hava gibi bu çağda gereklidir. (E40)
- Teknoloji matematik gibidir. Çünkü teknoloji de matematik gibi hayatın içinde ve vazgeçilmezdir. (E65)

- Teknoloji su gibidir. Çünkü nasıl dünya su üstüne inşa edilmiş susuz yaşanılmaz, günümüz dünyası da teknoloji üzerine inşa edilmiştir. Yani teknolojiye günümüzde aynı su gibi gereklidir. (E54)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili algılarını belirlemek amacı ile yapılan çalışmada veriler metaforlar aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışmada 72 matematik eğitimcisi 48 farklı metafor oluşturmuştur.

Çalışmada matematik eğitimcilerinin teknoloji ile ilgili 48 metafor oluşturduğu görülmüştür. Benzer olarak Korkmaz ve Ünsal'ın 2016 yılında yaptığı “Okul Öncesi Öğretmenlerin “Teknoloji” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelemesi” adlı araştırmada 76 eğitimci toplamda 57 metafor oluştururken bu çalışmada 72 matematik eğitimcisi 48 metafor oluşturmuştur. Matematik eğitimcileri ile okul öncesi eğitimcilerinin ürettikleri metafor sayısı birbirlerine yakın olmakla beraber az bir farkla okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla metafor oluşturmalarının nedeni bu iki branştaki eğitimcilerin eğitim alanındaki farklı deneyimleri olabilir.

Matematik eğitimcilerinin teknoloji ile ilgili oluşturdıkları metaforların benzerliklerinden yola çıkarak 7 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler “olumlu yönleri ile teknoloji”, “olumsuz yönleri ile teknoloji”, “hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile teknoloji”, “gelişen yönleri ile teknoloji”, “yardımcı olarak teknoloji”, “sonsuz olarak teknoloji” ve “ihtiyaç olarak teknoloji” şeklindedir.

Matematik eğitimcilerinin teknoloji ile oluşturdıkları metaforların büyük çoğunluğu “hem olumlu hem de olumsuz yönleri ile teknoloji” kategorisinde yer aldığı görülmüştür. Bu kategoride altında üretilen metaforlar incelendiğinde matematik eğitimcilerinin, teknoloji kavramının olumlu yönlerinde teknolojinin faydalarına vurgu yaptıkları görülürken teknolojinin yanlış ve aşırı kullanımını sonucu bağımlılık yapması gibi olumsuzluklara da değindikleri görülmüştür. Bu sonuç 2019 yılında Şahin'in yaptığı “Eğitimde Bilişim Teknolojisi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Metafor Çalışması” adlı çalışması ile Batur ve Uygun'un 2012 yılında yaptığı “İki neslin bir kavram algısı: teknoloji” adlı çalışmaları ile benzerlik teşkil etmektedir.

Diğer iki kategori olan teknolojinin olumlu ve olumsuz yönleri ayrı ayrı incelendiğinde ise matematik eğitimcilerinin teknolojinin olumlu olarak çocuk dili, oyun, kalp, mucize, su, deniz, yıldız, ilaç, matematik, çözüm yolu ve ışık gibi hayatı kolaylaştıran olumlu kavramlarla ilişkilendirdiği görülürken olumsuz metaforlar dikkate alındığında ise matematik eğitimcilerinin teknolojiyi silah, bomba aşk, ateş, tsunami, örümcek ağı ve afyon (uyuşturucu) gibi yıkıcı ve bağımlılık yapıcı olumsuzluklarına vur-

gu yaptıkları görülmüştür. Matematik eğitimcilerinin teknolojinin olumlu yönlerine(%18) olumsuz yönlerine(%16,7) kıyasla daha fazla vurgu yaptığı tespit edilmiştir bu bulgu Usta, Durukan ve Hacıoğlu' nun (2016) yaptığı çalışma ile benzerlik gösterdiği görülürken Fidan' ın (2014) yaptığı çalışma verileri ile çelişmektedir. Fidan yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının teknolojiyi olumsuz kavramlarla ilişkilendirmelerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Matematik eğitimcilerinin ürettikleri metaforlarda teknolojinin gelişen, yardımcı, ihtiyaç ve sonsuzluk yönlerine de değindiği görülmüştür. Teknolojinin zaman, tohum, saat ve yaşam gibi sürekli ilerlediği ve geliştiğine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda katılımcılar teknolojinin özellikle eğitim alanında önemli bir kurtarıcı ve yardımcı olduklarına da değinmiş ve bu kapsamda teknolojiyi ambulans, cankurtaran, hizmetçi ve süper güç ile ilişkilendirmişlerdir. Matematik eğitimcileri teknolojinin hem eğitim alanında hem de günlük yaşantıda hava, nefes, ihtiyaç, araç, nimet, matematik ve su gibi bir ihtiyaç olduğuna değinmişlerdir. Sonsuzluk kategorisinde ise katılımcılar teknolojiyi sayı ve uzay gibi sonsuz kavramlar ile ilişkilendirmişlerdir. Bu kategorilerde üretilen metaforların Usta, Durukan ve Hacıoğlu (2016) ile Korkmaz ve Ünsal (2016) yaptığı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Matematik eğitiminde teknolojinin etkin kullanımının büyük önem arz ettiği bilinmektedir. Bu bağlamda matematik eğitimcilerine lisans eğitimi süreçlerinde eğitimde teknoloji algılarının gelişimine katkı sağlayacak derslerin okutulması ve bu konuda farkındalık oluşturulması önemlidir.

2. Matematik eğitimcilerine, matematik öğretim sürecinde yararlanabilecekleri programların öğretilmesi, doğru ve etkin teknoloji kullanımının kazandırılması, ders anında teknoloji kullanımında yaşadıkları sorunların giderilmesine yönelik kapsayıcı hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Katılımcıların %16,7' nin teknoloji hakkında olumsuz ve %27,8' nin de nötr düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bu kapsamda matematik eğitimcilerinin teknoloji kavramı ile ilgili olumsuz düşüncelere sevk eden sorunların neler olduğunun tespit edilmesi için kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Ayrıca matematik eğitimcilerinin teknoloji ile ilgili olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak çalışmalar yapılabilir.

4. Matematik eğitimcilerinin bir kısmının(%11,1) teknolojiyi ders anında bir yardımcı ve öğretimi tamamlayıcı olarak gördükleri dikkate alındığında matematik eğitiminde teknolojinin etkin kullanımının artması ve yaygınlaşması için çalışmalar yapılabilir.

5. Matematik eğitimcileri ile yapılan bu çalışma farklı bölgelerde daha büyük bir rneklemele kapsamlı bir metafor çalışmasının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ALAKOÇ, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. *Tojet: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- BATUR, Z. ve UYGUN, K. (2012). İki Neslin Bir Kavram Algısı: Teknoloji. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 74-88.
- ÇOKLAR, A. N., ve BAĞCI, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojisi Kavramına Yönelik Geliştirmiş Olduğu Metaforlar. *Journal Of Qafqaz University*, (28), 172-184.
- ERSOY, E. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin E-Okul Sisteminin İşleyişine İlişkin Görüşleri ve Memnuniyet Düzeyleri (Esenyurt-Beylikdüzü İlçeleri Ahmet Şahin Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FİDAN, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* . 25 (I) , 483-496.
- HAYS, D. G. ve SINGH, A. A. (2012). *Qualitative Inquiry In Clinical And Educational Settings*. New York: Guilford Press.
- KİMMİNS, D. ve BOULDİN, E. (1996). Making Mathematics Come Alive With Technology. *Proceedings Of The Mid-South Instructional Technology Conference*, Murfreesboro, Tennessee, March 31-April 2).
- KORKMAZ, F., ve ÜNSAL, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerin “Teknoloji” kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelemesi/An Investigation Of Preschool Teachers’ Perceptions On The Concept Of “Technology”. *Mus-tafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- MEB (2005). İlköğretim Matematik Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- MEB (2010). Genel Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara, Mili Eğitim Basımevi.
- MEB (2022). Fatih Projesi. *Erişim Adresi*: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- MENZİ, N., ÇALIŞKAN, E., ve ÇETİN, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18.
- MİLES, M. B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Baskı). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- SAVAŞ, E., TAŞ, S. ve DURU, A.. (2010). Matematikte Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 113-132.

- SEFEROĞLU, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri Ve Mesleki Gelişim. *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- SEMERÇİ, Ç. (2007). “Program Geliştirme” Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 31(2), 125-140.
- ŞAHİN, A. (2019). Eğitimde Bilişim Teknolojisi Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Metafor Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 121-159.
- TÜRKÜNÜKLÜ, E. ve YEŞİLDERE, S. (2007). The Pedagogical Content Knowledge İn Mathematics: Prospective Primary Mathematics Teachers’ Perspectives İn Turkey. *Issues İn The Undergraduate Mathematics Preparation Of School Teachers: The Journal*, 1, 1-13.
- USTA, N. D., DURUKAN, Ü. G., ve HACIOĞLU, Y. (2016). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının “Teknoloji” Algıları. *Journal Of Computer And Education Research*, 4(7), 24-46.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



BÖLÜM 4

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ SÜRECİNDE EBA (EĞİTİM BİLİŞİM AĞI) HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Serpil RECEPOĞLU¹

¹ Dr.Öğr.Üyesi Serpil RECEPOĞLU, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kastamonu, Türkiye. eposta: srecepoglu@kastamonu.edu.tr Orcid: 0000-0002-4189-4456

GİRİŞ

Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi psikolojik, siyasal, ekonomik ve sosyal etkileri yönünden hayatımıza konumlandığı bir gerçektir. Bu durum eğitim alanına da yansımıştır. Salgının başlamasıyla uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu süreçte dünyada 188 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenci ve 63 milyondan fazla eğitimcinin eğitim kurumlarının kapanması nedeniyle bu durumdan etkilendiği görülmektedir (UNESCO, 2020). Bazı ülkelerin eğitim sistemini olumsuz etkileyen Covid-19 salgını, öğrenme bakımından Dünya genelinde bir paradigma değişimi yaşanmasına sebep olmuştur. Pek çok ülke, geleneksel sınıfların yoğun olduğu yüz yüze eğitimden dijital öğrenmeye doğru bir geçiş dönemi yaşanmıştır. **Şu an** dünyanın farklı yerlerinde **çeşitli** eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin çoğu, öğrenme şekillerini yüz yüze eğitimden dijital öğrenmeye doğru geçiş yaşamaktadır (Mulenga ve Marban, 2020). Pandemi **şartlarından dolayı**, tüm dünyadaki gibi Türkiye’de de eğitim kurumları tarafından bazı acil uzaktan öğretim faaliyeti uygulamaya geçirilmiştir. Türkiye’de yaklaşık 18 milyon öğrenci ve 1 milyon öğretmen pandemi sebebiyle okulların kapanması ve bazı **kısıtlamalardan** etkilenmiştir. Salgı döneminde eğitim hizmetlerinin sürmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bazı uygulamalar getirilmiştir. Okulların kapanması kararı sonrasında etkin bir dijital eğitim platformu olarak Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) altyapısı güçlendirilmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile uzaktan eğitim bağlamında işbirliği sağlanmıştır (Özer, 2020). Uzaktan eğitimin EBA TV kanalları ve EBA Canlı Ders uygulaması ile etkileşimli olarak bilgisayar ve mobil iletişim araçları ile sağlanması planlanmıştır. Pandemi ile birlikte 2020 Mart ayında TRT EBA TV İlkokulu kanalı ile ilgili televizyon üzerinden yayın yaparak ilkokullarda uzaktan eğitime geçilmiştir (Aydın, 2020).

MEB, uzaktan eğitimi örgün eğitim kapsamına almak ve **çok daha fazla fayda sağlamak için** 2011 yılında Eğitim Bilişim Ağı’nı (EBA) uygulamaya başlamıştır. Eğitim Bilişim Ağı, zamana ve mekâna bakmaksızın her şekilde ulaşılabilen ve bütün öğrenenlerin hizmetine ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir (Durmuş-çelebi & Temircan, 2017). 2011 yılında uygulamaya giren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunun 8 temel bileşeni bulunmaktadır. EBA platformu dersler, çalışma kâğıtları, kütüphane, sınavlar, e-kitap, e-dergi, raporlar, canlı ders, portfolyo, dosyalar ve videoları içerisinde bulundurmakta, özelleştirilmiş öğrenme ortamı ve arayüz sayesinde öğrencilere özel takvim, destek yayınlar, kontrolden geçirilmiş oyunlar ve kaynaklardan faydalanma imkanı vermektedir (EBA, 2020). Bununla birlikte, uzaktan eğitim döneminde öğretmen ve öğrencilere sunulan bir başka imkan da öğretmen ve öğrencilerin sanal ortamda senkron olarak bir araya gelmelerini sağlayan “EBA Canlı Sınıf” uygulamasıdır. EBA Canlı Sınıf uygulamasında

okul müdürü istediği öğretmen ve sınıfa belirlenen tarih ve saatte bir ders açabilmekte, bununla ilgili öğretmen ve öğrencilere EBA sisteminden bir bildirim sağlanmakta ve ders için belirlenen saatte öğretmen ve öğrenciler sanal ortamda senkron **şekilde buluşabilmektedir** (MEB, 2020).

EBA tüm öğrencilerin işbirlikli öğrenmesini sağlamak ve onların farklı öğrenme stillerini gözönünde bulundurarak zengin öğrenme kaynağı sağlamaktadır (Atasoy ve Yiğitcan Nayir, 2019). Eğitim ortamında teknolojinin kullanılması öğrencilerin öğrenme ortamına uyum sağlamasını, güven duygusunu ve motivasyonu güçlendirdiği gibi öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır (Bester ve Brand, 2013, s. 5).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin EBA ile ilgili görüşleri üzerine (Saklan, 2017; Pala, Arslan ve Özdiç, 2017; Tutar, 2015; Kolburan ve diğerleri, 2018; Gürfıdan ve Koç, 2016; Türker ve Güven, 2016; Altın, 2014; Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019; Gömleksiz ve Koç Deniz, 2019) pandemi salgını sürecinde EBA ile ilgili (Çiftçi ve Aydın, 2020; Gürdarmar ve diğerleri, 2020; Kaynar ve diğerleri, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) çalışmalara rastlanmaktadır. Pandemi öncesi ve sonrası yapılan araştırma sonuçlarına göre EBA'nın bazı olumlu ve olumsuz sonuçları tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Hayatla iç içe olan derslerden birinin de sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler dersinde, bu dersin ve konularının yaşama uygulanabilirliği yönüyle klasik yöntemlerin kullanılması dersin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilir. Soyut olan kavramların somutlaştırılması, gündelik yaşamdan örneklerle ve özellikle uygulamalı olarak öğretilmesi önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerin EBA kullanımı sırasında yaşadıkları problemleri, sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerini tespit etmek sosyal bilgiler dersinin amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunacaktır.

Bu amaçlara yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'nın hangi özelliklerinin pandemi sürecinde etkili ve verimli kullanılabileceğini düşünmektedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'nın hangi özelliklerinin pandemi sürecinde etkili ve verimli kullanılamayacağını düşünmektedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre EBA'nın kullanımı ile ilgili öğrencilerin yaşadığı problemler nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerin EBA'nın kullanımı ile ilgili yaşadığı problemler nelerdir?

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA'nın geliştirilmesi veya eklenmesi gereken özelliklerle ilgili önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve bulguların analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Büyüköztürk (2010)'e göre nitel araştırma detaylı ve derinlemesine veri toplamak, katılımcıların kişisel algılarını, deneyimlerini ve fikirlerini doğrudan öğrenmek, var olan durumları anlamak ve açıklamak için uygulanan bir yöntemdir. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında 42 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu %42,9'u (18) erkek, %57,1'i (24) kadın öğretmenler oluşturur. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmektedir. Bu örnekleme yöntemi çalışmaya pratiklik kazandırmaktadır. Bu tür örneklemede araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan bir grubu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin toplanması ve analizi

Bu araştırmanın veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmaktadır. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve anlaşılabilir olduğunu kontrol etmek için bir Sosyal bilgiler öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Bu sorular 3 sosyal bilgiler öğretmenine sorularak bir ön uygulama yapılmaktadır. Ön uygulama sonucuna göre soruların öğretmenler tarafından doğru anlaşıldığı tespit edilmiş, sadece soruların ifade biçiminde bazı değişiklikler yapılmaktadır. Formun son hali ile 5 açık uçlu yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Bu sorular oluşturulurken literatürden yararlanılmıştır. Katılımcılarla pandemi dolayısıyla yüz yüze görüşme yapılamadığı için email yoluyla Google forms kullanılarak görüşleri alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler öncelikle katılımcı gizliliğini korumak adına Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Sonrasında kodlanan bu veriler betimsel analize tabi tutularak incelenmektedir. Betimsel analizle elde edilen veriler, daha önce belirlenmiş kategoriler altında özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir. Betimsel analizde, katılımcıların fikirlerini etkili bir şekilde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara çoğunlukla yer

verilmektedir. Elde edilen veriler önce sistematik ve açık biçimde tasvir edilmektedir. Sonrasında bu betimlemeler yorumlanıp, sebep-sonuç ilişkileri incelenerek bazı sonuçlara varılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılımcı teyidi stratejisinden faydalanılmış veriler özetlendikten sonra katılımcılardan bunların doğruluğuna dair fikirleri sorulmaktadır. Miles ve Huberman (1994) modeline göre, Güvenilirlik, verilerin nitel araştırmada tecrübeli bir farklı araştırmacının yeniden kodlanması ve oluşan kodlamaların karşılaştırılarak tutarlılığın kontrol edilmesi ile sağlanılmaktadır. Farklı kodlar üzerinde tartışılarak nihai kodlarda uzlaşılmaktadır. Araştırmacıların analizi ile başka uzmanın yaptığı analizleri test etmek için uygulanan formülde %90 görüş birliği olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre EBA'nın hangi özelliklerinin pandemi sürecinde etkili ve verimli kullanılabileceği ile ilgili bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. EBA'nın etkili kullanılabilen özelliklerine ilişkin bulgular

Kategoriler	Frekans
Materyal paylaşımı (ödev, test, etkinlikler, yardımcı kaynaklar)	18
Online ders (canlı ders)	9
Harmanlanmış eğitim	4
Videolar	3
Hayat boyu öğrenme sağlaması	2
Zaman ve mekândan bağımsız olması	2
Sınavlar/istatistik veri elde etme	2
Tüm özellikleri	2
Konuların pekiştirilmesi	2
İletişim(duyuru/mesaj)	2
Öğrenci portfolyo	1
Sayfam	1
Toplam	48

Tablo 1 incelendiğinde, EBA'nın etkili kullanılabilen özelliklerine ilişkin oluşturulan kategoriler 'Materyal paylaşımı (ödev, test, etkinlikler, yardımcı kaynaklar), online ders (canlı ders), harmanlanmış eğitim, videolar, hayat boyu öğrenme sağlaması, zaman ve mekândan bağımsız olması, sınavlar/istatistik veri elde etme, tüm özellikleri, konuların pekiştirilmesi, iletişim(duyuru/mesaj)' olarak belirlenmiştir. Bu kategorilerden en fazla vurgulanan ise "materyal paylaşımı" olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö2 bu konudaki görüşlerini 'Online ders işlemekte, öğ-

rencilere ders ile ilgili materyallerin ulaştırılabilmesi ya da dersin pekiştirilmesi amaçlanan ödevlerin ulaştırılmasında etkili olduğunu düşünüyorum.’ şeklinde ifade ederken Ö37 ‘Konu anlatım videoları ve öğrencilere çalışma yaprakları gönderme özellikleri etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum.’ şeklinde ifade etmiştir.

EBA’nın hangi özelliklerinin pandemi sürecinde etkili ve verimli kullanılamayacağını düşünüyorsunuz? Neden? yönelik soruda sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. EBA’nın etkili kullanılamayan özelliklerine ilişkin bulgular

Kategoriler	Frekans
Eba duvar /içerik eksikliği	16
Etkili ve verimli olmayan özellik yok	11
İnternet sorunu (altyapı, donanım)	10
Bilinçli ve etkin katılım eksikliği	7
Ölçme ve değerlendirme sorunu	2
Ödevlendirme	1
Ders saati eksikliği	1
Müfredat planlama	1
Toplam	49

Tablo 2 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cevaplarından oluşturulan kategoriler; Eba duvar /içerik eksikliği, etkili ve verimli olmayan özellik yok, ‘internet sorunu (altyapı, donanım), bilinçli ve etkin katılım eksikliği, ölçme ve değerlendirme sorunu, ders saati eksikliği, ödevlendirme, müfredat planlama.’ şeklindedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok EBA duvar /içerik kısmının etkili ve verimli kullanılmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö15 bu konudaki görüşlerini ‘İnternet kaynaklı sorunlardan dolayı erişim kısıtlı kalabiliyor.’ ifade ederken, Ö23 EBA’nın duvar kısmında çocuğu dersler eklenmemiş ve öğrencilerim çoğu bu yüzden etkinlikleri yapamamakta.’ şeklinde belirtmiştir. Ö14 ise ‘Sınav yapma özelliği etkili değil’ şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin yaşadığı problemler nelerdir? Sorusuna yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre EBA’nın kullanımında öğrencilerin yaşadığı problemlere ilişkin bulgular

Kategoriler	Frekans
İnternet bağlantısına sahip olmama	24
Donanım eksikliği	15
Sistemsel bağlantı sorunları	8
Öğrencilerin ilgisizliği	2

Pandeminin yarattığı kaygı ve stres	1
Toplam	50

Tablo 3’de Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre EBA’nın kullanımında öğrencilerin yaşadığı problemlere ilişkin kategoriler incelendiğinde, öğretmenler en çok sırasıyla internet bağlantısına sahip olmama, donanım eksikliği, sistemsal bağlantı sorunları, öğrencilerin ilgisizliği, pandeminin yarattığı kaygı ve stres olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö11 bu konudaki görüşlerini ‘*Birçok öğrencinin internet ve cihaz problemi yaşıyor olması en önemli ve çözülmesi gereken problem.*’ ifade ederken, Ö15 ‘*Sunucuların yoğunluğundan dolayı derse giremeye ya da dersten düşme sıkıntısı yaşıyor.*’ şeklinde açıklamıştır. Ö30 ise, ‘*Öğrencilerin çoğu gönderilen çalışmalara karşı ilgisiz.*’ şeklinde belirtmiştir. Ö41’de ‘*Teknolojik aletleri olmayan öğrencilerim var hala. Tablet dağıtımına devam edilmeli.*’ şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin yaşadığı problemler nelerdir? Sorusuna yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. EBA’nın kullanımında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşadığı problemlere ilişkin bulgular

Kategoriler	Frekans
Sistem yoğunluğundan kaynaklı çökme ve kasmalar	26
Öğrenciyle karşılıklı etkileşiminin olmaması	8
İnternet kesintileri	7
Yaşlı hocaların EBA’yı etkin kullanamaması	3
EBA’daki etkinlik içeriğinin zengin olmaması	3
Herhangi bir sorun yok	3
Öğrencilerin derslere katılmaması	2
Öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi	2
Çocuklu öğretmenlerin katılımının zor olması	1
Ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi	1
Ders saatlerinde sürekli bir değişiklik olması	1
Müfredatın dijital ortama ayak uyduramaması	1
Canlı ders programlarının mesai saatlerini aşması	1
Toplam	59

Tablo 4’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmenleri EBA kullanımında yaşadıkları problemleri ‘Sistem yoğunluğundan kaynaklı çökme ve kasmalar, internet kesintileri, öğrenciyle karşılıklı etkileşimin olmaması nedeniyle yaşanan problemler, öğrencilerin derslere katılamaması, yaşlı

hocaların EBA'yı etkin kullanamamaları, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi, çocuklu öğretmenlerin katılımının zor olması, ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, EBA'daki etkinlik içeriğinin zengin olmaması, ders saatlerinde sürekli bir değişiklik olması, müfredatın dijital ortama ayak uyduramaması, canlı ders programlarının mesai saatlerini aşması, herhangi bir sorun yok' şeklinde açıklamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö2 bu konudaki görüşlerini '*Öğretmenlerin bu süreçte en sık yaşadığı sorun sistemin çökmesidir. Sistem altyapısı geliştirilmelidir.*' şeklinde ifade ederken, Ö14 '*Öğrenciyle karşılıklı etkileşimin olmaması nedeniyle yaşanan problemler.*' olarak açıklamıştır. Ö8 ise, '*Öğrencilerimiz olmadan ders işlenemez ki. Bu da benim için en büyük sorun. Çünkü birçok Öğrencim derslere katılmıyor.*' şeklinde ifade etmiştir.

Pandemi sürecinde EBA'nın geliştirilmesi veya eklenmesi gereken özelliklerle ilgili önerileriniz nelerdir? Yönelik soruya sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen veriler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. *Pandemi sürecinde EBA'nın geliştirilmesi veya eklenmesi gereken özelliklerle ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin çözüm önerilerine ilişkin bulgular*

Kategoriler	Frekans
Yeterli	15
Sistem ve internet altyapı sorunları giderilmeli	13
Etkinlik ve testler çoğaltılması	7
Ücretsiz internet sağlanması	3
Bütün derslerin EBA ya yüklenmesi	1
Anketler yapılması	1
Ödev ve değerlendirme sistemi olmalı	1
Denetim mekanizması olmalı	1
Toplam	42

Tablo 5'de görüldüğü gibi EBA'nın geliştirilmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu yeterli olarak görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan sistem ve internet altyapı sorunları giderilmeli, bütün derslerin EBA'ya eklenmesi, denetim mekanizması kurulmalı, etkinliklerin ve testlerin çoğaltılması, ödev ve değerlendirme sistemin oluşturulmalı, anket yapılmalı' şeklinde çözüm önerileri sunan öğretmenlerde olmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden Ö13 bu konudaki görüşlerini '*Sistem altyapısı geliştirilmelidir.*' şeklinde ifade ederken, Ö5 '*Şu an için içeriklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.*' şeklinde açıklamıştır. Ö4 ise, '*Her öğrencinin ebada daha aktif olmasını sağlayacak kazanım testleri çoğaltılabilir.*' şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin pandemi sürecinde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenleri, EBA'nın materyal paylaşımı (ödev, test, etkinlikler, yardımcı kaynaklar) sağlamasını, online ders (canlı ders) özelliğini, konu anlatım videolarının olmasını ve zaman ve mekândan bağımsız olmasını EBA'nın etkili ve verimli kullanılan özellikleri olarak nitelendirmektedir. EBA'nın, öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Çakmak ve Taşkıran, 2017; Coşkunserçe ve İşçitürk, 2019; Cuya ve Kayış, 2018). Benzer şekilde, Kapıdere ve Çetinkaya'nın (2017) araştırmasında EBA'nın materyal, video, test kitap açısından öğretmenlere katkısı olduğu bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre EBA'nın kullanımında öğrencilerin yaşadığı problemlerin internet bağlantısına sahip olmama, donanım eksikliği, sistemsel bağlantı sorunları, öğrencilerin ilgisizliği, pandeminin yarattığı kaygı ve stres olduğu ifade edilmiştir. Bayburtlu (2020) tarafından yapılan çalışmada EBA canlı derslerinde internete bağlanma, erişim, materyal eksikliği, öğrencinin ilgisizliği gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin EBA derslerine katılmada teknik altyapı sorunlarıyla karşılaştıkları (Gürdamar, Şehirli ve Topçuoğlu Ünal, 2020; Erbaş, 2021; Pınar ve Dönel Akgül, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020) ile ilgili araştırma sonuçları mevcuttur.

Araştırmanın bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri EBA'nın zayıf yönlerini; Eba duvar /içerik eksikliği, internet sorunu (altyapı, donanım), bilinçli ve etkin katılım eksikliği, ölçme ve değerlendirme sorunu olarak nitelendirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri EBA kullanımında yaşadıkları problemleri ise; Sistem yoğunluğundan kaynaklı çökme ve kasmalar, internet kesintileri, öğrenciyle karşılıklı etkileşimin olmaması nedeniyle yaşanan problemler, öğrencilerin derslere katılamaması, yaşlı hocaların EBA'yı etkin kullanamamaları, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemesi, çocuklu öğretmenlerin katılımının zor olması, ailelerin çocuklarıyla ilgilenmemesi, EBA'daki etkinlik içeriğinin zengin olmaması, ders saatlerinde sürekli bir değişiklik olması, müfredatın dijital ortama ayak uyduramaması, canlı ders programlarının mesai saatlerini aşması olarak açıklamışlardır. Araştırma bulgusu ile benzer olarak, öğretmenlerin ders işlemede EBA'yı yeteri kadar kullanmadıkları, EBA ile ilgili verilen eğitimin yetersiz olduğu, öğrencilerin çoğunluğunun canlı derslere katılamadığı (Alabay ve Taşdelen, 2017) belirtilmektedir. Türker ve Dünder (2020) çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde EBA'da öğretmenlerin yaşadıkları en önemli problemlerin sisteme bağlanma sorunları ile EBA kullanımı konusunda yeterli olmadıkları olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir. EBA'nın eğitime beklenen katkıyı sağlaması bununla birlikte öğretmen ve öğrencilerin etkili bir şekilde faydalanmaları amacıyla internet erişimi ve donanım eksikliği sorunu, sistem kaynaklı aksaklıklar giderilmelidir. Öğretmenlere dijital okuryazarlıklarını geliştirebilecekleri hizmet içi eğitimler verilmelidir. EBA'nın içeriği zenginleştirilebilir.

Kaynakça

- Alabay A., & Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 27-31.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Atasoy, M. ve Yiğitcan Nayir, Ö. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) video modüllerinin matematik dersinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 24- 37.
- Aydın, A. F. (2020). Post-Truth dönemde sosyal medyada dezenformasyon: Covid-19 pandemi süreci. *Asya Studies*, 4 (12), 76-90.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Bester, G. & Brand, L. (2013). The effect of technology on learner attention and achievement in the classroom. *South African Journal Of Education*, 33(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v33n2a405>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çakmak, Z., & Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Coşkunserçe, O., & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığının artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(1), 260-276.
- Cuya, B., & Kayış, E. (2018). *Öğrencilere göre EBA Portalı'nın kullanım düzeyi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı.
- Çiftçi, B., & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi* Kısım C: Kimya Eğitimi, 5(2), 111-130.
- Durmuşçelebi, M., & Temircan, S. (2017). Eğitim Bilişim Ağı'ndaki eğitim materyallerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 632-652.
- EBA. (2020). <https://eba.gov.tr/#/anasayfa>, adresinden erişilmiştir.

- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360- 380.
- Gömleksiz, M. N., & Koç Deniz, H. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ders web sitesine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 431-446.
- Gürdamar, T. N., Şehirli, A. Ş., & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'da yer alan Türkçe dersi okuma becerisi ile ilgili öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 168-186.
- Gürfidan, H., & Koç, M. (2016). *Eğitim Bilişim Ağı EBA kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. X. International Computer and Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri. ss.818-828. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize.
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269- 3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kolburan Geçer, A., Deveci Topal, A., & Solmaz, İ. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağını kullanmaya yönelik yeterliklerinin incelenmesi: Kocaeli İli örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 63-86,
- MEB, (2020). EBA'da canlı sınıfla eğitim başlıyor. <http://www.meb.gov.tr/eba-da-canli-sinifla-egi-tim-basliyor/haber/20602/tr>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the Gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 269-280. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>
- Özer, M. (2020). Türkiye'de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitim bilişim ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.

- Saklan, H. (2017). *Bazı Fen bilimleri öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.
- Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sitesine yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Türker, A. & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (Eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 323-342.
- Türker, A., & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz E., Güner B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yurtbakan, E. & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>.



BÖLÜM 5

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HAYAT BİLGİSİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE DEĞERLENDİRMELERİ

Halil TAŞ¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, egitimci1@hotmail.com, ORCID
ID: 0000-0002-5219-1123

GİRİŞ

İlkokulun ilk üç sınıfında okutulan bir ders olan Hayat Bilgisi, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlerin ve doğa bilimlerinin hayata ilişkin konularını bütünleştirerek ele alan bir derstir. Hayat Bilgisi dersi, disiplinler arası bir yaklaşıma sahip, sosyal ve doğa bilimlerine ilişkin içerikleri çocukların gelişim özelliklerini de dikkate alarak kaynaştıran bir ders olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda Hayat Bilgisi dersini öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı, çocukların toplumsal yönlerinin ve doğaya ilişkin durumlarının merkeze alındığı bir ders olarak tanımlamak olanaklı olabilmektedir.

İlkokul öğrencilerin temel akademik becerileri ve temel değerleri kazanacağı ilk eğitim basamağıdır. Hayat Bilgisi dersi ise, öğrencilerin yaşadıkları çevresinin değerlerini tanımasını sağlayan, bu değerleri öğrencilerin benimsemelerine katkı sunan, öğrencilerin çevrelerine uyumlarını kolaylaştıran bir derstir (Esemen, 2019). Çocuklar Hayat Bilgisi dersinde sadece yaşamı öğrenmekle kalmamakta, yaşamını kolaylaştırabilecek birtakım beceriler de edinmektedirler. Hayat Bilgisi dersi gerçek olay ve durumlardan yola çıkarak, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümler üretebilmelerini sağlayan bir derstir. Çocukları hayata hazırlamayı amaç edinen Hayat Bilgisi dersi, içeriğini çocukların yakın çevrelerinden ve yakın çevrelerinde bulunan obje, olgu ve olaylardan alır (Öztürk & Kalafatçı, 2016).

Hayat Bilgisi dersi, vatandaşlık eğitim programının bir parçası olarak toplumundaki sorumluluk sahibi vatandaşların görevlerine uygun amaçlar üreten ve yaşam boyu sürecek vatandaşlık becerileri sunan bir derstir. Hayat Bilgisi, çocuğun kendini bilmesi ve tanınması amacıyla; sosyal bilimler, fen bilimleri, sanat, düşünce ve değerlerle içeriği oluşturulan, bireye iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olma nitelikleri kazandıran, çocuklara hayatın bilgisini aktarmaya çalışan vatandaşlık eğitim programının ilk dersidir (Sönmez, 2010; Tay, 2017). Hayat Bilgisi dersi, ilkökul birinci ve ikinci sınıflarda haftada dörder ders saati, üçüncü sınıfta ise haftada üç ders saati olarak okutulan bir derstir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında üç sınıf seviyesinde de içeriği farklı ancak isimleri aynı olan altı ünite bulunmaktadır. Bu üniteler; “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” ünitelelidir (MEB, 2018). Hayat Bilgisi dersi vatandaşlık değerlerinin temellerinin atıldığı bir ders olarak da tanımlanabilir.

Temelinde toplumsal bilimler ve doğa bilimleri olan, çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış, gündelik yaşama ilişkin bilgiler içeren bir ders olan Hayat Bilgisinin amacı, günlük yaşamda kullanılabilecek somut etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin daha etkin bir yaşam

sürdürmelerine katkı sunmaktır (Baysal, 2006). Hayat Bilgisi dersinin amacı, etkinlikler yoluyla öğrenmekten keyif alan, kendisiyle, sosyal çevresiyle ve doğa ile barışık; kendini, milletini, ülkesini ve doğayı tanıyan, koruyan, geliştiren ve seven, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere ve yaşam becerilerine sahip esnek ve mutlu bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Hayat Bilgisi dersi; bireyin yaşamını sürdürdüğü doğayı ve doğal sistemi yaparak-yaşayarak keşfetmesine ve içinde yaşadığı toplumda kabul gören değerlere uygun şekilde kişiliğini oluşturmaya ve yapılandırmasına katkı sağlayan bir derstir (Bektaş, 2009).

Bireyin kendini, içinde yaşadığı toplumu ve yaşamını sürdürdüğü doğayı tanımasını sağlayan Hayat Bilgisi dersi, bireyin gelişim özelliklerini dikkate alıcı, duygusal yaşantısını geliştirici, kişisel varoluş bilinci kazandırıcı, sosyalleşmeyi temin edici, çevresini öğrenmesini sağlayıcı, tarih bilinci geliştirici, doğayı tanıtıcı temellere dayanmaktadır (Topses, 2001). Bireylerin algılama becerilerini geliştirmeyi, çevrelerini tanımalarını sağlamayı, doğal ve toplumsal yaşama kolay uyum sağlamayı amaçlayan Hayat Bilgisi dersi (Deveci, 2008), çocuğun farklı bakımlardan gelişmesini sağlayarak; mevcut bilgilerini tanımasına ve sistemleştirmesine, yeni bilgi, beceri ve tutumlar edinmesine ortam hazırlar (Akınoğlu, 2003).

Alanyazında Hayat Bilgisi dersine ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalara (Kılıç & Özmen-Ulu, 2021; Öztürk, 2022; Tiryaki, 2018; Yıldırım, 2021) sıklıkla rastlanmakla birlikte; ilkökul öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin düşüncelerini, görüş, istek ve değerlendirmelerini ortaya koyan çalışmalara çok sık rastlanmamaktadır. Alanyazında, Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından yapılan ve Almanyada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin algı ve isteklerinin ele alındığı çalışma ile Oker ve Tay (2019) tarafından yapılan ve ilkökul öğrencilerinin gözünden Hayat Bilgisi dersini ve öğrencilerin öğrenmek istedikleri konuları ele alan bir çalışmanın araştırmamıza benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ilişkin düşüncelerini, görüş, istek ve değerlendirmelerini ortaya koyan çalışmalara çok sık rastlanmamasının, bu çalışmanın yapılma gerekçelerinden birini oluşturduğu da söylenebilir.

Hayat Bilgisi dersinin kapsamını fen ve sosyal bilimlerle sanat, düşünce ve değerler oluşturmaktadır. Sosyalleştirme ilkesinden hareketle oluşturulmuş bir ders olan Hayat Bilgisi dersi çocuğa görelik, bilimsellik, aktüalite, somuttan soyuta ve hayatilik ilkeleri üzerine kuruludur. Vatandaşlık eğitimi programının ilk halkasını oluşturan Hayat Bilgisi dersi başta Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri olmak üzere birçok dersin alt yapısını oluşturmaktadır (Tay, 2017). Bireylerin çok yönlü gelişimlerine katkı sunması açısından önemli bir ders olan Hayat Bilgisi ders içeriğinin çocukları hayata hazırlamada ve günlük hayatta kullanabileceği birçok bilgi, beceri,

değer, tutum ve alışkanlığı edindirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışma, Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini nasıl algıladıklarını, bu derse ilişkin görüş ve taleplerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla planlanmıştır. Hayat Bilgisi dersinin önemi; öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik düşüncelerinin bilinmesini, algılarının ortaya konmasını, çocukların gözünden dersin değerlendirilmesini, öğrencilerin derste neler öğrenmek istediklerinin belirlenmesini, dersin işlenişinde kullanılan yöntem, teknik ve öğretim materyallerinin belirlenmesini önemli hale getirmektedir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ilişkin algı ve taleplerinin ortaya konması, bu dersten daha fazla verim alınabilmesi ve öğretimin daha etkili hale getirilmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçların politika belirleyicilere ve uygulayıcılara ışık tutacağı da umulmaktadır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin algılarını, düşüncelerini, görüşlerini, isteklerini ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular nelerdir?
3. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin işlenmesine yönelik istekleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim, farkında olunan fakat ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular ise yaşamdaki olaylar, deneyimler, algılar, kavramlar ve durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma türünde insanların fenomen (duyularla algılanan şey) hakkındaki algıladıkları, yükledikleri anlamlar ve hisleri açıklanmaya çalışılmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada açıklanmaya çalışılan fenomen ilkökul 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik düşünceleri, algıları, yükledikleri anlamlar ve dersin konularına yönelik duyguları ve istekleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 43 ilkökul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiş iki ilkökulda gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacıya yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumun seçildiği, araştırmaya hız, pratiklik ve ekonomiklik ka-

zandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Belirlenmiş olan okullardan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıdaki benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2014). Belirlenmiş olan okullarda görev yapan üçüncü sınıf öğretmenlerinin de görüşü alınarak Hayat Bilgisi dersine katılım sağlayan ve akademik başarı açısından sınıf ortalamasına yakın olan öğrenciler örneklem olarak seçilmişlerdir. Araştırmaya 20'si kadın, 23'ü erkek olmak üzere toplam 43 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Soruların önceden hazırlandığı, ancak sürece bağlı olarak farklı ek sorularla görüşme akışının etkilenebildiği bir teknik olan yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülenin cevaplarını açmasına ve detaylandırmasına olanak sağlar (Türnüklü, 2000). Belirli düzeyde bir standarda sahip olması ve araştırmaya esneklik sağlaması nedeniyle bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 öğretim üyesinin, 2 sınıf öğretmenin ve 2 Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan görüşme taslağı, 4 öğrenci üzerinde denenmiş ve karşılaşılan sorunlar giderilerek görüşme formu tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerle yapılan görüşmeler; okul yönetimi tarafından sağlanan bir odada gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrenciler araştırma konusu ve görüşme soruları hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Yaklaşık 15 dakika süren görüşmeler sırasında izin alınmak suretiyle ses kaydı yapılmış ve notlar tutulmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerin gerçek isimleri kullanılmamış, öğrenci isimleri Ö1, Ö2, Ö3...Ö43 şeklinde kodlanmıştır. Çalışmada, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş; bu kapsamda ilgili kurumlardan araştırma izinleri alınmış, katılımcılar araştırma konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş ve kendilerine bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2021) göre içerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği bir tekniktir. Yazılı metne dönüştürülen görüşmeler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Veriler kodlandıktan sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar ka-

tegorileştirilmiştir. İçerik analizi sürecinde cevaplar alt kategoriler halinde gruplandırılarak tablolastırılmış ve tabloda yer alan ana kategorilerin/temaların frekansları hesaplanmıştır. Araştırmada yer yer katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliği, eş uzman incelemesi (peer debriefing), araştırmacı üçgenlemesi (researcher triangulation) ve katılımcı teyidi (member checking) yoluyla gerçekleştirilmiş; inanılabilirlik (credibility), güvenilebilirlik (dependability), onaylanabilirlik (confirmability) ve aktarılabirlik (transferability) kriterleri ışığında araştırmanın nitel boyutunun geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt amaca ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşünceleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine ilişkin düşünceleri

Tema	Alt Tema	<i>n</i>	<i>f</i>
Eğlendirici ders	Eğlence	21	48.83
	Neşe		
	Mutluluk		
	Sevgi		
	Huzur		
Bilgilendirici ders	Bilgi	15	34.88
	Öğrenme		
	Eğitim		
	Fayda		
Sevilmeyen ders	Okuma	7	16.27
	Zorluk		
	Sıkılma		
	Sınav		
	Gereksizlik		
	Yorgunluk		

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinin **eğlendirici ders** (%48.83), bilgilendirici ders (%34.88) ve sevilmeyen ders (%16.27) olmak üzere üç temada toplandığı görülmüştür. Hayat Bilgisi dersini eğlenceli bulan, derste neşelenen, derste mutlu olan, dersi seven ve derste huzur bulan katılımcıların Hayat Bilgisi dersini eğlendirici bir ders olarak tanımladıkları; katılımcıların bilgi edinmeyi, öğrenmeyi, eğitim almayı, fayda sağlamayı ve okumayı Hayat

Bilgisi dersinin bilgilendirici yönü olarak ifade ettikleri; derste zorlanan, sıkılan, sınavlarda başarılı olamayan, dersi gerekli görmeyen ve dersten kaynaklı olarak kendini yorgun hisseden katılımcıların ise dersi sevilme-
yen bir ders olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşünce-
lerine ilişkin bazı ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Eğlendirici ders teması:

Hayat Bilgisi dersinde çok eğleniyorum. (Ö2)

Hayat Bilgisi dersindeki etkinlikleri çok seviyorum... (Ö5)

... Bu yüzden Hayat Bilgisi dersi beni çok mutlu ediyor. (Ö15)

Hayat Bilgisi dersini dinleyince çok huzur buluyorum... (Ö32)

*Bütün dersleri seviyorum ama Hayat Bilgisi dersini daha çok seviyo-
rum... (Ö40)*

Bilgilendirici ders teması:

Hayat Bilgisi dersi sayesinde birçok bilgiler edindim.... (Ö4)

... Bence Hayat Bilgisi dersi çok faydalı bir ders. (Ö14)

*... Hayat Bilgisi dersinde birçok faydalı şey öğreniyoruz ve ben yeni
şeyler öğrenmeyi çok seviyorum. (Ö21)*

*Hayat Bilgisi dersinin bana okumayı sevdirdiğini söyleyebilirim...
(Ö37)*

Sevilmeyen ders teması:

Öğretmen yüzden Hayat Bilgisi dersinde çok sıkılıyorum. (Ö7)

*Bütün sınavlardan bıktım... Hayat Bilgisi dersindeki sınavları da
yapamıyorum zaten... (Ö12)*

*... Hayat Bilgisindeki konuları ezberlemek çok zor geliyor bana.
(Ö125)*

... Bence Hayat Bilgisi dersi gereksiz bir ders... (Ö43)

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek iste-
dikleri konulara ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konular

Tema	Alt Tema	n	f
Sosyal bilimler	İnsan	23	53.49
	Haklarımız		
	Tarih		
	Atatürk		
	Ülkeler		
	Aile		
	Gelenekler		
Fen bilimleri	Müzik	12	27.91
	Teknoloji		
	Buluşlar		
	Doğa		
	Doğal afetler		
	Hayvanlar		
	Bitkiler		
Sağlık bilimleri	Temizlik	8	18.60
	Sağlık		
	Beslenme		
	Aşılar		
	Virüsler		
	İlaçlar		

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konulara ilişkin düşüncelerinin sosyal bilimler (%53.49), fen bilimleri (%27.91) ve sağlık bilimleri (%18.60) olmak üzere üç ana temada toplandığı görülmektedir. Bu ana temalardan “Sosyal bilimler” ana temasının insan ile ilgili konular, insan hakları ile ilgili konular, tarih ile ilgili konular, Atatürk ile ilgili konular, ülkeler ile ilgili konular, aile ile ilgili konular, gelenekler ile ilgili konular ve müzik ile ilgili konular olmak üzere dokuz alt temadan oluştuğu; “Fen bilimleri” ana temasının teknoloji ile ilgili konular, buluşlar ile ilgili konular, doğa ile ilgili konular, doğal afetler ile ilgili konular, hayvanlar ile ilgili konular ve bitkiler ile ilgili konular olmak üzere altı alt temadan oluştuğu; “Sağlık bilimleri” ana temasının temizlik ile ilgili konular, sağlık ile ilgili konular, beslenme ile ilgili konular, aşılar ile ilgili konular, virüsler ile ilgili konular ve ilaçlar ile ilgili konular olmak üzere altı alt temadan oluştuğu görülmektedir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konulara ilişkin bazı ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Sosyal bilimler teması:

Atatürk ile ilgili bilgiler edinmek isterim. Çünkü onu çok seviyorum...
(Ö4)

Hayat Bilgisi dersinde ülkeler daha çok tanıtılmalıdır. Çünkü yabancı ülkeleri çok merak ediyorum. (Ö9)

... Ailemi çok seviyorum ve Hayat Bilgisi dersinde aile ilişkilerine daha çok yer verilsin istiyorum... (Ö20)

Hayat Bilgisi dersinde tarih konularına yer verilmelidir. Çünkü tarih bana hikâye gibi geliyor. (Ö27)

Hayat Bilgisi dersinde çocuk haklarına daha çok yer verilmelidir. Savaşlarda çocuklar ölmektedir. (Ö30)

Fen bilimleri teması:

Hayat Bilgisi dersinde teknolojik buluşlara ayrıntılı olarak yer verilmelidir.... (Ö2)

... Doğayı çok seviyorum. Bu yüzden ders doğa hakkında çok fazla bilgi vermelidir. (Ö33)

... Hayat Bilgisi dersi kitabında sevimli hayvan resimleri olmalıdır. (Ö39)

... Hayat Bilgisi dersi ağaçları ve bitkileri korumayı öğretmelidir... Çünkü ormanlarımız yandı... (Ö41)

Sağlık bilimleri teması:

Hayat Bilgisi dersinde temizlik konusu sürekli işlenmelidir. (Ö8)

... Sağlıklı olmak için iyi beslenmemiz gerekir. Bu yüzden derste bu konu işlenmelidir... (Ö22)

Hayat Bilgisi dersinde aşının önemi anlatılmalıdır... Virüse karşı aşı olmak gerekir... (Ö35)

Rastgele ilaç kullanmamaları için Hayat Bilgisi dersinde çocuklara bilgi verilmelidir. (Ö39)

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinin işlenmesine yönelik isteklerine ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinin işlenmesine ilişkin istekleri

Tema	Alt Tema
Konulara ilişkin istekler	Doğa
	Bitkiler
	Hayvanlar
	İnsanlar
	Tarih
	Teknoloji
	Buluşlar
	Ülkeler
Yönteme ilişkin istekler	İnsanlar
	Deney yapma
	Gezi yapma
	Resim yapma
	Drama/tiyatro
	Boyama
	Okuma
	Not alma
Öğretim materyallerine ilişkin istekler	Anlatma
	Akıllı tahta
	Haritalar
	Dünya küresi
	Slaytlar
	Video/film
	Ders kitabı
	Doğa

Tablo 3 incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin işlenmesine yönelik isteklerinin konulara ilişkin istekler, yönetime ilişkin istekler ve öğretim materyallerine ilişkin istekler olmak üzere üç ana temada toplandığı görülmektedir. “Konulara ilişkin istekler” ana temasının doğa, bitkiler, hayvanlar, insanlar, tarih, teknoloji, buluşlar, ülkeler, insanlar alt temalarından oluştuğu; “Yönteme ilişkin istekler” ana temasının deney yapma, gezi yapma, resim yapma, drama/tiyatro, boyama, okuma, not alma ve anlatma alt temalarından oluştuğu; “Öğretim materyallerine ilişkin istekler” ana temasının akıllı tahta, haritalar, dünya küresi, slaytlar, video/filmler, ders kitabı ve doğa alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersinin işlenmesine ilişkin bazı ifade örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Konulara ilişkin istekler teması:

Hayat Bilgisi dersinde doğa ile ilgili konuları öğrenmek istiyorum.
(Ö14)

Hayat Bilgisi dersinde hayvanlar hakkında bilgiler verilsin bence. (Ö18)

... Bitkiler, Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istediğim bir konudur... (Ö24)

Hayat Bilgisi dersinde tarih konularını öğrenmek isterim. (Ö36)

... Hayat Bilgisi dersinde yaşam bilgilerini öğrenmeliyim. (Ö43)

Yönteme ilişkin istekler teması:

Hayat Bilgisi dersinde deney yapılırsa daha iyi öğrenirim.... (Ö13)

... Hayat Bilgisi dersinde doğa yürüyüşleri yapmalıyız. (Ö19)

... Hayat Bilgisi dersinde konuları tiyatro olarak canlandırmalıyız. (Ö31)

... Resim yaparak konular daha iyi öğrenilir. (Ö40)

Öğretim materyallerine ilişkin istekler:

Hayat Bilgisi dersinde akıllı tahta kullanılmalıdır. (Ö17)

... Haritalar Hayat Bilgisindeki konuları öğrenmemizi sağlar. (Ö32)

Çizgi filmler ve videolar konuları daha iyi öğrenmemizi sağlar. (Ö38)

... Derslerde dünya küresinden de faydalanmak gerekir. (Ö40)

Hayat Bilgisi dersinde doğanın kendisi kullanılmalıdır... Çünkü doğada her şey var. (Ö42)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada, katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersi hakkındaki düşüncelerinin eğlendirici ders (%48.83), bilgilendirici ders (%34.88) ve sevilmeyen ders (%16.27) olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin derste eğlenmeleri, neşelenmeleri, mutlu olmaları ve huzurlu olmaları Hayat Bilgisi dersinin eğlendirici bir ders olarak tanımlanmasını sağlamıştır. Oker ve Tay (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini eğlenceli bir ders olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oker (2019) ve Tiryaki (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan, öğrencilerin Hayat Bilgisine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları sonucu araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Bu bağlamda, bir katılımcının (Ö2) “... Çünkü Hayat Bilgisi dersinde çok eğleniyorum.” sözleri ile bir başka katılımcının (Ö15) “... Bu yüzden Hayat Bilgisi dersi beni çok mutlu ediyor.” sözleri Hayat Bilgisi dersinin eğlendirici bir ders olarak algılama nedenlerine ışık tutmaktadır. Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde

sevmedikleri konunun olmadığını belirtmeleri ve Hayat Bilgisi dersinde unutamadıkları olumlu deneyimlere sahip olduklarını söylemeleri; araştırmamızda ulaşılan, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersini eğlenceli buldukları sonucunu desteklemektedir. Kaldı ki, bir katılımcının(Ö40) “Bütün dersleri seviyorum ama Hayat Bilgisi dersini daha çok seviyorum...” sözleri konuya açıklık getirici niteliktedir.

Araştırmada; katılımcı öğrencilerin bilgi edinmeyi, öğrenmeyi, eğitim almayı, fayda sağlamayı ve okumayı Hayat Bilgisi dersinin bilgilendirici yönü olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Hayat Bilgisi dersinin yaşamı öğretmek ve desteklemek şeklinde tanımlanan misyonunun (Gültekin, 2015; İnal, 2009; Karabağ, 2009; Nas, 2006; Tay, 2017) bu dersin bilgi kazandırıcı bir ders olarak algılanmasını sağladığı söylenebilir. Hayat Bilgisi dersinin yaşama yönelik bir ders olmasının, bu derste kazandırılacak niteliklerin yaşamın içinden ve yaşamda kullanılabilir olmasının dersin bilgilendirici niteliğini ön plana çıkardığı söylenebilir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcının(Ö4) “Hayat Bilgisi dersi sayesinde birçok bilgiler edindim....” sözleri ile bir diğer katılımcının(Ö14) “... Bence Hayat Bilgisi dersi çok faydalı bir ders.” **sözleri** dikkate değerdir. Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, Hayat Bilgisi dersinin hayat ile ilgili olduğu ve günlük hayat ile ilgili öğretilere sahip olduğu sonucu araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir.

Araştırmada; katılımcı öğrencilerin derste zorlanmayı, sıkılmayı, sınavlarda başarılı olamamayı, dersi gerekli görmemeyi ve dersten kaynaklı olarak kendilerini yorgun hissetmeyi Hayat Bilgisi dersinin seilmeyen yönü olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinin, kullandıkları araç-gereçlerin öğrencilerin derse ilişkin tutum ve davranışları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Ders işlenişinde düz anlatım gibi sıradan yöntemlerin kullanılmasının öğrencileri sıkacağı ve dersten soğutacağı söylenebilir. Ayrıca ilköğretim 3. sınıf öğrencilerin yaşları itibarıyla küçük olmalarının ve bulundukları eğitim kademesi ile sınıf düzeylerinin sınav yapmaya uygun olmamasının da öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum takınmalarına neden olduğu söylenebilir. Baysal ve Dilber-Özer’e (2021) göre de, Hayat Bilgisine denk gelen yaş ve gelişim özellikleri sınav yapmaya uygun değildir. Bir katılımcının(Ö7) “... öğretmen yüzünden Hayat Bilgisi dersinde çok sıkılıyorum.” sözleri ile bir diğer katılımcının(Ö12) “Bütün sınavlardan bıktım... Hayat Bilgisi dersindeki sınavları da yapamıyorum zaten...” sözleri ulaştığımız bulguları ve açıklamalarımızı desteklemektedir.

Araştırmada; katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde öğrenmek istedikleri konulara ilişkin düşüncelerinin sosyal bilimler (%53.49), fen bilimleri (%27.91) ve sağlık bilimleri (%18.60) olmak üzere üç ana temada toplandığı görülmektedir. Sosyal bilimler teması incelendiğinde;

öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde en çok insana ve insan haklarına ilişkin konuları, tarih ve Atatürk ile ilgili konuları, ülkeler ile ilgili konuları, aile, gelenekler ve müzik ile ilgili konuları öğrenmek istedikleri; fen bilimleri ana teması altında teknoloji ve buluşlar ile ilgili konuları, doğa, doğal afetler, hayvanlar ve bitkiler ile ilgili konuları öğrenmek istedikleri; sağlık bilimleri ana teması altında ise temizlik, sağlık, beslenme, aşı, virüsler ve ilaçlar ile ilgili konuları öğrenmek istedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı bir öğrencinin(Ö4) “Atatürk ile ilgili bilgiler edinmek isterim. Çünkü onu çok seviyorum...” sözleri ile bir diğer katılımcının(Ö20) “... Ailemi çok seviyorum ve Hayat Bilgisi dersinde aile ilişkilerine daha çok yer verilsin istiyorum” sözleri konuya açıklık getirici niteliktedir. Oker ve Tay (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde benzer ana temalar altında benzer konuları öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hayat Bilgisi dersinde öğrenilmek istenen konular bir bütün olarak ele alındığında, öğrencilerin genelde gereksinim duydukları ya da özel ilgi duydukları konuları tercih ettikleri söylenebilir. Bir katılımcı öğrencinin(Ö33) “... Doğayı çok seviyorum. Bu yüzden ders doğa hakkında çok fazla bilgi vermelidir.” sözleri de öğrencilerin sevdikleri ve ilgi duydukları konuları öğrenmek istediklerini göstermektedir. Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinden sevdikleri konuları öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal bilimler ana temasında yer alan insan hakları, tarih, Atatürk’ün hayatı, aile, gelenek ve görenekler, doğa, sağlık, temizlik ve beslenme konularının Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Katılımcıların Hayat Bilgisi dersinin aşı ve virtüs konularına yoğunlaşmasına ilişkin taleplerinin ise Covid-19 pandemisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcı öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinin işlenmesine yönelik isteklerinin konulara ilişkin istekler, yönetime ilişkin istekler ve öğretim materyallerine ilişkin istekler olmak üzere üç ana temada toplandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde deney yapmayı, gezi yapmayı, resim yapmayı, drama/tiyatro oynamayı, boyama yapmayı, okumayı, not almayı tercih ettikleri; derste akıllı tahtaların, haritaların, dünya küresinin, slaytların, videoların/filmlerin, ders kitaplarının kullanılmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcı cevapları üzerinde yapılan incelemede; öğrencilerin ders işlenişinde daha aktif, daha uygulamaya dönük, hayatla iç içe ve yüksek katılımlı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını tercih ettikleri söylenebilir. Bir katılımcı öğrencinin(Ö13) “Hayat Bilgisi dersinde deney yapılırsa daha iyi öğrenirim...” ifadesi ile bir diğer katılımcının (Ö19) “... Hayat Bilgisi dersinde doğa yürüyüşleri yapmalıyız.” Açıklamaları konuya açıklık getirecek türdendir. Baysal ve Dilber-Özer (2021) tarafından yapılan çalışmada da, katılımcı öğrencilerin çoğunun

Hayat Bilgisi dersini sanatla öğrenilmesini, derste deneyler yapılmasını, tahtada boyama yapılmasını, harita çizilmesini hayal ettikleri belirlenmiştir. Taneri ve Engin-Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada da Hayat Bilgisi dersinin en sevilen etkinliklerinin canlandırma ve grup çalışmaları, en az sevilen etkinliğin ise yazı yazmak olduğunu belirlenmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda (Demir & Özden, 2013; Güneş & Demir, 2007; Şahin & Güven, 2016; Taneri & Engin-Demir, 2013; Üstündağ, Ayvaz-Tuncel, Tuncel & Çobanoğlu, 2008; Ütkür, 2016) Türkiye’de Hayat Bilgisi dersinde en fazla düz anlatım, örnek olay ve soru cevap yöntemlerinin kullanıldığı, tahtanın önünde duran öğretmenin dersi anlattığı, öğrencilerin ise pasif dinleyiciler oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye ve aktif katılıma olanak sağlayıcı türden öğretim materyallerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin materyal tercihlerinin dersin sıkıcılığını giderici ve ilgi çekici türden materyaller yönünde olduğu da söylenebilir. Çünkü öğrencilerin normal okul derslerini çoğu zaman sıkıcı buldukları bilinmektedir. (Wegner, Strehlke & Weber, 2014). Öğrencilerin dersin sıkıcılığına ilişkin sorun yaşamamaları için akıllı tahtaların ve etkileşimli öğrenme yazılımlarının kullanılması önemli olduğu söylenebilir. Kullanılan öğretim materyallerinin dersin daha heyecan verici ve daha ilgi çekici olabilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Bir katılımcının(Ö17) “Hayat Bilgisi dersinde akıllı tahta kullanılmalıdır.” Sözleri ile bir diğer katılımcının(Ö38) “Çizgi filmler ve videolar konuları daha iyi öğrenmemizi sağlar.” Sözleri konuya açıklık getirici niteliktedir. Ancak yapılan araştırmalar (Baysal, Apak-Tezcan & Araç, 2018; Taneri & Engin-Demir, 2013; Üstündağ, Ayvaz-Tuncel, Tuncel & Çobanoğlu, 2008). Türkiye’de en sık kullanılan öğretim materyalinin ders kitabı olduğunu göstermektedir. Ancak Hayat Bilgisi dersinde kullanılacak materyallerin çoğunun gerçek yaşamdan ve kolay bulunabilir yaşamsal materyallerden seçilmesinin dersin amaçlarına ulaşılmasını kolaylaştıracağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğrencilerin bilimsel bakış açılarını geliştirebilmek amacıyla öğretmenler tarafından Hayat Bilgisi dersinde daha fazla deney, gözlem, drama, beyin fırtınası, proje gibi öğrenci merkezli etkinlikler yaptırılmalıdır.
2. Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin aktif katılımlarına olanak sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
3. Hayat Bilgisi dersinde akıllı tahtaların ve etkileşimli öğrenme yazılımlarının kullanılması ön plana çıkarılmalı; dersi daha heyecan veri-

ci ve daha ilgi çekici hale getirecek öğretim materyalleri kullanılmalı ve derste kullanılacak materyallerin gerçek yaşamdan ve kolay bulunabilir yaşamsal materyallerden seçilmesine özen gösterilmelidir.

4. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaşlarının ve gelişim özelliklerinin akademik başarı testlerine dayalı sınavlara uygun olmaması nedeniyle, bu sınıf düzeyinde sınav odaklı çalışmalar azaltılmalıdır.

5. Hayat Bilgisi dersinin içeriği öğrencilerin bireysel nitelikleri, yaş ve gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulmalı; öğrencilerin gereksinimleri, ilgi ve istekleri dersin içeriğinin oluşturulmasında merkeze alınmalıdır.

6. Bu çalışma ilkokul 3. sınıf öğrencileri örneklem alınarak yapılmıştır. İlkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin örneklem alındığı başka çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir. Ayrıca, benzer çalışmanın diğer dersler için yapılmasının da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akınoğlu, O. (2002). Hayat Bilgisi öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-13). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık
- Baysal, N. (2006). Hayat Bilgisi toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bakış. C. Öztürk. (Ed.), *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Baysal, N. Z. (2006). Hayat Bilgisi: Toplumsal ve doğal yaşama bütüncül bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, Z. N., & Dilber-Özer, Z. (2021). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi (sachunterricht) dersine yönelik algı ve istekleri: Almanya örneği. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 340-360.
- Baysal, Z. N., Apak-Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018). Perceptions of elementary school students: Experiences and dreams about the life studies course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 440-454.
- Bektaş, M. (2009). Hayat ve Hayat Bilgisi dersi. S. Öğülmüş (Ed.), *İlköğretim Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* içinde (ss. 13-29). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat Bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.
- Deveci, H. (2008). Hayat Bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Esemen, A. (2019). Hayat Bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29.
- Gültekin, M. (2015). *Hayat Bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, T., & Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki Hayat Bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 169-180.
- İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi: Tanımı, amacı ve doğası. Güven, S., & Kaymakçı, S. (Eds.), *Hayat Bilgisi öğretimi* içinde (ss.1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Karabağ, G. (2009). Hayat Bilgisi dersinin tarihçesi. Tay, B. (Ed.), *Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (ss.1-20). Ankara: Maya.
- Kılıç, İ., & Özmen-Ulu, M. (12021). Hayat Bilgisi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 449-470.
- MEB. (2018). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (1., 2. ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nas, R. (2006). *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Ezgi yayınları
- Oker, D. (2019). *Hayat Bilgisi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Oker, D., & Tay, B. (2019). İlkokul öğrencilerinin gözünden Hayat Bilgisi dersi ve öğrenmek istedikleri konular. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 409-425.
- Öztürk, S. (2022). İlkokul öğretmenlerinin *Hayat Bilgisi* öğretim programına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2016). “İlkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”, *İhlara Eğitim Araştırma Dergisi*, 1(1), 58-74.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Sönmez, V. (2010). *Hayat Bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı yayıncılık
- Şahin, D., & Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Taneri, P. O., & Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci gözüyle Hayat Bilgisi dersinin işleniş: Bir nitel araştırma yöntemi olarak yaratıcı drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.
- Tay, B. (2017). Hayat Bilgisi: Hayatın bilgisi. Tay, B. (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle Hayat Bilgisi öğretimi içinde* (ss.1-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tiryaki, B. (2018). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersine yönelik tutumlarıyla demokratik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Topses, G. (2001). Hayat Bilgisi ders kitabı inceleme kılavuzu hazırlama gerekçesi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu-Hayat Bilgisi 1-3 içinde* (ss: 1-18). Ankara: Nobel Yayınları

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Üstündağ, T., Ayvaz-Tuncel, Z., Tuncel, İ., & Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim 2. sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin betimlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 7(2), 349-360
- Ütkür, N. (2016). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknik farklılıkları: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1631-1651.
- Wegner, C., Strehlke, F., & Weber, P. (2014). Investigating the differences between girls and boys regarding the factors of frustration, boredom and insecurity they experience during science lessons. *Themes in Science and Technology Education*, 7(1), 35-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G . (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi dersine yönelik görüşleri: Gazi Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 568-589

BÖLÜM 6

GÜZEL SANATLAR LİSESİ MÜZİK BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN PİYANO DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER BAKIMINDAN İNCELENMESİ¹

*Beste KADEMLİ GÜÇLÜ²,
Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ³*

¹ Bu çalışma, Beste KADEMLİ GÜÇLÜ'nün Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

² Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-9757-9287>

³ Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

1.GİRİŞ

“Güzel Sanatlar Lisesi, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 33. maddesi gereğince açılmış okullardır. Milli Eğitim Kanunu’nun 33. maddesine göre; Milli Eğitim Kanunu’nun 33. maddesine göre; Güzel Sanatlar bölümünde yetenekleri belirlenen çocukları küçük yaşlardan itibaren eğitmek için temel eğitim ve ortaöğretim seviyesinde ayrı okullar açılabilir ya da farklı yetiştirme tedbirleri belirlenebilir. Bunların kuruluş, işleyiş ile yetiştirme esasları özel yönetmelikle belirlenir” (<http://ogm.meb.gov.tr/>).

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Milli Eğitim Bakanlığının “Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne Bağlı Okulların Tanıtımı” kılavuzunda aşağıda belirtildiği şekilde tanımlanmaktadır. Bu liselerin kuruluşları ve amaçlarına ilişkin yönetmelik, “14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 29 ve 33’üncü maddeleri ile 30/4/1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunun 2’nci maddesine dayanılarak hazırlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre Güzel sanatlar ve spor liseleri, güzel sanatlar ile spor alanında ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim ve öğretim yapılan okulları kapsar. Bu okullar, güzel sanatlar ve sporla ilişkili yükseköğretim kurumlarının olduğu yerlerde açılır. Öğrencilerin Türk Milli Eğitiminin genel ve özel hedefleri ile güzel sanatlar ve spor alanında;

- İlgi, talep ve becerileri doğrultusunda güzel sanatlar ve spor eğitimi ile ilgili temel bilgi ve beceriler kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim görerek, başarılı kişiler olarak yetişmelerini,

- Alanları ile ilgili yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını,
- Türk kültür ve sporuna katkıda bulunabilecek ve başarılı temsillere imza atabilecek kişiler olarak yetişmelerini,

- Takım ruhu ile hareket ederek işbirliği içinde çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazanmaları,

- Alanlarıyla ilgili araştırma yapmaları, yorum ile uygulama yeteneklerini geliştirmeleri,

- Ulusal ve uluslar arası sanatsal ve sportif faaliyetleri takip etmeleri ve bilgi ile kültürlerini geliştirmelerini sağlamaktır” (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm>).

Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) müzik bölümleri Türkiye’nin koşulları içinde gereksinimleri, beklentileri ve müzik alanının özellikleri ile içinde bulunduğumuz çağın gereklerini temel alan bir modeldir (Uçan, 1995). Bu bölümler, öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda eğitim görerek kendilerini geliştirmeleri amacıyla kurulmuştur. Programlarında müzik teorisi, ses eğitimi ve çalgı eğitimi vb. dersleri içermektedir.

GSL’de çalgı eğitimi dört yıl boyunca verilmektedir. GSL’de çalgı eğitimi verilmesi, öğrencilerin birbirleriyle kaynaşabilmeleri, kendilerini geliştirebilmeleri, sabırlı ve disiplinli olabilmeyi öğrenmeleri açısından çok önemlidir. Öğrenciler çalgı eğitimi sayesinde birlikte müzik yapma yeteneği ve disiplinli çalışma alışkanlığı kazanır. Dolayısı ile çalgı eğitimi eğitici, kaynaştırıcı, geliştirici ve birleştirici gibi özellikleri ile önem arz etmektedir (Çevik, 2007). Çalgı eğitimi, bireysel ya da toplu şekilde yapılan, bireyi çalgı çalma alanında yetiştirme ve müziksel anlamda geliştirme eğitimidir. Çalgı eğitimi hem bireysel hem de toplu halde, çalgıların kullanılmasıyla kişiye müziksel davranışlar kazandırmaktadır (Taviloğlu, 2005, sözlü mülakat; akt. Çevik, 2007, s.7). Campayo-Munoz vd. (2020) çalgı eğitiminin, müzik bağlamı içerisindeki öneminin bilinmesine rağmen, duygusal gelişimi müzik eğitimi kapsamında ele alan çalışma sayısının oldukça az olduğunu ifade etmiştir. Ancak çalışmalarında kaygı, stres, motivasyon ve memnuniyet gibi duygusal gelişime ait öğelerin ve tutumun çalgı performansı üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan piyano eğitimi ülkemizde çeşitli kurumlarda verilmektedir. Bu kurumlar GSL, Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri, ÖDK, Üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı GSEB MEAB, özel dersler ve müzik dershaneleridir (Yüctoker, 2009). GSL’de temel müzik eğitimi kapsamında piyano eğitimi önemli bir yere sahiptir. Piyano eğitiminin tüm GSL’ler de aynı anda bütünlük içinde sürdürülebilmesi için; piyano öğretim programları MEB tarafından kurulan komisyonca hazırlanmıştır. Programın uygulanmasına yönelik açıklamalar ayrıca basamak sistemine göre etüt ve dönemlere yönelik eserler programda yer almaktadır (MEB, 2006). Fakat 2016 piyano dersi öğretim programında basamak sistemine yönelik etüt ve dönem eserlerine yer verilmemiştir. Yer verilen konular; 9. sınıfta legato tekniği konusunda C. Czerny’nin 100 Studi çalışması, 10. sınıfta; piyano eğitiminde repertuar bölümünün Barok dönem eserleri için J. S. Bach’ın kolay menüetleri, klasik dönem eserleri için J. Haydn’ın Alman Dansları ve W. A. Mozart’ın menüet’lerinin çaldırılabilceği belirtilmiş, 11. sınıf için herhangi bir kaynak belirtilmemiştir. Piyano dersi öğretim programı (MEB, 2006); piyano eğitiminde öğretilecek olan konuları, kazanılacak kazanımları, öğretim yöntem ve teknikleri, piyano literatüründe basamak sistemi ile uygun olan eğitim ve öğretim metodunu kullanmayı kapsamaktadır. Buna ilaveten programda, piyano eğitiminin 4 yıl zorunlu olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. 2006 yılında piyano dersi haftada iki saat işlenirken; 2016 yılında piyano dersi haftada bir saat işlenmektedir. Yenilenen piyano öğretim programında (MEB, 2016), basamak sistemine yer verilmemiştir. Oysaki piyano eğitiminde basamak sistemi ortak hareket edilmesi konusunda yol gösterici nitelik taşımaktadır. Dolayısı ile aynı yeteneğe sahip öğrencilerin

bireysel öğrenme farklılıkları ile teknik bakımından etütlerin ve eserlerin seçiminde yönlendiricidir. 2016 piyano dersi öğretim programında, piyanonun yardımcı çalgı olduğu üzerinde durulmaktadır (MEB, 2016).

Tutum kavramı özellikle eğitimde, akademik çalışmalarda ve sanatta sıkça kullanılmaktadır. Agheyisi ve Joshua'ya (1970, s.146) göre tutum konusundaki çalışmalar davranışsal bilimin önemli noktalarından bir tanesidir. Sosyolojik ve sosyo-psikolojik alanyazında tutum kavramına ilişkin daha çok kuramsal ve yöntemsel formüllendirilmesi üzerine odaklanılmıştır. İnceoğlu'na (2011) göre tutum, ferdin kendine veya etrafındaki belli bir konuya, hadiseye göre bilgi ve duygularını esas alarak zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkilerin ilk adımıdır. Thurstone (1967, s.79) tutumu, ruhsal bir nesneye yönelik pozitif veya negatif olmayan bir düşünme veya duygu düzeyi olarak tanımlamıştır. Driscoll vd., (2012, s.346) çalışmasında, eğitim ile tutum arasında güçlü bir bağ olduğunu ele almaktadır. Yazıcı'ya (2016, s.1921) göre, kişilerin sosyal psikolojilerini etkileyen tutum sosyal algılar, davranışlar tarafından şekillenir ve öğrenme-öğretme süreçlerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Bu etki sayesinde bilgiler, beceriler, stratejiler, inançlar ve davranışlar edinilmesi ya da bunların değiştirilebilmesi mümkündür. Olumlu tutumlar hem öğretmenler hem de öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde yaptırma sahip olduğundan eğitim sürecinde kritik bir öneme sahiptir. Çünkü olumlu tutumlara sahip olan bir sınıfta öğrencilere uygun ve vakitli destekler sağlanabileceğinden, öğrenme güçlüğü çekme ihtimali bulunan öğrencilerin yüksek seviyede öğrenme becerileri geliştirmesi sağlanabilir. Duke ve Henniger (1998)'e göre, öğrencilerin müzikal hedeflerine ulaşmada olumlu pekiştiricilerin öğrenme tecrübelerini iyi hale getirmesi üzerindeki rolünün önemi büyüktür.

Tutumların ölçülmesi ile ilgili farklı farklı görüşler de bulunmaktadır. Bir görüşe göre, davranış ölçmenin en kolay yolu bir durum bir durum ve neticeye karşı olan bireylerin sayılması ve ölçülmesidir. Bu kişilerin hislerinin değerlendirilmesi yapılacak olan konu hakkında kişilerin olumlu olumsuz görüşlerinin saptanmasıdır (Erdoğan, 1999'dan akt. Tavşancıl, 2002). Tutumların ölçülmesi, tutum ile davranış ilişkisine bağlıdır. Öğrencilerin belirli derslere yönelik tutumlarına odaklanan çalışmalar literatürde yapılan çalışmalarla gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır (Duatepe ve Cilesiz, 1999). Dolayısı ile öğretmen eğitimi alanında, tutum ile ilgili yeterli veri olduğu görülmektedir (Atalmış ve Köse, 2018, s.394). Kuşkusuz ki, müzik eğitimi alanında öğrencilerin tutum ve davranışlarını araştıran çalışmalar literatür için büyük önem arz etmektedir. Çünkü müzik eğitimi alanındaki tutumlar, akademik başarıda önemli yer tutmaktadır (Özmenteş, 2006, s.25). Literatüre bakıldığında, müzik öğretmeni adaylarının yeterliliklerine yönelik tutumları çeşitli çalışmalarda incelenerek analiz edilirken (Bulut, 2011; Sağlam, 2008); ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yö-

nelik tutumlarını ortaya çıkaran çalışmalar mevcuttur (Bilen, 1995; Koca-baş, 1995).

Eğitim ve öğretimde zaman, eğitimin yapılacağı ortam, eğitimi veren öğretmen ve öğrencilerin tutumları oldukça önemlidir (Tekinarslan, 2006). Kuşkusuz ki, öğrencilerin derslere yönelik tutumları, tutumlara etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması nitelikli ve kaliteli bir eğitim ortamının oluşmasında yadsınamaz bir gerçektir. Tutumu etkileyen faktörler ile doğrudan ilişkili olmak, o şeye ait olumlu ve/veya olumsuz tutumların güçlenmesini sağlamaktadır (Güdek, 2007). Dolayısı ile eğitimde karşılaşılan problemlerin ana kaynağının bireylerin veya sistemlerin birey üzerinde oluşturduğu olumsuz tutumlardan kaynaklı olduğudur. Bu açıdan, eğitimin her alanında olduğu gibi, piyano eğitimi alanında da ulaşılması beklenen/istenilen hedefe ulaşılama nedeni olarak olumsuz tutumların varlığı üzerinde durulabilmektedir. Kostka (1984, s.117), öğretmenin verdiği pekiştireçlerin sıklığının ve niteliğinin öğrencilerin piyano öğretimine olan tutumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini, pekiştireçlerin ve özellikle öğretmenlerin sahip olduğu tavırların piyano eğitiminde öğrencilerin tutumları üzerinde kontrol sahibi olabildiğini ifade etmekle birlikte, öğrencilerin dersteki ilgilerinin ya da derse olan tutumlarının, öğretmenlerin vereceği sosyal onaylama ve pekiştireçler ile artırılabilceğini; öğrencilerin derse olan ilgilerindeki düşüşün bu sosyal onaylama eyleminin eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Görülmektedir ki, piyano eğitimi programlarında öğrencilerin başarı durumlarını incelerken yeteneklerinin yanında gösterdikleri tutumlarındaki gelişme durumunu, derse ait tutum ölçeğiyle ölçmek doğru bir değerlendirmedir. Çünkü öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi, piyano eğitim programında istenilen başarının ortaya konmasında ve piyano derslerindeki başarının artmasında yadsınamaz öneme sahiptir (Tufan ve Güdek, 2008). Dolayısı ile araştırmada, GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bu konu ile ilgili ileride yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturma bakımından fayda sağlayacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda, çalışmada tespit edilen problemlere dikkat çekerek farkındalığın sağlanması ve gerekli değerlendirmenin yapılması hedeflenmektedir. Bu amaç çerçevesinde GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano derslerine ilişkin tutumları;

- Sınıflarına,
- Piyanoyu severek çalma,
- Haftalık piyano ders saatini yeterli bulma,

- Piyano öğretmeni değişikliği değişkenleri açısından farklılık göstermekte midir? sorularına yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2. 1. Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel tarama modeline dayalıdır. Betimsel yönetime dayalı araştırmalarda durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye hangi yöne gitmek istiyoruz ve oraya nasıl gideriz gibi sorulara cevap aranır (Kaptan, 1998).

2. 2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Türkiye’deki GSL’de öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu liseler arasından Marmara bölgesinde eğitim veren 5 tane GSL’de öğrenim gören 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Toplamda 321 öğrenci örneklemi oluşturmaktadır.

Tablo 1. İllere göre öğrencilerin sayısı

İl	Kadın	Erkek	Toplam
Balıkesir T.C. Ziraat Bankası GSL	62	41	103
Çanakkale Akçansa GSL	34	28	62
Edirne Hasan Rıza GSL	25	18	43
Kırklareli Bilal Yapıcı GSL	12	25	37
Tekirdağ GSL	38	38	76
Toplam	171	150	321

Tablo 1’e göre, Balıkesir T.C. Ziraat Bankası GSL’den 62 kadın, 41 erkek olmak üzere toplam 103 öğrenci; Çanakkale Akçansa GSL’den 34 kadın, 28 erkek olmak üzere toplam 62 öğrenci; Edirne Hasan Rıza GSL’den 25 kadın, 18 erkek olmak üzere toplam 43 öğrenci; Kırklareli Bilal Yapıcı GSL’den 12 kadın, 25 erkek olmak üzere toplam 37 öğrenci ve Tekirdağ GSL’den 38 kadın, 38 erkek olmak üzere toplam 76 öğrenciyi kapsamaktadır.

2. 3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ile Tufan ve Güdek (2008) tarafından geliştirilen “Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu öğrencilerin sınıf düzeylerini, piyanoyu severek çalma, haftalık piyano ders saatini yeterli bulma ve piyano öğretmenin de değişme durumu değişkenlerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

“Piyano Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” 18 maddesi olumlu, 12 maddesi olumsuz olan toplam 30 maddeyi kapsamaktadır. Ölçekte yer alan olumlu cümleler “Kuvvetle Katılıyorum” seçeneğinden “Asla Katılmam” se-

çeneğine doğru 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken; olumsuz cümleler ise “Kuvvetle Katılıyorum” seçeneğinden “Asla Katılmam” seçeneğine doğru 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde sıralanan seçeneklere birer sayısal değer verilmektedir. Daha sonra ise veriler kodlanarak analiz edilmektedir (Turan vd., 2015). Piyano dersine yönelik tutum ölçeği, iki faktörden oluşmakla birlikte; hoşnutluk faktöründe 18 madde, değer faktöründe 12 madde bulunmaktadır. Tufan ve Güdek (2008) tarafından ölçeğin hoşnutluk faktörü için güvenirlik değerinin .97; değer faktörü için güvenirlik değerinin .91 olduğu; güvenirlik analizi sonucu ölçeğin iç tutarlık katsayısının ise .97 olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmada ise, ölçeğin güvenirlik çalışması sonucu, hoşnutluk faktörünün güvenirlik değerinin .94; değer faktörü için güvenirlik değerinin .88 olduğu; güvenirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısının ise .92 olduğu ortaya çıkarılmıştır.

2. 4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS for Windows 25.0 programı kullanılmıştır. “Kişisel Bilgiler”den oluşan soruların analizinde betimsel istatistiklerden frekans, ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kişisel özellikleri açısından maddelerle yapılan ikili karşılaştırmalarda; varyansların homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar için t-Testi; değişkenlerin üç ve daha fazla olduğunda ise varyansların homojen olduğu durumlarda ANOVA yapılmıştır. Anlamlı farklılık olduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Scheffe testinden yararlanılmıştır. Ortalamalar arasında farkların anlamlı olup/olmadığı .05 düzeyinde test edilmiştir.

3. BULGULAR

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre betimsel istatistiği

Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
9	87	3,87	.67
10	98	3,42	.84
11	76	3,67	.79
12	60	3,31	.85

Tablo 2'ye göre; ortalamalarına bakıldığında lise 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalama değeri ($\bar{X}=3,87$, $Ss=.67$), lise 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3,42$, $Ss=.84$), lise 11. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{X}=3,67$, $Ss=.79$) ve lise 12. sınıfta öğrenim görenlerin ortalama değeri ($\bar{X}=3,31$, $Ss=.85$)'tir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip/göstermediği tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Gruplar Arası	3	14,818	4,939	7,850	.00	1 ile 2
Gruplar İçi	317	199,478	,629			1 ile 4
Toplam	320	214,296				

* $p<.05$

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F(3,317)=7,850$, $p<.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları sınıflarına göre anlamlı şekilde değişmektedir. Sınıflar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 9. sınıfların tutumlarının ($\bar{X}=3,87$, $Ss=.67$) 10. sınıf ($\bar{X}=3,42$, $Ss=.84$) ve 12. sınıfların ($\bar{X}=3,31$, $Ss=.85$) tutumları arasında 9. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları sınıf değişkenine göre iki alt boyut açısından da analiz edilmiştir. İki alt boyut açısından öğrencilerin sınıf değişkenine göre betimsel istatistik verileri Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre piyano dersine yönelik tutumlarının alt boyutlar açısından betimsel istatistiği

Sınıf	Hoşnutluk			Değer		
	N	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss
9	87	3,87	.79	87	3,86	.63
10	98	3,36	.95	98	3,51	.83
11	76	3,60	.90	76	3,77	.77
12	60	3,20	1.0	60	3,47	.75
Toplam	321	3,53	.94	321	3,66	.76

Tablo 4'de görüldüğü gibi, en yüksek ortalama değeri hoşnutluk alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=3,87$, $Ss=.79$); en düşük ortalama değeri ise 12. sınıf ($\bar{X}=3,20$, $Ss=1.0$) aittir. Değer alt boyutunda ise en yüksek

ortalama 9. sınıf ($\bar{X}=3,86$, $Ss=.63$) en düşük ortalama ise 12. sınıf ($\bar{X}=3,47$, $Ss=.75$) öğrencilerine aittir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık gösterip/göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Alt boyutlar açısından öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	*p	Anlamlı Farklılık (Scheffe)
Hoşnutluk	Gruplar Arası	3	20,028	6.676	7.902	.00	1-2 1-4
	Gruplar İçi	317	267,810	.845			
	Toplam	320	287,838				
Değer	Gruplar Arası	3	8,895	2.965	5.211	.00	1-2 1-4
	Gruplar İçi	317	180,362	.569			
	Toplam	320	189,257				

* $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının tüm alt boyutlar açısından sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($p<.05$) bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarabilmek amacı ile yapılan Scheffe testi sonucunda hoşnutluk ve değer alt boyutlarında 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile 10. ve 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları arasında 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamanın ikinci alt problemi “GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumları piyanoyu severek çalma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğrencilerin piyanoyu severek çalma değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin piyanoyu severek çalma değişkenine göre betimsel istatistiği

Piyanoyu Severek Çalma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Evet	247	3.88	.61
Hayır	74	2.56	.54

Tablo 6’ya göre; piyanoyu severek çalan öğrencilerin sayısı 247, piyanoyu severek çalmayan öğrencilerin sayısı ise 74’tür. Ortalamalara bakıldığında; piyanoyu severek çalan öğrencilerin ($\bar{X}=3,88$, $Ss=.61$) iken; piyanoyu severek çalmayan öğrencilerin sayısı ise ($\bar{X}=2,56$, $Ss=.54$)’tür.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının piyanoyu severek çalma değişkenine göre farklılık gösterip/göstermediği bağımsız gruplar t-Testi ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7. Öğrencilerin piyanoyu severek çalma değişkenine göre t-testi sonuçları

Piyanoyu Severek Çalma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Evet	247	3,88	.61	3	16.6	.00*
Hayır	74	2,56	.54			

*p<.05

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları öğrencilerin piyanoyu severek çalma değişkenine göre bakıldığında istatistiksel olarak aralarında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır ($t=16.6$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde, piyanoyu severek çalan öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3.88$, $Ss=.61$), piyanoyu severek çalmayan öğrencilere göre ($\bar{X}=2.56$, $Ss=.54$) daha yüksektir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum faktörlerinin piyanoyu severek çalma değişkenine göre alt boyutlar bakımından değişip/değişmediği bağımsız gruplar t-Testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının alt boyutları açısından piyanoyu severek çalma değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Piyanoyu Severek Çalma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Hoşnutluk Boyutu	Evet	247	3,87	.71	3	16,0	.00*
	Hayır	74	2,37	.68			
Değer Boyutu	Evet	247	3,90	.63	3	12,5	.00*
	Hayır	74	2,85	.59			
Toplam	Evet	247	3,88	.61	3	16,6	.00*
	Hayır	74	2,56	.54			

*p<.05

Tablo 8'de, ölçeğin hem hoşnutluk ($t=16,0$, $p<.05$) ve değer boyutunda ($t=12,5$, $p<.05$), hem de toplam puanda ($t=16,6$, $p<.05$) öğrencilerin piyano dersine ait tutum puanları ile piyanoyu severek çalma değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde; öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda ($\bar{X}= 3,87$, $Ss=.71$) değer boyutunda ($\bar{X}= 3,90$, $Ss=.63$) ve toplam puanda ($\bar{X}= 3,88$, $Ss=.61$) piyanoyu severek çalanların lehinedir.

3. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamanın üçüncü alt problemi “GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumları haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğrencilerin haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkenine göre betimsel istatistiği

Haftalık Ders Saati Yeterliliği	N	$\bar{X}$	Ss
Evet	70	3,06	.88
Hayır	251	3,72	.73

Tablo 9 incelendiğinde haftalık piyano ders saatini yeterli bulan öğrencilerin sayısı 70, yeterli bulmayan öğrencilerin sayısı 251’dir. Ortalamalara bakıldığında, haftalık piyano dersini yeterli bulan öğrencilerin ($\bar{X}$ =3.06, Ss=.88) iken; haftalık piyano ders saatini yeterli bulmayan öğrencilerin ($\bar{X}$ =3.72, Ss=.73)’tür.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkenine göre farklılık gösterip/göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Bulgular Tablo 10’daki gibi sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkenine göre t-testi sonuçları

Haftalık Ders Saati Yeterliliği	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Evet	70	3,06	.88	3	6.40	.00*
Hayır	251	3,72	.73			

*p<.05

Tablo 10’a göre, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır (t=6,40, p<.05). Ortalamalar incelendiğinde; haftalık piyano ders saatini yeterli bulmayan öğrencilerin tutumlarının ($\bar{X}$ =3,72, Ss=.73) yeterli bulan öğrencilere göre ($\bar{X}$ =3,06, Ss=.88) daha yüksektir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkenine göre alt boyutlar bakımından farklılık olup/olmadığını ortaya çıkarabilmek için bağımsız gruplar t-testi ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’deki gibidir.

Tablo 11. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının alt boyutları açısından haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkenine göre t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Haftalık Ders Saati Yeterliliği	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Hoşnutluk Boyutu	Evet	70	2,94	1.07	3	6,17	.00*
	Hayır	251	3,69	.84			
Değer Boyutu	Evet	70	3,23	.84	3	5,48	.00*
	Hayır	251	3,78	.70			
Toplam	Evet	70	3,06	.88	3	6,40	.00*
	Hayır	251	3,72	.73			

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde; ölçeğin hem hoşnutluk ($t=6,17$, $p<.05$) ve değer ($t=5,48$, $p<.05$) boyutunda, hem de toplam puanda ($t=6,40$, $p<.05$) öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile haftalık piyano ders saatini yeterli bulma değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ortalamalara bakıldığında; öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda ($\bar{X}=3,69$, $Ss=.84$), değer boyutunda ($\bar{X}=3,78$, $Ss=.70$) ve toplam puanda ($\bar{X}=3,72$, $Ss=.73$) haftalık ders saatini yeterli bulmayanların lehinedir.

3. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine ilişkin tutumları piyano öğretmeni değişikliği değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Öğrencilerin piyano öğretmeni değişikliği değişkeni açısından yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin piyano öğretmeni değişikliği değişkenine göre betimsel istatistiği

Piyano Öğretmeni Değişikliği	N	$\bar{X}$	Ss
Evet	89	3,43	.79
Hayır	232	3,63	.82

Tablo 12’ye göre; piyano öğretmeni değişen öğrencilerin sayısı 89, değişmeyen öğrencilerin sayısı ise 232’dir. Piyano öğretmeni değişen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=3,43$, $Ss=.79$) iken, piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin sayısı ise ($\bar{X}=3,63$, $Ss=.82$)’dir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının piyano öğretmeni değişikliği değişkenine göre aralarında farklılık olup/olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-Testinden yararlanılmıştır. Bulgular Tablo 13’deki gibidir.

Tablo 13. Öğrencilerin piyano öğretmeni değişikliği değişkenine göre t-testi sonuçları

Piyano Öğretmeni Değişikliği	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Evet	89	3,43	.79	3	2.03	.04*
Hayır	232	3,63	.82			

*p<.05

Tablo 13'te öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları piyano öğretmeni değişikliği değişkenine göre bakıldığında istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($t=2,03$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde; piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3,63$, $Ss=.82$) piyano öğretmeni değişen öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=3,43$, $Ss=.79$) daha yüksektir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının piyano öğretmenlerinin değişikliği değişkenine göre alt boyutlar bakımından değişip/değişmediği bağımsız gruplar t-Testi ile sınanmıştır. Bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının alt boyutları açısından piyano öğretmeni değişikliği değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Piyano Öğretmeni Değişikliği	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Hoşnutluk Boyutu	Evet	89	3,36	.91	3	1,98	.04*
	Hayır	232	3,59	.95			
Değer Boyutu	Evet	89	3,54	.75	3	1,73	.08**
	Hayır	232	3,70	.77			
Toplam	Evet	89	3,43	.79	3	2,03	.04*
	Hayır	232	3,63	.82			

*p<.05; **p>.05

Tablo 14'e bakıldığında, ölçeğin hoşnutluk boyutunda ($t=1,98$, $p<.05$) ve toplam puanda ($t=2,03$, $p<.05$) öğrencilerin piyano dersine ait tutum puanları ile piyano öğretmeni değişme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ancak, değer boyutunda ($t= 1,73$, $p>.05$) öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile piyano öğretmeni değişme durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalamalar incelendiğinde; öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda ($\bar{X}=3,59$, $Ss=.95$), değer boyutunda ($\bar{X}= 3,70$, $Ss=.77$) ve toplam puanda ($\bar{X}=3,63$, $Ss=.82$) piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin lehinedir.

4. SONUÇLAR

4. 1. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Sonuçlar

Bu araştırmada, 87 öğrencinin (%27,1) 9. sınıf, 98 öğrencinin (%30,5) 10. sınıf, 76 öğrencinin (%23,7) 11. sınıf ve 60 öğrencinin (%18,7) 12. sınıf olduğu görülmektedir. Çizelge sonucuna göre en fazla öğrenci 98 kişi ile 10. sınıfta, en az öğrenci 60 kişi ile 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmaya bakıldığında; öğrencilerin 247'sinin (%76,9) piyanoyu severek çaldığı, 74'ünün (%23,1) piyanoyu sevmeyerek çalmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda piyanoyu severek çalan öğrencilerin sayısı daha fazladır.

Araştırmaya göre; öğrencilerin 70'inin (%21,8) haftalık piyano ders saatini yeterli buldukları, 251'inin (%78,2) ise yeterli bulmakları görülmektedir. Araştırma sonucunda, haftalık piyano ders saatini yeterli bulmayan öğrencilerin sayısı daha fazladır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin 89'unun (%27,7) piyano öğretmeninin değiştiğini, 232'sinin (%72,3) ise piyano öğretmenin değişmediğini belirtmektedir. Araştırma sonucunda, piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

4. 2. Öğrencilerin Piyano Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile sınıfları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Araştırma sonucunda, sınıfların tutumlarının ($\bar{X}=3,87$, $Ss=.67$) 10. sınıf ($\bar{X}=3,42$, $Ss=.84$) ve 12. sınıfların ($\bar{X}=3,31$, $Ss=.85$) tutumları arasında 9. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alt boyutlarına göre incelendiğinde, en yüksek ortalama değeri hoşnutluk alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=3,87$, $Ss=.79$); en düşük ortalama değeri ise 12. sınıf öğrencilerine ($\bar{X}=3,20$, $Ss=1.0$) aittir. Değer alt boyutunda ise, en yüksek ortalama 9. sınıf ($\bar{X}=3,86$, $Ss=.63$) en düşük ortalama ise 12. sınıf ($\bar{X}=3,47$, $Ss=.75$) öğrencilerine aittir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile piyanoyu severek çalmaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Araştırma sonucunda, piyanoyu severek çalan öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3,88$, $Ss=.61$), piyanoyu severek çalmayan öğrencilere göre ($\bar{X}=2,56$, $Ss=.54$) daha yüksektir. Alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin tutumlarının hoşnutluk boyutunda ($\bar{X}=3,87$, $Ss=.71$) değer boyutunda ($\bar{X}=3,90$, $Ss=.63$) ve toplam puanda ($\bar{X}=3,88$, $Ss=.61$) piyanoyu severek çalanların lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile haftalık piyano ders

saatini yeterli bulmaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Araştırma sonucunda, haftalık piyano ders saatini yeterli bulmayan öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3,72$, $Ss=.73$), haftalık piyano ders saatini yeterli bulan öğrencilere göre ($\bar{X}=3,06$, $Ss=.88$) daha yüksektir. Alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda ($\bar{X}=3,69$, $Ss=.84$), değer boyutunda ($\bar{X}=3,78$, $Ss=.70$) ve toplam puanda ($\bar{X}=3,72$, $Ss=.73$) haftalık ders saatini yeterli bulmayanların lehinedir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları ile piyano öğretmeni değişikliğine göre aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($p<.05$). Araştırma sonucunda, piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin tutumları ($\bar{X}=3,63$, $Ss=.82$), piyano öğretmeni değişen öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=3,43$, $Ss=.79$) daha yüksektir. Alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda ($\bar{X}=3,59$, $Ss=.95$), değer boyutunda ($\bar{X}=3,70$, $Ss=.77$) ve toplam puanda ($\bar{X}=3,63$, $Ss=.82$) piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin lehinedir.

5.TARTIŞMA

Bu araştırmada, Güzel Sanatlar Liseleri'nde öğrenim gören öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin tutumlarının sınıflarına göre değişim gösterip/göstermediğine bakıldığında, piyano dersine yönelik tutumlarının tüm alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. En yüksek ortalama hoşnutluk alt boyutunda 9. sınıf öğrencilerine, en düşük ortalama ise 12. sınıf öğrencilerine aittir. Yapılan çalışmaların sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen bulgular paralellik gösterirken (Karabulut, 2009); Sönmezöz (2014)'ün çalışmasındaki bulgular ile farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları öğrencilerin piyanoyu severek çalma durumlarına göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu; piyanoyu severek çalan öğrencilerin tutumlarının piyanoyu severek çalmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu, tutumlarının hoşnutluk boyutunda, değer boyutunda ve toplam puanda piyanoyu severek çalanların lehine olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir bulguda, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları haftalık piyano ders saatini yeterli bulma durumlarına göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Ortalamalarda haftalık piyano ders saatini yeterli bulmayan öğrencilerin tutumlarının, haftalık piyano ders saatini yeterli bulan öğrencilere göre daha yüksektir. Çalışmada, öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda, değer boyutunda ve toplam puanda haftalık ders saatini yeterli bulmayanların lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin ve Akpınar (2017) piyano öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mevcut piyano eğitim programındaki haftalık piyano ders saatinin yeterli olmadığını, öğren-

cilerin yarısının piyano dersinin haftalık ders saatini yeterli bulmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, çalışmayı destekler nitelik taşımaktadır.

Araştırma kapsamında son olarak, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumları piyano öğretmenin değişikliği değişkenine göre incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin hem hoşnutluk boyutunda ve toplam puanda öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum puanları ile piyano öğretmeni değişikliği durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; değer boyutunda ise, öğrencilerin piyano dersine yönelik tutum puanları ile piyano öğretmeni değişikliği durumu arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında; öğrencilerin tutumları hoşnutluk boyutunda, değer boyutunda ve toplam puanda piyano öğretmeni değişmeyen öğrencilerin lehinedir.

Görülmektedir ki, araştırmada piyano dersi öğretim programına baktığımızda; piyano dersi öğretim programında (MEB, 2006) piyano eğitiminde öğretilecek olan konuları, kazanılacak kazanımları, öğretim yöntem ve teknikleri, piyano literatüründe basamak sistemi ile uygun olan eğitim ve öğretim metodunu kullanmayı kapsamakla birlikte, piyano eğitiminin 4 yıl zorunlu olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Piyano dersi 2006 yılında haftada iki saat, 2016 yılında ise haftada bir saat müfredatta yer almaktadır. Buna ilaveten, 2016 piyano dersi öğretim programında, basamak sistemine yer verilmemekle birlikte piyanonun yardımcı çalgı olduğu üzerinde durulmaktadır. 2018 yılında ise, MEB Seçmeli Piyano Dersi Öğretim Programını yayınlamıştır. Oysaki piyano dersine yönelik tutum ve derse yönelik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin lise eğitimleri süresince devamlılık gösteren piyano derslerine ait olumlu tutum göstermeleri, hem piyano derslerindeki başarılarını olumlu anlamda etkileyecek hem de armoni, işitme, solfej ve eşlik çalma vb. derslerde başarılarını arttıracaktır. Bu bağlamda da, tüm lise eğitimleri boyunca piyano dersini almalarının ve dersin niteliğinin sürdürülebilir olmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Dolayısı ile eğitim-öğretim sürecinden en verimli şekilde yararlanabilmek için öğrencilerin piyano enstrümanını önemsemeleri, dersi gerekli görmeleri ve enstrümana karşı ilgili olmaları önem taşımaktadır. Ayrıca piyano, çeşitli çalgılara eşlik yapabilme, koro çalışmalarında esere eşlik edebilme ve esere başlamadan önce ses verme, öğrencilere şarkı öğretme, ses açma alıştırmaları vb. etkinliklerde sıklıkla kullanılan bir çalgıdır. Bu nedenle, piyano, öğrencilerin ileriki mesleki yaşantılarında kullanabilecekleri bir çalgı olduğundan öğrencilerin piyano dersine ait olumlu tutum geliştirmeleri oldukça önemlidir.

6. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir:

- Haftalık piyano dersi saati arttırılabilir. Öğrenci ne sıklıkla piyano ile zaman geçirirse o derece olumlu tutumlar sergilemesi beklenebilir.

- Pişano eğitiminin tüm GSL'ler de aynı anda bütünlük içinde sürdürebilmesi adına, programın uygulanmasına yönelik açıklamalar ile birlikte basamak sistemine göre etüt ve dönemlere yönelik eserlerin programda tekrardan yer alması önerilmektedir.
- Sınıf seviyesi arttıkça tutumların da artıyor olması beklenmektedir. Oysaki araştırma neticesinde 9. sınıfların tutumlarının 12. sınıflara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan, pişano öğretim programı ve derslerin işlenişı tutumların farklılaşmasında rol oynayabilir.
- 12. sınıf pişano derslerinin bazı GSL'de seçmeli ders olarak okutulduğu, bazı GSL'de ise 12. sınıf pişano derslerinin müfredatta yer almadığı görölmektedir. Bu sebeple bahsedilen dersin her iki dönemde boyunca programda yer alması önerilmektedir.
- Pişano eğitimi süresince pişano dersine yönelik tutumları olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyen faktörlerin saptanarak olumsuz etkenlerin öğretmen desteğiyle olumlu anlamda değıştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmadaki örneklem grubunun dışında daha geniş katılımcılı olarak tüm Güzel Sanatlar Liseleri'nin durumunu ortaya çıkaran tutum çalışmaları yapılabilir.
- Anketin dışında verilerin çeşitlendirilebilmesi adına üniversite öğrencileri, öğretmen ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Agheyisi, R., & Joshua, A. F. (1970). Language attitude studies a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Atalmış, E., & Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9 (4), 393-413.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bulut, D. (2011). Müzik öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 651-674.
- Campayo-Muñoz, E., Cabedo-Mas, A., & Hargreaves, D. (2020). Intrapersonal skills and music performance in elementary piano students in Spanish conservatories: Three case studies. *International Journal of Music Education*, 38(1), 93-112.
- Çevik, D. B. (2007). *Armoni eğitimi ile piyano çalma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Driscoll, V., Smith, R. S., & Scheperle, C. (2012). The music experiences and attitudes of a first cohort of prelingually-deaf adolescents and young adults CI recipients. In *Seminars in Hearing*, 33(4), 346-360. NIH Public Access.
- Duatepe, A., & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 45-52.
- Duke, R. A., & Henninger, J. C. (1998). Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 482-495.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- <http://ogm.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10.10.2020)
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.htm> (Erişim tarihi: 10.11.2020)
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. 6. Basım, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırmalar ve istatistik teknikler*. Ankara: Tekışık Web Ofset, s. 59.
- Karabulut, G. (2009). *Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kostka, M. J. (1984). An investigation of reinforcements, time use, and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*, 32(2), 113-122.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi piyano dersi öğretim programı 9, 10, 11 ve 12. sınıflar. Ankara: 08.12.2006 Tarihli 392 sayılı Tebliğler dergisi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Güzel Sanatlar Lisesi piyano dersi öğretim programı 9, 10 ve 11. sınıflar. Ankara, 29.06.2016 tarihli 44 sayılı Tebliğler Dergisi.
- Özmenteş, G. (2006) Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5(1), 23-29. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Sönmezöz, F. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1377-1388.
- Şahin, P., & Akpınar, M. (2017). Güzel sanatlar liselerinde piyano öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile analizi*. Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım Ltd. Şti.
- Thurstone, L. L. (1967). *Attitudes can be measured, readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley&Sons, pp. 79.
- Tufan, E., & Güdek, B. (2008). Piyano dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-90.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). *Eğitim araştırmalarında Likert Ölçeği ve Likert Tipi Soruların kullanımı ve analizi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 186-203.
- Uçan, A. (1995). *AGSL müzik bölümleri modelinin yapısı, niteliği, kapsamı ve dayandığı temeller*; AGSL Müzik Bölümleri Semineri Bildirisi, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları, 106-146.
- Yazıcı, T. (2016). A study of developing attitude scale for piano teaching. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 358-370.
- Yücetoker, İ. (2009). *Müzik eğitimi anabilim dalı piyano öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin mevcut piyano eğitiminin durumuna ilişkin görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



BÖLÜM 7

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİ'NDE (BİLSEM) ÖĞRENİM GÖRMEKTE OLAN MÜZİK BİRİMİ ÖĞRENCİLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLARIN İNCELENMESİ

Sibel ÇİLOĞLU¹, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ²

1 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-2265-5935>

2 Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

1. GİRİŞ

Her çocuk farklı doğar. Bazı çocuklar daha içedönük olurken, bazı çocuklar daha sosyal olabilir. Her çocuk aynı düzeyde kavrama yeteneğine sahip değildir. Bazı çocukların kavrama yeteneği akranlarına göre daha gelişmiş olabilir. Problem çözme becerisi, dil becerisi, yaratıcılık düzeyi ve hayal gücü gibi daha birçok alanda bireyler birbirinden farklı düzeyde beceriye sahiptir. Bunu daha birçok örnek ile çoğaltabiliriz. Dolayısı ile her birey farklı yetenek alanlarına sahiptir. Sözel bir birey sanatsal alanda kabiliyetliken, diğerinin sözel alan becerileri daha iyi olabilir. Bir bireyin sayısal becerileri daha iyi iken, diğer bir birey ise spora yatkın olabilmektedir. Bir de, bu alanlarda üst düzey becerilere sahip bireyler vardır.

Üstün yetenekli bireyler bu yetenekleri sonradan edinmeden doğuştan bu yeteneklere sahip biçimde doğarlar. Herhangi bir eğitim almaksızın doğuştan bazı alanlarda yaşatlarından farklı olarak yaratıcı düşünme, liderlik özelliği ve görsel zekâ vb. alanlarda daha kabiliyetli bireyleri “üstün yetenekli” olarak tanımlanabilmektedir (Çiloğlu & Çevik-Kılıç, 2021, s.63). Üstün yetenekliler, bilişsel alandaki yetenekleri bakımından akranlarından üstün olduğu uzmanlarca kanıtlanmış bireylerdir. Normal gelişim göstermekte olan bireylerin almakta oldukları eğitimler üstün yetenekli bireylerin daha hızlı kavramaları ve anlamaları sebebiyle sıkılmalarına ve motivasyonlarında düşüşler yaşamalarına sebep olmaktadır (Kaya, 2013).

Üstün zekâlı çocukların problem çözme, kavrama, planlama yapma, sonuçlar üretme gibi bilişsel alanlarda diğer bireylerden anlamlı bir farklılık göstermesi beklenir. Bu alanlar baz alınarak yapılan zeka testinde 130 IQ ve üzeri çıkan bireyler üstün yetenekli kabul edilmektedir (Clark, 2002). Şahin (2014)’in yaratıcılık ve zekâ ilişkisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada; normal zekâ aralığında olanlar (85-99 IQ), parlak zekâlı olanlar (100-114 IQ), orta düzey üstün zekâlı olanlar (115-129 IQ), ileri düzey üstün zekâlı olanlar (130-144 IQ) ve çok ileri düzey üstün zekâlı olanlar biçiminde (145 ve üzeri IQ) gruplandırılmıştır. Sak (2020)’in “Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi” kitabında, bazı bilimsel araştırmalarda yaratıcılık gelişimi için 120 IQ’nun bir bireyin yaratıcı olması için eşik değer olarak kabul edildiğinden bahsedilmektedir (s.19). Ancak, yapılan çalışmada üstün zekâlı öğrenciler ile normal zekâlı öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısı ile üstün yetenekli bireylerin yaratıcılık düzeylerinin üst düzey olmasını beklemek yanlış olabilecektir.

Albert Einstein, “Dehanın 10’da 1’i yetenek 10’da 9’u çalışmaktır” olarak ele almaktadır. Dolayısı ile üstün yetenekli bireyler de desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Örgün eğitimlerinin yanında potansiyellerini ortaya çıkartmak için desteklenmeye ihtiyaçları vardır. Ülkemizde üstün yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla faaliyet vermek-

te olan en önemli kurum ise Bilim ve Sanat Merkezleridir (Genç, 2016). BİLSEM'ler örgün eğitim kurumlarına devam etmekte olan öğrencilerin genel yetenek, görsel ve müzik alanında özel yetenekli olarak tanımlanan öğrencilere bu alanlarda var olan kapasitelerini en üst noktaya taşımak amacıyla eğitim vermekte olan kurumlardır (<https://www.bilsemsinavi.org>). Öğretmenlerin ilkokul 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden belirlediği öğrenciler sınava girmeye hak kazanmaktadır. Yapılan sınavda başarılı oldukları takdirde BİLSEM'deki öğrenimlerine başlayabilmektedirler (BİLSEM, 2022).

Ülkemizde ise BİLSEM'lerin önemi giderek artmaktadır. BİLSEM'lerin sayısı son 10 yılda 3 kat artmış olmakla beraber, öğrenci sayısı da 7 kat artmıştır. Şuan faaliyet vermekte olan 81 ilde 182 tane BİLSEM bulunmaktadır (<https://orgm.meb.gov.tr/>). Ancak, ülkemizde bulunan BİLSEM'lerde yeteri kadar kadrolu öğretmen bulunmamaktadır. Bu da öğrenim görmekte olan öğrencilerin dönem dönem öğretmen değişikliği yaşamasına yeni bir sürece alışmaya çalışmalarına sebep olmaktadır. Aynı zamanda, özel yetenekli öğrencilere öğrenim vermekte olan bu kurumlardaki öğretmenlerin branş öğretmenleri olmaları gerekmektedir (fizik, biyoloji, görsel sanatlar vb.). Dolayısı ile bu kurumlarda öğrenim görmekte olan öğrenciler, özel eğitim kapsamında olmaları sebebiyle farklı ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin üstün yetenekli olması sebebiyle özel bir eğitim almaları gerekmektedir. Örneğin; özel eğitim alanında özel eğitim öğretmenleri ders verirken, BİLSEM'lerde yalnızca branş öğretmenleri olmak yeterlidir. Bu kurumlarda eğitim almakta olan öğrencilerin algıları, anlama kabiliyetleri örgün kurumlarda eğitim alan öğrencilerden farklıdır. Bu sebeple, BİLSEM'lerdeki öğretmenlerin bu alanda bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir. Buna yönelik alanda lisans, yüksek lisans eğitimleri ya da hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerinin eğitimi ile ilgili yapılan bir çalışmada, üstün zekâlılar öğretmenliği ile ilgili ayrı bir lisans programı bulunmamasının sorunlara yol açtığını dile getirilmiştir (Çitil, 2018, s.155). Üstün zekâlılar yönetmelikte özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle eş değer görülmesine rağmen, bu alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin özel eğitimle ilgili alanda bir eğitim almaları gerekmemesi konusundaki tezatlık gözler önüne serilmektedir.

Sonuç olarak, BİLSEM'de öğrenim görmekte olan öğrenciler destekleyici eğitim olarak örgün öğrenimlerinin yanında bu kurumlarda da eğitim almaktadır. Bu da yoğun bir programda eğitim aldıklarını göstermektedir. Sanat eğitiminde bireylerin başarılı olmaları için derslerine düzenli katılım sağlamaları ile enstrümanlarını doğru bir teknikle çalışmaları önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yapılan bu araştırma, BİLSEM'lerde öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BiLSEM) öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda, mevcut durumdaki şartlar olduğu gibi ortaya konulmaya çalışır, verilerin analizi aşaması ise yorumlama, değerlendirme ve genelleme yapma gibi süreçlerden oluşmaktadır (Şen, 2005).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim güz yarıyılında Osmaniye Şehit Veli Demiryürek BİLSEM'de öğrenim görmekte olan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özelliklerine dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	7	70
Erkek	3	100
Toplam	10	100
Yaş		
8-10	4	40
10-15	4	40
15+	2	20
Toplam	10	100
Eğitim Süresi		
1-3	4	40
3-5	4	40
5+	2	20
Toplam	10	100
BİLSEM'de aldıkları program		
ÖYG-1	1	10
ÖYG-3	3	30
ÖYG-5	4	40
PROJE 2	1	10
PROJE 3	1	10
Toplam	10	100

Öğrencilerin 7'si kız 3'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 4'ü 8-10 yaş aralığında, 4'ü 10-15 yaş aralığındadır. Öğrencilerden 2'si ise 15+ yaş aralığındadır. Öğrencilerin BİLSEM'de almış oldukları eğitim

süresine bakıldığında 4'ü 1-3 yıl, 4'ü 3-5 yıl 2'si ise 5+ yıl eğitim aldıkları görülmektedir. Öğrencilerden 1'i ÖYG-1, 3'ü ÖYG-3, 4'ü ÖYG-5, 1'i Proje 2, diğer 1'i ise Proje 3 eğitimi almaktadır.

2.3. Verilerin Toplama Aracı

Bu araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BiLSEM) öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi amacıyla 4 tane açık uçlu soru araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmelerin yapılmasının ardından katılımcılarla yüz yüze ve cevapların ses kayıt cihazına alınması yöntemiyle kaydedilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1) BiLSEM'de aldığınız müzik dersleri beklentinizi karşıladı mı? Sizce, aldığınız eğitim yeterli midir?

2) BiLSEM'de almakta olduğunuz müzik derslerine devam durumunuz nasıldır? Devam konusunda sorun yaşıyorsanız sebepleri nelerdir?

3) Sizce BiLSEM'de müzik dersi vermekte olan bir müzik öğretmeni hangi nitelikleri taşımaktadır? Açıklayınız.

4) Almış olduğunuz müzik eğitimi programına yönelik beklentileriniz nelerdir? Açıklayınız.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemiyle toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz; yapılacak analiz için bir çerçeve oluşturma, oluşturulan çerçeveye göre temaların işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere 4 adımdan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada, içerik analizine yer verilmiştir. İçerik analizi, betimsel analiz yöntemiyle elde edilen verilerin daha detaylı incelenerek birbirleriyle ilişkili kavramların belirli temalar çerçevesinde yorumlanmasıdır (Karataş, 2015).

3. BULGULAR

3.1. BiLSEM'de öğrenim görmekte olan müzik birimi öğrencilerinin uygulanan eğitim programı hakkındaki düşünceleri

Çalışmaya katılan öğrencilere uzaktan BiLSEM'lerde almış oldukları müzik eğitiminin programının beklentilerini karşılayıp/karşılamadığına ilişkin soru sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya yönelik verdikleri cevaplar Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Müzik birimi öğrencilerinin derslere yönelik beklentileri

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Olumlu	Eğitimin yeterli olması	5	50	“Bence aldığım eğitim yeterli teorikten enstrüman eğitimine kadar her türlü eğitimi alıyoruz” (E-1).
				“Profesyonel olarak müzik eğitimi düşünmediğim için yeterli buluyorum” (K-4).
Olumsuz Görüşler	Öğretmen değişikliği	2	20	“Evet bu yıl için beklentilerimi karşıladı ancak, dönem dönem öğretmenlerin değişmesinden rahatsız oluyorum” (K1).
	Okul yoğunluğu	3	30	“BİLSEM’de aldığım eğitim beklentilerimi kısmen karşılamakta fakat yaşanan öğretmen değişiklikleri performansımızı etkiledi. 5. yılımda olmama rağmen çok ilerleyebildiğimi düşünmüyorum. Bunun en temel sebebi diğer derslerin ve okulumun da yoğun olması sebebiyle evde yeterli zamanı ayıramamış olmam” (K-2).
Toplam		10	100	

Tablo 2’de, çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin bazılarının almış oldukları dersi yeterli gördüğü ve bir beklentisi olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin; almış oldukları eğitimi yalnızca hobi amaçlı gören ve destekleyici eğitim olması sebebiyle çalgı, teorik ve koro olmak üzere yeterli eğitim aldığı görüşünü belirttikleri söylenebilir. Yapılan eğitimi yeterli görenler (f=5) olarak ele alınırken; olumsuz görüş belirten öğrenciler ise bunun sebebi olarak öğretmen değişikliği (f=2) ve okul yoğunluğu (f=3) olarak görüş belirtmiştir.

3.2. BİLSEM’de öğrenim görmekte olan öğrencilerin müzik derslerindeki devam durumları

Çalışmaya katılan öğrencilere BİLSEM’deki müzik eğitimlerine devam durumlarına ilişkin soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. BİLSEM’de öğrenim görmekte olan öğrencilerin derslere devam durumlarına ilişkin dağılım

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Derslere düzenli katılanlar	Devam konusunda sıkıntı yaşamayanlar	5	50	“Müzik derslerine hasta olmadığım zamanlar dışında devamsızlık yapmadım” (E-1).
	Yoğunluk	3	30	“Müzik derslerine genellikle devam sağlıyorum ve dersleri seviyorum. Koro dersleri hafta sonu etütlerim sebebiyle beni yoruyor ve zamanımı alıyor. Yani; müzik derslerine devam konusunda sıkıntı yaşamadım fakat okuldan sonra müzik derslerine gittiğim için çok yorgun oluyorum” (K-2).
Derslere düzenli katılım gösteremeyenler	Devam konusunda sorun yaşayanlar	2	20	“Lise 2 olmam sebebiyle okulum çok yoğun bazen ikisini bir arada götüremiyorum sınav dönemleri vs aksatabiliyorum” (K-5).
Toplam		10	100	

Tablo 3’de çalışmaya katılan öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, derse devam konusunda sorun yaşayan ve yaşamayan öğrencilerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bazıları yoğunluk sebebiyle yorgun olmasına rağmen derslerini aksatmasa da bu sebeple dersleri aksatan öğrenciler bulunmaktadır. BİLSEM’deki derslerine düzenli devam eden öğrencilerden devam konusunda sıkıntı yaşamayanlar (f=5), yoğunluk sebebiyle yorulan fakat devam eden öğrenciler (f=3) devam konusunda sorun yaşayanlar ise (f=2)’dir.

3.3. Öğrencilerinin BİLSEM’de öğrenim vermekte olan müzik öğretmenlerinde aradıkları nitelikler

Çalışmaya katılan öğrencilere BİLSEM’de görev yapan bir müzik öğretmeninde hangi nitelikleri taşıması gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4. BİLSEM’de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin BİLSEM müzik birimi öğrencilerinin beklentileri

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Çok yönlü öğretmen	Alanında kendisini geliştirmiş	4	33.3	“Sadece enstrüman derslerine ya da teori derslerine değil her ikisine de önem vermelidir”(K-4).
Duyuşsal beklentiler	Öğretmene yönelik beklentiler	5	41.6	“Müzikte enstrüman bilgisinin çok yönlü olması gerekir. Öğrencilere davranışının yumuşak ve konuştuğu zaman anlaşılır olması gerekir. Bir de kadrolu olup sürekli değişmemesi gerekir” (K-1). “Öncelikle öğretmenim sevecen olmalı öğretmenimin bu yönünü seviyorum. Çok fazla disiplin müzik dersine uygun değil bence. Müzik öğretmeni birçok müzik aletini çalabilmeli. Öğretirken baskıcı olmamalı ve hatalarım konusunda beni uyarmalı” (K-2).
Öğretmen değişikliği	Kadrolu öğretmen	3	25	“Müzik öğretmenlerinin her biri farklı öğretiyor o yüzden öğretmen değişikliği az olmalı” (E-2).
Toplam 12 100				

Tablo 4’de, araştırmaya çalışmaya katılan öğrencilerin ifadelerine bakıldığında öğretmenlerinden farklı beklentilerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin çok yönlü olması gerektiği görüşünde olanlar; alanında kendisini geliştirmiş olması gerektiği görüşündekiler (f=4), duyuşsal beklenti içinde olanlar, öğretmene yönelik beklentiler (f=5)’dir. Öğretmen değişikliği konusunda sıkıntı yaşayan bu konuda beklenti içinde olan öğrenciler ise kadrolu öğretmen olması gerektiği yönünde (f=3) görüş belirtmektedir.

3.4. Müzik Birimi öğrencilerinin almış oldukları müzik programına yönelik beklenti ve görüşleri

Çalışmaya katılan öğrencilere almış oldukları müzik programına yönelik beklenti ve görüşlerine yönelik soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplar Tablo 5’deki gibidir.

Tablo 5. Öğrencilerin müzik programına yönelik beklenti ve görüşlere yönelik dağılım

Tema	Kod	f	%	Öğrenci görüşlerinden örnekler
Çalgı eğitimi	Farklı çalgıların eğitimi almak	4	40	“İnsanların genelde ulaşamadığı veya çalamadığı çalgıların eğitiminin verilmesidir. Örneğin; yan flüt, arp, keman gibi. BİLSEM’lerde daha çeşitli enstrümanların olmasını isterdim” (K-1).
Fiziksel donanım	Klasik piyano (Elektronik piyano olmaması)	2	20	“Evde de elektronik piyano kullanıyorum. Klasik piyano okulda bir tane olabilir” (K-7).
Eğitimi yeterli bulanlar	Beklentisi olmayanlar	4	40	“Beklentim yok verilen eğitimden memnunum” (K-4).
Toplam		10	100	

Tablo 5’da çalışmaya katılan öğrencilerin almış oldukları müzik eğitime ilişkin farklı beklenti ve görüşleri olduğu görülmektedir. Farklı çalgı eğitimi almak isteyen öğrenciler (f=4)’iken; fiziksel donanım konusunda eksik olduğu görüşünde olan öğrenciler okulda klasik piyano olması gerektiği konusunda (f=2) görüş belirtmektedir. Aldığı eğitimi yeterli bulup beklentisi olmayan öğrenciler ise (f=4)’dür.

4. SONUÇ

Yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin BİLSEM’de öğrenim görmekte olan öğrencilerin 5’i aldıkları eğitimi yeterli görmektedir. Almış oldukları teorik, koro ve çalgı eğitimini yeterli görmeleri sebebiyle bu konuda beklentisi olmayan öğrencilerin yanında almış oldukları eğitimi profesyonel olarak ilerletme düşüncesi olmayan öğrenciler de bu sebeple verilen eğitimi yeterli bulduğu görüşünü belirtmektedir. Olumsuz görüş belirten öğrencilerden 2’si öğretmen değişikliğinin almış oldukları eğitimi olumsuz etkilediği görüşünderken; 3 öğrenci ise örgün eğitim almakta oldukları okulun yanında BİLSEM’de almış oldukları eğitim sebebiyle de yoruldukları üzerinde durmaktadırlar.

Yapılan araştırmaya katılan öğrencilerden BİLSEM’deki müzik derslerine devam konusunda sıkıntı yaşamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bunlardan 5’i devam konusunda hiçbir sorun yaşamadığını belirtirken, 3’ü bu konuda bir sıkıntı yaşamadığını ancak okul yoğunluğu sebebiyle yoğun ve yorgun oldukları görüşünü belirtmektedir. 2 öğrenci ise devam konusunda okul yoğunluğu sebebiyle sorun yaşamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere BİLSEM’de görev yapmakta olan öğretmenlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiğine yönelik soru sorulmuştur. Öğrencilerden 4’ü alanında kendisini geliştirmiş bir öğretmen olması gerektiği görüşünü belirtirken (birden fazla enstrüman çalabilen, teorik, çalgı konusunda donanımlı); 5’i öğretmene yönelik beklentileri olduğu görüşünü belirtirken; 3’ü ise öğretmenlerinin kadrolu olmasının gerekliliği konusunda görüşünü paylaşmaktadır.

Bir başka araştırma sonucunda, öğrencilerin BİLSEM’de almış oldukları müzik programına ilişkin beklentileri sorulmuştur. Bu soruya ilişkin olarak öğrencilerden 4’ü farklı çalgıların eğitimini almak istediklerinin görüşünü belirtirken, 2’si okullarında elektronik piyanonun yanında klasik piyano da olması gerektiğini; 4 öğrenci ise aldıkları eğitimi yeterli bulduğunu bir beklentilerinin olmadığı görüşünü paylaşmaktadır.

5. ÖNERİLER

- Öğrencilerin BİLSEM’de almış oldukları müzik derslerinin bazılarının beklentilerini karşılarken; bazılarının karşılamadığı görülmektedir. Öğrencilerin örgün eğitim programlarının yoğun olması sebebiyle BİLSEM’de almış oldukları derslerin yorgunluk yarattığı görülmektedir. Öğrencilerin okul çıkışı destekleyici eğitim olarak aldıkları bu kurumu üstün yeteneklilere yönelik örgün bir öğrenim kurumuna dönmesi öğrencilerin üstün yeteneklilere yönelik tek kurumda eğitim alması bu konuda bir çözüm olabilir.

- Öğrenciler çeşitli sorularda öğretmenlerinin kadrolu olmaması sebebiyle sorun yaşadıklarını dile getirmektedir. BİLSEM’deki çalışma saatlerinin okuldan sonra ve ders saati bakımından örgün eğitim vermekte olan diğer kurumlara kıyasla daha geç saatlerde başlaması sebebiyle bu kurumlarda çalışmayı tercih etmeyen öğretmenler olabilir. Ders saatleri konusunda yeni bir düzenleme yapılabilir.

- BİLSEM’lerde yetenekli ve donanımlı öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ancak; öğretmen alım kılavuzunda öğretmenlerin en az 3 yıl deneyimi olması şartı vardır. Öğretmenlerin yetenek ve donanımlarını yıl belirlememektedir. Yıl şartı yerine yetenek sınavıyla müzik birimine öğretmen alınabilir. Bu şekilde sınava yönelik öğretmen talebi artabilir.

- Öğrencilerin bazıları devam konusunda sorun yaşamadığını belirtirken, bazıları ise sorun yaşamaktadır. Genellikle, öğrenciler yorgunluk sebebiyle çok yorulduklarını ve okullarının da yoğun olması sebebiyle zaman zaman BİLSEM’deki derslerini aksattıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin okul sonrası ya da okul öncesinde derslere gelip aynı zamanda okullarında da derslerine devam etmeleri sorunlara yol açmaktadır. Dolayısı ile ders programlarında farklı bir düzenlemeye gidilebilir. Okullar-

daki özel yetenekli öğrenciler belirlenerek onlara yönelik yeni bir örgün eğitim kurumu açılabilir aynı zamanda BİLSEM’lerde almakta oldukları bazı derslerden örgün eğitim aldıkları kurumlarda muaf tutulmaları ders yüklerini hafifletebilir.

- Öğrencilerin BİLSEM’de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin alanlarında kendisini geliştirmiş, farklı enstrümanlara hâkim olması gerektiğini belirtmektedir. Müzik öğretmenleri Eğitim Fakülteleri’nde genellikle bir enstrümana yoğunlaşıp en fazla iki enstrüman alanında profesyonel eğitim almaktadır. BİLSEM’lerde eğitim almakta olan öğrenciler ise farklı çalgıları öğrenip toplu müzik yapmak istedikleri görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu sebeple kadrolu bir öğretmen olsa bile farklı çalgıların eğitimini vermek üzere farklı kurumlardaki öğretmenler atölye dersi açarak bu konuda görevlendirilebilir.

- Öğrencilerin büyük çoğunluğu, öğretmenlerinde istedikleri kişisel özelliklerden bahsetmektedir. Sevecen, sıcakkanlı vb. özelliklerle hayal ettikleri öğretmeni betimlemişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenin öğrencilere yaklaşımının önemli bir husus olduğu göz önüne alınarak öğretmenlerin pedagojik eğitimlerini aldıkları dönemde öğretmen-öğrenci yaklaşımı konusunda bilinçlendirmeler yapılabilir. Aynı zamanda, hali hazırda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik öğrencilerin duyuşsal beklentilerine yönelik olarak hizmet içi eğitimler verilebilir. Müzik dersini sevdirmek çok önemlidir. Bu alanda bir disiplin kazandırmak için önce öğretmenin öğrenciyi rahat hissettirmesi yaptığı hataları sabırla düzeltirmesi büyük önem arz etmektedir. Müzik öğretmenlerine Üniversite’de eğitim aldıkları dönem içinde çalgı eğitimi öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin yönelik dersler verilebilir.

- Öğrencilerin müzik dersine yönelik beklentilerinde, farklı çalgıları öğrenmek istemektedir. Buna yönelik, MEB’in farklı çalgı alanlarında uzman öğreticileri zaman zaman BİLSEM’lerde görevlendirebilir.

- Öğrencilerin BİLSEM’deki piyanoların elektronik olması konusunda eleştiri yaptıkları görülmektedir. MEB bu doğrultuda, her kuruma en az bir tane olmak üzere klasik piyano alacak bütçeyi sağlayabilir.

- Öğrencilerin müzik derslerini daha fazla ciddiye alarak derse teşvik edilmeleri amacıyla yarışma ve etkinlik sayısı arttırılabilir. Her yıl BİLSEM’lerin müzik birimi öğrencilerinin en az bir festival ya da etkinliğe katılması şartı getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*, Los Angeles: Prentice Hall, pp.6.
- Çiloğlu, S. & Çevik-Kılıç, D. B. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) sanat (Müzik) alanında öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılar, *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler-I*, Gece Kitaplığı Yayınevi, s. 61-73.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 1, 143-172.
- Genç, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- MEB (2022). *Bilim ve Sanat Merkezi öğrenci tanılama ve yerleştirme kılavuzu*, s. 4.
- Sak, U. (2020). Yaratıcılık Gelişimi ve Eğitimi, Vizetek Yayınevi.
- Şahin, F. (2014). The relationship between creativity and intelligence: New Evidence, *Elementary Education Online*, 13(4), 1516-1530.
- Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- <https://orgm.meb.gov.tr/> (25/01/2022, saat: 12:28).
- <https://www.bilsemsinavi.org> (25/01/2022, saat:11:38).



BÖLÜM 8

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK HİZMETLERİNİN DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Cumhur DEMİRALP¹

Davut AÇAR²

1 Cumhuriyet DEMİRALP, Öğretim Görevlisi, Hakkari Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-7138-2964

2 Davut AÇAR, Öğretim Görevlisi, Hakkari Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4877-9036

1. Giriş

Bireylerin birbirleri ile olan ilişkilerinin sağlıklı olabilmesi adına kurdukları iletişimin merkezine, temel insani değerleri almalari giderek daha da önem kazanmaktadır. Çağımızda bireylerin hem evrensel hem topluma ait değerleri öğrenebilmesi ve bunları kendinden sonraki nesillere aktarabilmesi noktasında değerlere ilişkin yaşantıların önemi karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazı incelendiğinde değer kavramı ile ilgili farklı tanımlarla karşılaşmak mümkün olmaktadır. Değer terim olarak bizlerin objeleri, fikirleri, olguları, durum ve hareketleri iyi, kötü, istenilen ya da istenilmeyen olarak nitelendiren yargılarımızı oluşturan standartlardır (Halstead & Taylor, 2000). Değer kavramı, arzu edilen ve insanlar tarafından önem atfedilen ilkeler ve kuralları bütünüdür (Cooper, 2014). Değerler bireylerin gerçekleşmesini istedikleri, motive olmalarını sağlayan, karar alma süreçlerini etkileyen ölçütlerdir (Schaefer, 2012). Daha geniş tanımıyla değerler, neyin iyi veya kötü olduğuna dair oluşturulan yargılardır (Veugelers & Vedder, 2003).

Okul öncesi eğitim, doğumdan itibaren çocukların ilkökula başlama zamanı arasındaki dönemi içine alır. Bu dönem; çocukların tüm gelişim alanlarını içine alarak gelişim seviyelerine uygun, zengin uyarıcı ile çevre imkânı sunan, yaşadıkları toplumun özellikleri ve kültürel değerleri doğrultusunda destekleyen süreçtir (Oğuzkan & Oral, 2003). Okul öncesi eğitimi, çocuklara değer öğretimi açısından önemli yer tutmaktadır (Aydın, 2010). Bu dönemde çocuklara tutum ve davranışlarını etkileyerek gelişimlerine destek verebilmek, değer öğretimine önem vererek olabilmektedir (Öztürk Samur, 2011). Bu yönden düşünüldüğünde okul öncesi eğitim, değerlerin öğretiminde başlangıç noktalarından biridir (Neslitürk, 2013).

Değerler bireylerin duygusal ve sosyal gelişimlerine yardımcı olurken, okullar da bu değerlerin öğretiminde uygun zemin hazırlamaktadır (Pahl & Barret, 2007). Okul öncesi eğitimde temel değerlerin öğretilmesi, çocukların kişilik gelişimlerinin sağlıklı ilerleyebilmesi için önem arz etmektedir (Oktay, 1999). Verilen değerler eğitimi ile çocuklar yaşadıkları çevreyi benimsemeyi, yaşamı olumlu görebilmeyi, değişimlere açık olabilmeyi ve iyi birer yurttaş olarak yaşamdaki görevlerini yapabilmeyi üstleneceklerdir (MacNaughton & Hughes, 2007).

Değerlerin kazanılmasında ailenin, okulun ve çevrenin öneminin yadsınamaz olması (Bolay, 2007) bakımından okul öncesi eğitimde çocuklara değerlerin tam ve doğru biçimde kazandırılması için okullardaki öğretmenlerin, idarenin, rehberlik servisinin vb. tüm unsurların dolaylı veya doğrudan katılımı önemli görülmektedir. Yapılan bu çalışmada temel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin değerler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerler Açısından İncelenmesi

Rehberlik hizmetleri öncelikli olarak mesleki yardım şeklinde başlamış daha sonra kişisel ve eğitsel alanlarda da kapsamını yayarak gelişmiştir (Kepçeoğlu, 1994). Destek ve yardımların ne konuda olursa olsun sistematik ve uzman bir bakış açısıyla verilmesi gerekmektedir. Çünkü günümüzde her alanda (sosyal, kültürel, toplumsal, teknolojik...) hızlı ve yeni gelişmeler meydana gelmektedir (Erdoğan, 2002). Rehberlik hizmetleri de tam bu bağlamda geleneksel eğitimin cevap veremediği veya yeterli olmadığı durumda çağdaş eğitimle beraber bireyin ihtiyaçlarını daha profesyonel bir zeminde karşılamaya çalışmaktadır (Poyraz, 2006)

Eğitim programları genel manada bireyin öğretim ve zihinsel öğrenmeleri ile ilgilidir. Ancak öğrenci kişilik hizmetleri kişisel farklılıkları göz önünde bulundurup onların değerleri, duyguları, tutumları ve davranışları konusunda etkinlikleri içermektedir (Ercan, 2000). Öğrenci kişilik hizmetleri kapsamına giren rehberlik hizmetleri bireyin kişisel gelişimi için doğrudan yardım vermeyi amaçlamaktadır. Rehberlik; bireyin etkili ve verimli bir şekilde gelişmesi, kararlarını verirken daha işe yarar bilgi ve beceriye sahip olması noktasında bireye verilen, uzmanlık gerektiren sistematik bir yardım şeklidir (Tan, 1992). Ayrıca rehberlik hizmetleri kişinin kendini tanımasını sağlayan ve çevresindeki fırsatları görüp daha doğru ve yerinde kararlar vermesini sağlayan, bireyin kendini gerçekleştirmesi noktasında sistemli, profesyonel bir yardımdır (Kuzgun, 1992). Bireyin gelişimi ve çevresine uyumu, problemlerinin çözümü için daha akılcı kararlar almasını sağlayan sistematik ve uzmanlık gerektiren rehberlik hizmetleri bir süreçtir (Kepçeoğlu, 1994).

Rehberlik hizmetlerindeki bu anlayışların, eğitimin; bireyin toplum değerlerine, yaşam biçimlerine ve sağlıklı bir uyum süreci olarak değerlendirilmesi ve bireyde var olan becerilerin ortaya çıkarılması, geliştirilmesi adına başlangıç noktasıdır (Akto & Akto, 2017), anlayışına uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca değerlerin psikolojik boyutta ele alan; bireyin yaşam gayesi, başkasının da yaşamının amacı olmasını istediğimiz şeyler (Güngör, 2010: 84) ve kişilerin kendileri başta olmak üzere başkalarını ve olayları nitelendirmek için kullanılan ölçütlerdir (Schwartz, 1992), tanımlarına uygun olduğu görülmektedir.

Rehberlik hizmetlerinin içeriğine bakıldığında psikolojik danışma yardımı bu hizmetlerin odağında yer almaktadır. Psikolojik danışma; yardım alacak taraf olan danışan ile bu yardımı veren uzman kişi psikolojik danışmanın danışanın farklı davranış ve uyum sorunlarını çözmesine destek sağlayan, danışanın kendini tanıması, sorunlarına gerçekçi bir bakış açısıyla bakmasını sağlayıp uygun çözümler bulmasına yardım eden profesyonel bir süreçtir. Bundan dolayı bu alanın adının psikolojik danışma ve rehberlik olarak tercih edildiği görülmektedir (Yeşilyaprak, 2005). Bu bakımdan

bakıldığında rehberlik hizmetlerinin, Rokeach (1973)'ın yaptığı; değerler konusundaki yargılar bireylerin hayat felsefesinde etkili olabilmekte ve davranışlarını şekillendirebilme gücü bulabilmekle birlikte bireylerin yaşamlarının amaçlarını, ideallerini de etkileyebilen ilke ve standartlardır, tanımına uygun görülmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, eğitim ortamlarında değerler eğitimin temel iki hedefinden olan, bireylerin yaşamlarındaki sorunlar ve yaşadıkları duyguların sonucunda başarı duygusuna ulaşabilmek, memnun olmak ve ilkeli yaşam sürdürebilmelerini sağlamak (Kirschenbaum, 1995) hedefiyle uyum sağladığı görülür. Rehberlik hizmetlerinin, değerlerin sınıflama çeşitlerinden olan ve Rokeach (1973) tarafından yapılan amaç ve araç değerler olarak sınıflandırmaya uygun olduğu da görülmektedir. Amaç değerlerin ana noktası birey, toplum ve bireyler arası durumlarıdır (Er, 2013). Araç değerler ise amaç değerlerden farklı olarak bireyin kendi seçimlerinden oluşan ve bireyin yeterliliği ile ilgilidir (Er, 2013).

3. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinde Yaklaşımların Değerler Açısından İncelenmesi

Bireyin doğasını ve davranışlarını anlamaya ve açıklamaya çalışan danışma kuramlarının özünde bireye ilişkin felsefi görüşleri de bulunmaktadır (Topses, 2012).

- Davranışçı yaklaşım; temelinde empirizm, pozitivizm ve pragmatizm gibi alanları kapsar. Yani ürüne önem vermek, faydalı olanla ilgilenmek daha çok önemlidir. Bunun yanında bir davranış değiştirilecekse hedef davranışın net bir şekilde tanımlanması gerekir (Corey, 1982). Davranışçılar gözlenebilir, ölçülebilir davranışlarla ilgilendiklerinden bilinç, ruh, benlik gibi kavramlarla ilgilenmezler. Doğrudan gözlenebilen davranışların süreçleriyle ilgilenirler (Gökberk, 1990) ve çocuklar için aile üyeleri değerleri kazanmak için rol model olacakları kişilerdir (Uyanık Bolat, 2007). Ailede olduğu üzere okullarda da değerlerin öğretilmesi yaşantı haline getirilmeli (Hökelekli & Gündüz, 2007) ve bu şekilde değerler öğretiminde model olmak seçilen yollardan olmalıdır. Ayrıca Schwartz (1992) tarafından değerlerin özellikleri olarak belirtilen; davranışlar istenilen durum, sonuç ve davranışlarla alakalıdır ile değerler bir şekilde davranışları ve durumları da etkiler (Akt: Bacanlı, 2002) ve yönlendirir ifadeleri ile paralellik göstermektedir. Değer eğitimi fazlasıyla rol öğrenme biçiminde ele alınan bir öğrenme türüdür (Güngör, 1998). Ayrıca değerlerin öğretilmeleri yaklaşımlarından olan değerlerin doğrudan öğretimi – değer telkini yaklaşımı ile de bağdaştığı söylenebilir. Değer telkini yaklaşımında etkililik kazanabilmek için davranış değiştirme yöntemi kullanılabilir ve öğrenci uygun değer davranışı sergilediğinde ödüllendirilebilir (Öztürk vd., 2006).

- Psikanalitik yaklaşım; S. Freud psikoloji terminolojisine bilinç, bilinç altı, bilinç dışı gibi kavramları kazandırarak insan doğasını anlama noktasında farklı bir boyut kazandırmıştır (Gökberk, 1990). Bu bakımdan denilebilir ki psikanalitik yaklaşımın gözlenmeyen davranışları da incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda, aktarılan değerlerin neleri etkilediğine dair Taylor (1994)'ın, değer eğitimi sadece davranışları değil tutumları da etkilemektedir (Akt: Thornberg, 2008a) sözü ile de uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Değerler eğitimi duygusal ve duyuşsal alanlarda da ele alınması gereken bir konudur (Uzun & Köse, 2017). Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğuna dair inançlardır (Güngör, 2010: 27). Bu bakımdan ele alırsak inançlar bazen kendisini davranışsal olarak göstere-meyebilir veya gözlenemeyebilir durumdadırlar. Değerler özünde soyut kavram ve ölçütlerdir. Bu bakımdan değerler; toplum hayatında yargı, kurum, norm ve eylem olarak somutlaştırılmaktadır (Aydın, 2011).

- Freud'un akabinde özellikle Alfred Adler ve Erich Fromm bireyin kişiliğini anlamada, kişinin davranışlarını bir bütün olarak ele almayı savunmaktadırlar. Yani çevresel, toplumsal düzlemde de ele almanın öneminden bahsetmektedirler. Bu yönüyle Marksist felsefi görüşle benzeşmektedir. Çünkü görüşlerinde toplumcu dünya görüşü vardır. Alfred Adler yaratıcı benlik kavramını kazandırmıştır. Ayrıca Erich Fromm'un toplumdaki kitleleşme ve yalnızlıkla olan sorunlarının toplumcu bir bakış açısının varlığıyla ilişkilendirir (Fromm, 1981). Bu açıdan bakıldığında, bireyi bütün ve toplumla etkileşim halinde ele alan bu yaklaşımda, bireyin toplumdan bağımsız düşünülmesi zor olmaktadır. Bu durumda değerler bireysel olabileceği gibi toplumsal boyutta da ele alınmaktadır. Anar (1983)'ın da belirttiği gibi değerler, sadece bireylere değil toplum sistemlerine de mal edilmiştir. Ayrıca bu görüş; değerlerin özelliklerinden olan, değerlerin paylaşılr ve toplumsal olduğu (Fichter, 2006) fikri ile de uyusmaktadır. Bu bakımdan insan zihnine bağlı olarak, insan toplum içerisinde hayatını idame ettirmek zorundadır (Lipson, 1986). Bu zorunluktan dolayı da insan yaşamının toplumdan soyutlanması zorlaşmakta ve değerler açısından ise toplumsal değerlerden etkilendiği söylenebilir.

- Varoluşçu yaklaşım; fenomenolojik düzlemde insanı, bireyi merkeze almayı amaçlayan çağdaş bir yaklaşımdır. İnsanın özüne önem veren onu aktif bir varlık olarak gören bu yaklaşımda yaşama anlam verenin insanın kendisi olduğu savunulmaktadır (Topses, 2012). Bireyin kendisine anlam vermesi, gerçekliğiyle yüzleşmesi, kendiyle iletişim halinde olması varoluşsal bir süreçtir. Kendiyle iletişim halinde olanın başkasıyla da irtibatı güçlenmektedir (Ritter, 1956). Kendisini keşfetme yoluna giren kişi kendini ve özünü gerçekleştirebilir (Cevizci, 2009). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde de kendini tanımak, yüzleşmek sosyal ilişkiler geliştirmek, kendisinin farkında olmak önemli kavramlardır. Bu yakla-

şımın değer öğretimi yaklaşımlarından olan değerlerin açıklanması yaklaşımıyla örtüştüğü söylenebilir. Değerlerin açıklanması yaklaşımında, bireylerin rasyonel düşüncelerini, kendilerinde var olan duyguları gözden geçirmelerini ve bu süreçte de kendine özgü değerleri oluşturmalarını öngörmektedir. Böyle bir durumda bireyler kendi değerlerine karar verebilecek ve bunları içselleştirebileceklerdir (Fernandes, 1999). Değerlerin açıklanması yaklaşımında bireylere değerler kazandırılırken, bireyler özgür ve bağımsız tercihler yapabilmektedir (Leming, 1999; Citation, 2004; akt: Yazıcı, 2006). Bu yaklaşım bireylerin değer kazanımları sürecinde, neyi önemli buldukları, karar verme sürecinde seçenekleri ve sonuçları değerlendirerek, bağımsız karar verebilmelerini temel almıştır (Gültekin, 2006). Ayrıca bu yaklaşımın özünde, kişinin yaptıkları seçimlerle bireysel farkındalıklarını geliştirmesi ve bunun da kendini gerçekleştirebilme yolunda doğru adımlar atılacağına olan inanış yatar (Maslow, 1968).

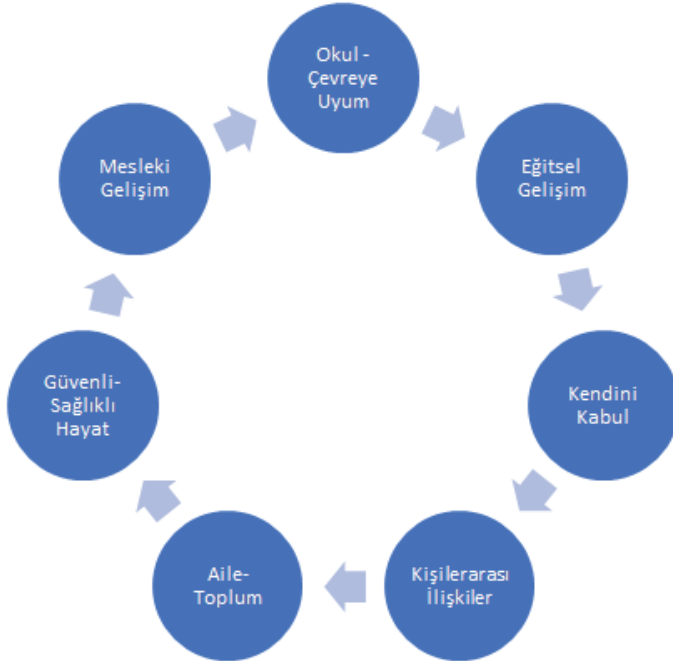
4. Okul Öncesi ve Rehberlik Hizmetleri ve Değerler Açısından İncelenmesi

Okul öncesi veya erken çocukluk dönemi bireyin yaşamında, gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemlerde zihinsel, sosyal, dilsel, psikolojik veya duygusal ile fiziksel bağlamda değişimlerin olduğu dönemlerdir (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995). Okul öncesinden istenilen sonuçlara ulaşmak kaliteli bir eğitim süreciyle ilişkilidir. Bu kaliteyi yakalamak adına öğretmen ile çocuklar arasındaki iletişim, sınıftaki atmosfer, öğretmenin yetkinliği ve sınıf mevcudu önemli noktalardır (Sheridan, 2007). Eğitim programları okul öncesi eğitimde kaliteyi yakalamada önemli bir etkidir (Aral & Can Yaşar, 2014). Rehberlik hizmetleri ile ilgili ifadenin kullanılması da 2013 yılında ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programında görülmektedir. Çocukların gelişiminin desteklenmesi konusunda öğretmenlerin rehber öğretmenlerle bir takım halinde çalışmasının öneminden bahsedilerek bu noktada aile eğitimlerinin de bu işbirliğinden yararlanacağı beyan edilmektedir (MEB, 2013). Okul öncesi çocukların değerler eğitimi noktasında temel atmaları, süreklilik hedefi açısından önemli görülmektedir (Aydın & Akyol- Gürler, 2014: 54). Ayrıca bu dönemde çocukların hem bireysel olarak hem de toplumun bir ferdi olarak yaşamlarına ışık tutabilecek değerlerin kazandırılması noktasında da başlangıç noktalarındandır (Neslitürk, 2013). Aileler ve öğretmenlerin çocuklara öğretilebilecek, kazandırılacak değerler noktasında hemfikir olabilmeleri değerlerin kazandırılmasında önem arz eder (Cottom, 1996). Bu bakımdan rehberlik hizmetlerinin öğretmenler, aileler vb. arasında işbirliğine dayalı olması önemli görülmektedir. Temel insani değerlerle donatılmış ve bu değerleri içselleştirmiş çocuklar yetiştirmek, başta aile olmak üzere okul, toplum vb. unsurların başlıca görevlerinden olmalıdır. Bu noktada karşımıza okulların temel iki görevi olan; akademik açıdan başarılı çocuklar yetiştirmek ve temel değerleri benimseyebilmiş, içselleş-

tirebilmiş bireyler yetiştirebilmek, çıkmaktadır (Ekşi, 2003).

Bu yönden bakıldığında rehberlik hizmetleri bu dönemde doğrudan çocuğa verilmekten ziyade dolaylı verilen bir hizmettir. Dolaylı rehberlik hizmetlerinin okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni müşavirliğinde sınıf rehber öğretmeni ile aileler aracılığıyla verildiği görülmektedir (Dilek & Talu, 2021). Bu açıdan bakıldığında değerler eğitiminin de öğretiminde; telkin yolu ile değerler öğretimi, değerlerin açıklanması yöntemi, değerler analizi yöntemi, ahlaki muhakeme yöntemi gibi gerek doğrudan gerekse dolaylı yönden öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı literatürde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler değerler eğitiminin en temel yapıtaşlarının birini oluşturmakta ve öğrenciler çoğu zaman öğretmenlerin değer yargılarından etkilenir (Halstead & Taylor, 2000). Öğretmenler çocuklarla olan etkileşim ve iletişimlerinden dolayı çocukların değer eğitimleri noktasında uygun bir role sahiptirler (Suh & Traiger, 1999).

Gelişimsel rehberlik anlayışı 1960'lı yıllarda Avrupa'da yer edinmiş Türkiye'ye bu anlayış 2006 yılında girmiş rehberlik programları buna göre şekil almıştır (Nazlı, 2016). Bu anlayışta yedi alt başlık vardır; okula-çevreye uyum, eğitsel gelişim, kendini kabul, kişilerarası ilişkiler, aile-toplum, güvenli-sağlıklı hayat, mesleki gelişim. Bu alt başlıklar şekil.1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı Alt Başlıkları

Bu alanlarda okul öncesinde en üst şekilde verim alabilmek için okul yöneticileri, rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmeni ve ailenin bu noktada rol ve görevleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri veya yönetimi; rehberlik hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmen/psikolojik danışman ve veliler arasında koordineli çalışmalarına yardımcı olup rehberlik uygulamalarında oluşan sorunlara çözüm sağlayıcı bir konumdadır. Rehberlik servisi alt başlıkları incelendiğinde çocuğa ilişkin geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Unutulmaması gereken; çocukların yaşadıkları çevre, içinde bulundukları kültürün özellikleri, onların değerleri farklı şekillerde kazanmalarını sağlar ve edinilen değerlerin de yaşam boyu devam edebilmesine imkan verir (Yazar & Erkuş, 2013). Bu bakımdan okul öncesinde verilecek olan değerler eğitimi programlarına da geniş çerçevede bakılmalı ve bu programlar değerlendirilmelidir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri temelinde sadece bir alana değil tüm gelişim alanlarını da kapsayacak şekilde bireysel, toplumsal ve ahlaki değerler verilemeye çalışılmalıdır (Uzun & Köse, 2017). Bu düzeyde başarılı şekilde verilen değerler eğitimi sonucunda bu çocuklar yetişkinliklerinde de bireysel değerleri edinmenin dışında evrensel değerleri de kazanmış olabileceklerdir (Arıkan, 2011).

Rehberlik programlarıyla ilgilenen ve okul öncesi öğretmenlere uygulamalarda destek veren, rehberlik programlarında iş ve eylemlerin gerektiği zamanlarda uygulanmasını sağlayan, rehberlik programlarda eksikliklerle ilgilenen, bu uygulamalarda gerekli materyali sağlayan, okul-aile ve okul öncesi öğretmen arasında işbirliği sağlayan ve ailelere bu bağlamda bilgilendirme yapan rehber öğretmen önemli bir aktördür. Bunun yanı sıra rehberlik hizmetlerinin daha etkili sürdürülmesi için okul öncesi öğretmenlerin bu bağlamda rehberlik programını anlaması ve okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanla uyumlu çalışması gereklidir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri rehberlik anlayışını çocuklara beceri, değer ve tutum edinimi noktasında planlarını yapmalıdır. Çocukların ifade etme gücünün gelişimi için gayret etmelidir. Kazandırılacak hedef davranışlar ve beceriler noktasında iyi bir model olmaları beklenmektedir. Ebeveynler/veliler rehberlik faaliyetlerinin başarılı olması adına çocuklarına uygun model olmaları, rehberlik hizmetleri ve uygulamaları için çocukların gelişim alanları hakkına bilgi edinmeleri önemlidir. Bu bağlamda rehberlik uygulamalarına destekte bulunmaları bu faaliyetlere katılmaları gereklidir (MEB, 2012).

Okul öncesi eğitimde değerlerin olabildiğince doğru ve tam olacak biçimde verilmesi önemli görülmekte ve bunun da sağlayıcılarının başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler çocuklar üzerinde en etkili olan kişi rolünde olmakta ve okul eğitim ve eğitim programının uygulayıcısı konumundadır (Şen, 2007; akt: Uzun & Köse, 2017). Çocuklar ebeveynlerinden sonra öğretmenlerini rol model olarak seçerler ve kendilerini öğ-

retmenleri ile bir tutmaya, özdeş olmaya gayret ederler (Yavuzer, 2012). Çünkü değerlerin gelişimi sosyalleşme sürecinin parçalarından biridir ve değerler çoğu zaman gözlemlenerek öğrenilmektedir (Joshi, 2007). Ayrıca öğretmenlerin çocukların gelişim alanları ile ilgili bilgi sahibi olmaları önemli görülmekte çünkü çocukların değerleri benimseyebilmeleri ve kazanabilmeleri için gerekli olan bilişsel olgunluğa ulaşmaları önemlidir (Dinç, 2012). Değerlerin yaşam boyunca tutum ve kabullerimizin altında yatan gerçek etkenlerinden biri olduğu (Bono, 2007), bu sebeple de çocuk açısından aile, okul ve çevre unsurlarının birbiri ile olan etkileşimi ve iletişiminin önemli olduğu unutulmamalıdır (Bolay, 2007).

Okul öncesi çocuğun ilerde okula karşı geliştireceği pozitif veya negatif tavır ve tutumlara neden olacağından bu dönemde verilecek rehberlik hizmetleri önemlidir. Bu dönem rehberlik faaliyetlerinin ve programlarının; çocuğun benlik saygısını geliştirme, psikolojik-duygusal-sosyal gelişimine destekte bulunma, özerk düşünme konusunda teşvik etme ve cesaretlendirme, iletişimsel olarak kendini ifade etmesini sağlama, kendini yönetebilme ve kontrol edebilme becerisini kazandırma ve ilgi alanlarını keşfetmesini sağlama açısından önemli olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra problem çözme becerilerinin gelişimi, bedensel, sosyal ve ruhsal olarak gereksinimlerini tanımlaması, kendisinden farklı olana saygı göstermesi, başkasının hakkını gözetmesi, aile sisteminde nerde olduğunu bilmesi, işbirliği geliştirmesi, iyi ve kötü dokunuşlar arasındaki farkı bilmesi, karar verme becerisi, hoş ve nahos duygularının farkındalığı da rehberlik hizmetlerinde önemlidir. Ayrıca çocuk öğrenmede hata yapmanın olacağını bu durumun da öğrenmenin bir parçası olduğunu bilmelidir (Hohenshil & Humes, 1988, Hohenshil & Hohenshil, 1989, Hohenshil & Brown, 1991).

Değerler eğitiminin amacına bakıldığında bireyleri ahlaki olarak karakterli, sorumluluk sahibi kişiler olarak yetiştirme temelinin olduğu görülmektedir. Bu niyetle çocuklara saygı, sevgi, inanç, azim, adalet, cesaret, sorumluluk vb. değerler kazandırılmaya çalışılır (Altan, 2011). Ülavere ve Veisson (2017)'a göre okul öncesi eğitimde çocuklar için dürüstlük, iş birliği, güven, hoşgörü, yardımseverlik, sağlık, bağımsızlık gibi evrensel değerlerin temelleri atılmalıdır. MEB (2013)'e göre de okul öncesi eğitim programı çerçevesinde çocuklara; yardımlaşma, sevgi, işbirliği, dayanışma, sorumluluk, özgüven, paylaşma, saygı, hoşgörü değerleri kazandırılmaya çalışılır. Literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimde rehberlik hizmetlerinin çocuklara kazandırmayı hedeflediği davranışların, Rokeach (1973) tarafından yapılan değerler sınıflamasındaki amaç değerler (kendine saygı, itibar, eşitlik gibi.) ve araç değerlerle (nezaket, sorumluluk gibi) (Akt: Aslan, 2011) paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin çocuklara kazandırmaya çalıştığı davranışlar ve tutumların

Schwartz (1992) tarafından yapılan değer sınıflamasındaki değer tiplerine de uygunluğu görülmektedir.

Okul öncesi rehberlik hizmetlerinde bireyin benliğe yönelik farkındalığı, kendini kabul etmesi, özgüven duygusunun gelişmesi ve sosyalleşmesi açısından buna yönelik etkinlikler verilmektedir. Ayrıca bir üst öğrenime hazır hale gelmesi, okula entegre olması, okula ve okumaya karşı motivasyonu (sevmesi), temel bazı becerileri kazanması açısından da rehberlik hizmetleri önemlidir (Yeşilyaprak, 2003). Okul öncesindeki rehberlik çalışmalarında oyun odaklı teknikler, duyuşsal eğitim, uygun davranış kazandırma teknikleri, aile ile müşavirlik ve rehberliğin yanında gevşeme tekniklerinin olduğu görülmektedir (Hoffman, 1991). Bu bağlamda Dilmaç (2012)'a göre değerler eğitiminin amaçlarına ulaşılabilmesi için; değerler eğitiminde çeşitli uyaran ve materyallerin verilmesine dikkat edilmesi, değerlerin kazandırılabilmesi için farklı metot ve teorilerin uygulanmasının tercih edilmesi, değer eğitiminde olabildiğince işbirliği yapılması ve değerler eğitiminde farkındalık ve bilgilendirme çalışmalarının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Örneğin, derslerde değer eğitimi noktasında tercih edilebilecek yöntemlerden bazıları; Tartışma tekniği, proje çalışmaları, öğrenci merkezli olan ve öğrenciyi aktif kılan uygulamalar, drama, işbirliğine dayalı uygulamalar, eğitimsel oyunlar, konu günleri gibi yöntemler sayılabilir (Halstead, 1996). Rehberlik çalışmalarında aileyi etkin kılmak, aile ile işbirliği yapmak, Doğanay (2007) ve Dilmaç (2007) tarafından belirtilen; aileler çocuklarının değerleri kazanmasında ve ahlaki eğitimlerinde okullarla işbirliği yapılmasını beklerler, ifadesi ile de örtüşmektedir.

5. Sonuç

Değerler, bireylerin davranışlarına kaynak niteliği taşıyan ve onları yönlendirmeye temel olan anlayışlardır (Erdem, 2003). Değerler düşüncelerimizi, davranışlarımızı (bireysel ve toplumsal) etkileme gücü olan dahası nesneler dünyasına bakış açımızda rol alan farklı ve özel bilgi türlerindendir (Ural, 1998; Kuçuradi, 2010). Değerler kişi için önem arz eden ve diğerlerinden üstün tuttuğu ve bu sebeple de üzerine yoğunlaştığı gerek somut gerekse soyut her şeydir (Yaran, 2010). Değerlerin hem bireysel açıdan hem de toplumsal açıdan önemi büyüktür. Birey açısından değerlendirildiğinde; benimsenen, önem verilen, anlam yüklenen, uğrunda çaba gösterilen, gerçekleştirilmesi gereken vb. nitelikler olduğu söylenebilir (Özlem, 2010: 172). Toplum açısından; toplumların birliğini, varlıklarını, işleyişini idame ettirebilmesi ve sürdürebilmesi açısından toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından kabul gören, bireylerin duygularda, çıkarılarda ve düşüncede ortaklaşabildiği ilkelerdir (Özlem, 2010: 172).

Gerek toplum gerek bireysel olarak önem arz eden değerlerin edinilmesi temelde çocuğun yaşamının ilk halkalarından olan ailede başlar ve daha sonra halkaya eklenen okul öncesi eğitimle devam eder. Bu noktada karşımıza eğitim çıkmaktadır. Geçmişten beri eğitim kurumlarının amaçlarından biri, insani değerleri benimseyen bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003). Eğitim sisteminin temel yapıtaşını oluşturan okul öncesi eğitim, çocukların gelişimsel özellikleri baz alınarak oluşturulan programın öğelerinden biri de değerler eğitimidir (Samur, 2011). Bu aşamada verilen değerler eğitimin amacı, çocuğun gelişimsel açıdan desteklenmesi ve sonuç olarak da kazanılan veya kazanılacak olan beceri ve davranışların üstüne konup çoğalmasının sağlanmasıdır (Yazar & Erkuş, 2013).

Bu bağlamda okul öncesi eğitimde çocuğa değerleri kazandırma ve edinme sürecinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin önemi yadsınmaz. Rehberlik hizmetleri çocuğa, ailesine, öğretmenine vb. gerek dolaylı gerek doğrudan hizmetler sunarak onların yaşamlarının daha kaliteli olmasında, kendilerini tanımlarında, toplumla uyumlu davranmalarında vb. birçok yönden katkı sağlamaktadır. Öte yandan okul öncesi eğitimde çocuklara verilemeye çalışılan rehberlik hizmetlerinin UNESCO (2002) değerler eğitim programıyla da örtüştüğü görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akto, A., Akto, S. (2017). Okul Öncesi Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler (Nitel Bir Araştırma). *E-Şarkıyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 1074-1095.
- Altan, M.Z. (2011). Çoklu Zekâ Kuramı ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 54-57.
- Aral, N. & Can Yaşar, M. (2014). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı. Köksal Akyol, A. (Ed.). Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim İçinde (s. 238-272). Ankara: Hedef yayıncılık.
- Arıkan, A. (2011). *Değerler Eğitiminin Tanımı, Önemi ve Kapsamı*. Arıkan A. (Ed.). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi İçinde* (s. 1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde Karakter Eğitimi ve Öğrencilere Kazandırılması Gereken Değerler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19).
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bolay, S.H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 12-19.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Citation, W. H. (2004). Values. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. 02.03.2005 tarihinde internetten elde edilmiştir: <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/COL/affsys/values.html>
- Cooper, D. (2014). *Character Education: A study Of An Elementary School Leadership Academy*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Wilmington University, North Carolina.
- Corey, C. (1982) *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*, Brooks, Cole
- Cottom, C. (1996). In India A Bold Experiment In Teaching Values. International Service. *Learning & Community Engagement*, 53(8), 54-58.
- Dilek, H., Talu, E. (2021). Okul **Öncesi Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi**. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, Cilt 5 Sayı 1, s.384-409.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dinç, B. (2012). Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi. Ed. A. Arıkan, A. F. Ersoy, T. Çengelci, B. Dinç, H. Z. İnan, M. Şen. Okul

Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

- Doğanay, A. (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım. İçinde*. C.Öztürk (Ed.). Değerler eğitimi (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazanılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt I, Sayı 1.(79–96).
- Er, H. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değer Algıları İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Ercan, L. (2000). *Rehber Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Öğretmenlik Mesleği. Türkiye Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*. s. 191-200. Ed. H. Çoşkun. Ankara: CTB Yayınları.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Fromm, E. (1981). *Yeni bir İnsan-Yeni bir Toplum*. İstanbul: Say Kitap Pazarlama.
- Fernandes, L. (1999). *Value Personalisation: A Base for Value Education*.www.eric.ed.gov, ERİC Document: ED 434 880.
- Fichter, J. (2006). Sosyoloji Nedir, çev. Nilgün Çelebi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökberg, G. (1990). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gültekin, Y. Kapapınar, G. Karabağ, S. Tekindal, T. Yanpar, Ş. Yaşar & S. Yel (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güngör, E. (1998). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yay.
- Halstead, J. Mark, Taylor, J. Monica (2000). Learning and Teaching About Values: A review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 30, No.2. (169-202).
- Halstead, M. (1996). *Values in Education and Education in Values. Values and Values Education in Schools*. London: The Falmer Press.
- Hoffman, L. R. (1991). Developmental Counseling For Prekindergarten Children: A Preventive Approach. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26 (1), 56-67.
- Hohenshil, T. H. & Brown, M. B. (1991). Public School Counseling Services For Prekindergarten Children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26 (1) p4-12.

- Hohenshil, T. H., & Hohenshil, S. B. (1989). Preschool Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 67, 430-431.
- Hohenshil, T. H., & Humes, C. W. (1988). Preschool Assessment: Implications For Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 66, 251-252.
- Hökelekli, H., & Gündüz, G. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, DEM Yayınları, 371-396.
- Joshi, P.L. (2007). *Enhancing Educational and Cultural Values (Value-Based Education) Among Students in Persian Gulf-based Indian Schools*. A Study. University of Bahrain: Thesis
- Kagan, S.L., Moore, E., & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering Children's Early Development and Learning: Toward Common Views and Vocabulary*. National Education Goal Panel.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Özerler Matbaası.
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance Value and Morality In School and Youth Settings*. Massachusetts. Allyn & Bacon Company.
- Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve Değerleri Değer Problemi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma (Üçüncü Baskı)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Learning & Community Engagement, 53(8), 54-58. Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Leming, J. (1999). *Teaching Values in Social Studies Education, Past Practice and Current Trends*. 02. .03. 2003 tarihinde internetten elde edilmiştir. http://www.usoc.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm.
- Lipson, L. (1986). *Politik Bilimin Temel Sorunları*, çev. Tuncer Karamustafaoğlu, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- MacNaughton, G., Hughes, P. (2007). Teaching Respect For Cultural Diversity In Australian Early Childhood Programs: A Challenge For Professional Learning. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 189-204.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward A Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Vize.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Okul Öncesi Eğitim Rehberlik Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Ankara.

- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı* (6.Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Neslitürk, S. (2013). Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Konya.
- Neslitürk, S., Deniz, M. E. (2013). Anne Değerler Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: MEB Yayınlan.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Ankara: Epsilon Yayınevi.
- Özlem, D. (2010). *Etik. Ahlak Felsefesi*. İstanbul: Kurtiş Matbaası.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Konya Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, C., İ. H. Acun, H. Akengin, B. Ata, N. Z. Baysal, İ. H. Demircioğlu, A. Doğanay, M. Gültekin, Y. Kapapınar, G. Karabağ, S. Tekindal, T. Yanpar, Ş. Yaşar & S. Yel (2006). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pahl, K. M. & Barrett, P.M. (2007). *The Development Of Social-Emotional Competence In Preschool Aged Children: The Fun Friends Program*. Australia: Brisbane, Queensland.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki Rehberlik Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi. *Hassan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 187-209 Publishing Company. California.
- Ritter, J. (1956) *Varoluş Felsefesi Üzerine*. İstanbul: İ.Ü.Edebiyat Fakültesi
- Rokeach, M.A. (1973). *Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Samur, A. Ö. (2011). Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Konya.
- Schwartz, Shalom H., (1992). *Universals In The Content and Structure of Values: The Oretical Advance Sand Empirical tests In 20 Countries. In Advances In Experimental Social Psychology* (M. P. Zanna, Ed.; 25,1- 65). San Diego: Academic Press.
- Schaefer, M. P. (2012). *Determining Methods For Teaching Character Education In Elementary Schools*. North Central University. Arizona.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of Pedagogical Quality In Preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217.

- Suh, B.K., Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. *Education*. Summer. Vol. 119 Issue 4. (723–727).
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitimde değerler öğretimi üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik, M.E.B. Öğretmen Kitapları Dizisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Thornberg, R. (2008a). The Lack of Professional Knowledge In Values Education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.
- Topses, G. (2012). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kuramlarının Felsefi Temelleri. *CYPRUS International University. Folklor/edebiyat*, cilt:18, sayı:70, 2012/2.
- Unesco, (2002). *Frame Work For Action On Values Education In Early Childhood. Reports Descriptive*. Multilingual/Bilingual Materials. (erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128712e.pdf>) (erişim tarihi:1.02.2022).
- Ural, S. (1998). Epistemolojik Açıdan Değerler ve Ahlak. *Doğu Batı Dergisi*, 4, 41-49.
- Uyanık Balat, G. (2007). Ailede İletişim ve Temel Değerler Eğitimi. *İlk Öğretmen Eğitimci Dergisi*. 14, 35-36.
- Uzun, M., Köse, A. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitiminin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ülavere, P., Veisson, M. (2017). Values and Values Education In Estonian Preschool Child Care Institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.
- Veugelers, W., Vedder, P. (2003). Values and Teaching. *Teacher Sand Teaching*, V. 9(4), pp. 377-390.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazar, T. & Erkuş, S., (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, s.20,ss.196-211.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yesilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yesilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



BÖLÜM 9

STEM EĞİTİMİNE YÖNELİK ALAN ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Tolga GÖK¹

¹ Prof. Dr. Tolga GÖK, Dokuz Eylül Üniversitesi, Torbalı Meslek Yüksekokulu, ORCID ID: 0000-0001-7612-7348

Giriş

Yeni yüzyılla birlikte toplumların ve bireylerin hayatına 21. yüzyıl becerileri (bilimsel düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim kurma, liderlik, yenilikçilik, girişimcilik, zaman yönetimi, vb.) kavramı girmiştir. 21. yüzyıl becerileri üç başlık altında incelenebilir (Wang, 2012). Birinci başlık *yaşam ve meslek* becerileridir. Yaşam ve meslek becerilerini esneklik, girişimcilik, özyönelim, üretkenlik, liderlik ve sosyal beceriler oluşturur. İkinci başlık öğrenme ve yenilenme becerileridir. Öğrenme ve yenilenme becerileri yaratıcılığı, yenilenmeyi, eleştirel düşünmeyi, problem çözme, iletişim ve işbirliğini kapsar. Üçüncü başlık ise *bilgi, medya ve teknoloji* okuryazarlığı becerileridir. 21. yüzyılda bireylerin bilgiye ulaşması kolay ve hızlıdır. Ancak bireylerin doğru bilgiye ulaşması ve analiz edebilmesi önemlidir. İhtiyaç duyulan bilgi ve becerileri bireylere kazandırılabilmesi için çağa uygun öğretim stratejilerine ve yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016; Breiner, Johnson, Harkness, & Koehler, 2012). Bu öğretim yaklaşımlarından birisi STEM eğitimidir. STEM eğitiminin en önemli uygulayıcısı da öğretmendir (Özbilen, 2018; McDonald, 2016; Wang, 2012).

STEM eğitimi, 1990'lı yılların başlarında Amerikan Ulusal Bilim Kurumu (NSF) tarafından ilk kez ortaya atılmıştır (Bybee, 2010a; Bybee, 2011). STEM'in kısaltması Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik ke- limelerinin ilk harflerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Breiner et al., 2012; Bybee 2010a; Bybee, 2010b; Sanders, 2009).

Akgündüz, Ertepinar, Ger, Kaplan Sayı ve Türk (2015) STEM eğitimi, uygulamaya yönelik ve birbirine yakın disiplinlerin bir araya gelmesi olarak tanımlamıştır. Cevik (2017) STEM eğitimi, öğrenciler tarafından kazanılan bilgilerin uygulamaya konulması olarak ifade etmiştir. Dugger (2010) ve Eroğlu ve Bektaş (2016) STEM eğitimi multidisipliner bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Breiner ve diğerleri (2012) STEM eğitimi, bireyin bir bilim insanı, bir mühendis veya bir teknoloji uzmanı olarak yetiştirilmesi ve bireylerin STEM disiplinlerine uygun öğrenme ortamlarında tecrübe kazanması olarak ifade etmiştir. Genel anlamda, STEM eğitimi hayatın içinde yaşanan problemlerin çözümü sırasında birbirine yakın olan disiplinlerin bir araya gelmesi, çözüm stratejileri üretmesi ve geliştirilen stratejilerin uygulanması olarak tanımlanabilir (Capraro, Capraro, & Morgan 2013; Gencer, Doğan, Bilen ve Can, 2019; Gok, 2021a; Gok 2021b; Rockland, Bloom, Carpinelli, Burr-Alexander, Hirsch, & Kimmel, 2010).

STEM eğitiminin uygulanmasıyla birlikte öğretmenlerin her türlü problemler karşısında güçlü olmaları, sorunların üstesinden gelebileceği inancını taşımaları, yüksek performans göstermeleri ve her açıdan kendilerini yenilemeleri gerekebilir (Shernoff, Sinha, Bressler, & Ginsburg,

2017). 21. yüzyıl becerileri öğretmenlerin kendi alan bilgisinin yeterli olmadığını, uzmanlık alanlarına yakın disiplinlerin bilgi ve becerileri kazanımlarının önemini vurgular (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016; Corlu, Capraro, & Capraro, 2014; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Estapa & Tank, 2017; Li & Williams, 2016).

STEM eğitiminin yaygınlaşmasıyla birlikte donanımlı öğretmenlere her zaman ihtiyaç duyulacaktır. STEM eğitiminde öğretmenlerin deneyim sahibi olmaları için öğretmenlere düzenli aralıklarla hizmet içi eğitimler verilmelidir (Brown & Bogiages, 2019; Shernoff et al., 2017; Yildirim, 2016).

STEM eğitiminin ilk ve orta okullarda uygulanabilmesi için öğretim programlarının tekrar değerlendirilmesi ve değiştirilmesi gerekebilir. Akgündüz ve diğerleri (2015) tarafından hazırlanan *STEM Eğitimi Türkiye Raporunda* öğretmen eğitimi ve öğretim programlarının STEM eğitime göre yeniden düzenlenmesi vurgulanmıştır. Bu raporda, eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının STEM alan derslerini mühendislik, fen ve teknoloji fakültelerinden almaları gerektiği vurgulanmıştır. Eroğlu ve Bektaş (2016) ve Hacıomeroglu (2018) araştırmalarında, STEM temelli bir öğretim programına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar hazırlanacak STEM temelli bir öğretim programının öğrencilerin yaşamı içinde karşılaşılabileceği problemlerin çözümüne yönelik olmasını belirtmiştir. Wang (2012) araştırmasında, STEM temelli bir öğretim programıyla öğrencilerin model tasarlama, veri işleme, veri analizi ve veri yorumlama gibi kazanımlarının doğa olayları ile sentezlemesinin önemini vurgulamıştır.

Alanyazında STEM eğitime yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar daha çok öğrencilerin STEM eğitimine yönelik tutumları ve motivasyonları üzerine yapılmıştır. Alanyazında, öğretmenlerin STEM eğitime yönelik düşünceleri, mesleki kazanımları, tutumları gibi değişkenler üzerine az sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Benzer özellik gösteren araştırmalar aşağıda sunulmuştur. Aslan-Tutak, Akaygün ve Tezsezen (2017), Brown & Bogiages (2019), Corlu ve diğerleri (2014), Eroğlu ve Bektaş (2016), Hasanah (2020), Özbilen (2018), Li & Williams (2016) araştırmalarında öğretmenlerin bilgi ve deneyim kazanımlarını incelemişlerdir. Adams, Miller, Saul, & Pegg (2014), Akaygun ve Aslan-Tutak (2016), Corlu, Capraro ve Corlu (2015), Hacıomeroglu (2018), Kim & Bolger (2017), Li, Wang, Xiao, & Froyd (2020) araştırmalarında STEM eğitimi uygulayan öğretmenlerin motivasyonlarını değerlendirmişlerdir. STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, STEM eğitiminin öğretmenlerin deneyimlerine, mesleki becerilerine ve kazanımlarına olumlu katkılar sağlamıştır. Fakat alanyazında birkaç çalışma dışında (Bruce-Davis, Jean Gubbins,

Gilson, Villanueva, Foreman, & DaVia Rubenstein, 2014; El-Deghaidy, Mansour, Alzaghibi, & Alhammad, 2017; Margot & Kettler, 2019) STEM eğitiminin öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci bileşenlerini bir arada sentezleyen ve değerlendiren bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir.

Bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran en önemli özelliği öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci bileşenlerinin birlikte ele alınmasıdır. Bu araştırmada, ortaokul ve lisede görev yapan fen, matematik ve bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinin STEM eğitime görüşleri (öğretmenlerin mesleki kazanımları, okul yöneticilerinin STEM eğitime katkısı, öğrencilerin 21.yy beceri kazanımları) değerlendirilmiştir. Alan öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik görüşlerinin sonuçları bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara ışık tutabilir.

Yöntem

Bu araştırmada, öğretmenlerin STEM eğitimi hakkındaki düşüncelerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup ölçeğin ayrıntıları maddeler halinde aşağıda verilmiştir.

a) Ölçeğin maddelerini oluşturmak için öncelikle konuya ilişkin araştırmalar (Becker & Kettler, 2019; McDonald, 2016; Siregar et al., 2020; Tezel ve Yaman, 2017; Yildirim, 2016) incelenmiştir. İncelemeler ışığında araştırmaya temel oluşturacak üç ana nokta (STEM eğitiminde öğretmenlerin mesleki kazanımları, STEM eğitiminde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları ve son olarak STEM eğitiminde okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları) tespit edilmiştir.

b) Fen, matematik ve bilişim teknolojileri alanında uzman ve STEM eğitimi üzerine deneyim sahibi olan toplam dokuz öğretmenle görüşülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında öğretmenlere üç maddelik soru (STEM eğitiminin uygulanmasında öğretmenlerin mesleki kazanımları nelerdir?, STEM eğitiminin uygulanmasında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kazanımları nelerdir? ve STEM

eğitiminin uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları nelerdir) yöneltilmiştir.

c) Öğretmenler ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıtların değerlendirilmesi sırasında benzerlik gösteren maddeler ve temalar bir araya getirilmiştir.

d) Toplanan veriler bir araya getirilerek 5'li Likert tipi (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) bir ölçek oluşturulmuştur.

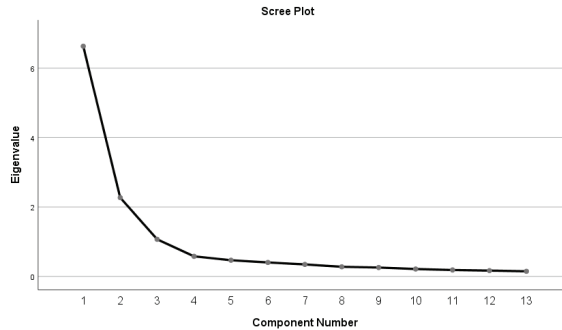
e) Geliştirilen ölçeğin okullarda uygulanabilmesi için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izinler alınmıştır. Ölçek Bayraklı, Bornova ve Torbalı ilçelerinde rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 28 okulda (ortaokul ve lise) görev yapan toplam 256 alan (fen, matematik ve bilişim teknolojileri) öğretmenine uygulanmıştır. Bu öğretmenlerden 163'ü kadın olup 93'ü erkek öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri gizlilik ilkesine dayanarak kodlanmış ve ölçekler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

f) Son olarak ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği için istatistiksel veri analizi yapılmıştır.

Faktör analizine göre ölçek 13 maddeden ve üç alt faktörden oluşmuştur. Ölçeğe ilişkin bazı sayısal veriler, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.89, açıklanan toplam varyans yüzdesi %76.70 ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.92 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri araştırmanın konusuna uygun olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt faktörleri STEM eğitiminde öğretmen (STEM-ÖGT), STEM eğitiminde okul yönetimi (STEM-OKY), ve STEM eğitiminde öğrenciler (STEM-ÖĞR) olarak adlandırılmıştır.

5 maddeden oluşan birinci alt faktörün Cronbach Alfa değeri 0.92, öz değeri 6.63 ve varyans yüzdesi %51.08 olarak hesaplanmıştır. 5 maddeden oluşan ikinci alt faktörün Cronbach Alfa değeri 0.90, öz değeri 2.27 ve varyans yüzdesi %17.46 olarak bulunmuştur. 3 maddeden oluşan son faktörün Cronbach Alfa değeri 0.90, öz değeri 1.07 ve varyans yüzdesi %8.22 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin alt faktörlerinin özdeğerleri "eigenvalue" 1'in ve faktör yük değerleri de 0.75'in üstündedir. Ölçeğin madde ve özdeğerleri arasındaki ilişki Şekil 1'de verilmiştir. Ölçeğin analiz sonuçları referans değerlere göre karşılaştırıldığında ölçeğin geçerliliğin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014; Karagöz, 2016).



Şekil 1. Ölçeğin madde ve özdeğerleri arasındaki ilişki

Tablo 1’de faktör analizi sonucu ortaya çıkan alt faktörlerin dağılımını gösteren matris verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin döndürülmüş faktör matris dağılımı

STEM	Maddeler	ÖĞT	OKY	ÖĞR
ÖĞT	1 <i>STEM eğitimi öğretmenlerin yaratıcılığını geliştirir.</i>	0.89		
	2 <i>STEM eğitimi öğretmenlerin problem çözme becerisini geliştirir.</i>	0.85		
	3 <i>STEM eğitimi öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisini geliştirir.</i>	0.83		
	4 <i>STEM eğitimi öğretmenlerin diğer disiplin öğretmenleriyle birlikte işbirlikli çalışma becerisini geliştirir.</i>	0.77		
	5 <i>STEM eğitimi öğretmenlerin motivasyonunu artırır.</i>	0.75		
OKY	6 <i>Okul yönetimi STEM eğitiminde öğretmenlerine esnek bir çalışma programı sağlar.</i>		0.85	
	7 <i>Okul yönetimi STEM eğitiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin proje çalışmalarına yönelik okul-sanayi-üniversite işbirliğini sağlar.</i>		0.83	
	8 <i>Okul yönetimi STEM eğitiminde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hizmet içi eğitim almalarını sağlar.</i>		0.82	
	9 <i>Okul yönetimi STEM eğitiminde öğretmenlerin ve öğrencilerin proje çalışmalarına destek verir.</i>		0.80	
	10 <i>Okul yönetimi STEM eğitiminde öğretmenlerine laboratuvar çalışmaları için gerekli malzeme desteği sağlar.</i>		0.79	
ÖĞR	11 <i>STEM eğitimi öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte işbirlikli çalışmasını sağlar.</i>			0.85
	12 <i>STEM eğitimi öğrencilerin özgüvenini geliştirir.</i>			0.83
	13 <i>STEM eğitimi öğrencilerin iletişim kurma becerisini geliştirir.</i>			0.81

Katılımcılar

Geliştirilen ölçek, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında uygulama yapılan okullar dışında kalan ve rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 30 okulda (11 Ortaokul, 8 Anadolu Lisesi ve 11 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) ve 306 alan öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeği eksik dolduran 32 öğretmenin ölçeği değerlendirilmeye alınmamıştır. Ölçeğin bütün maddelerine cevap veren öğretmen sayısı 274’tür. Alan öğretmenlerinin 71’i Anadolu Lisesinde (AL), 105’i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde (MTAL), ve

98'i ortaokulda (O) görev yapmaktadır. 274 alan öğretmeninin 175'i (%64) kadın öğretmen olup 99'u (%36) erkek öğretmendir. Öğretmenlerin okul türlerine, alanlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin % 46'sını fen, %38'ini matematik ve %16'sını bilişim teknolojileri alanı oluşturmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin alanlarına ve cinsiyetlerine göre dağılımı

	FEN				MATEMATİK				BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ			
	K	E	T	%	K	E	T	%	K	E	T	%
O	35	7	42	42.86	27	19	46	46.94	7	3	10	10.20
AL	27	12	39	54.93	16	16	32	45.07	-	-	-	-
MTAL	31	14	45	42.86	22	5	27	25.71	10	23	33	31.43

Not: O: Ortaokul; AL: Anadolu Lisesi; MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; K: Kadın; E: Erkek; T:Toplam

Okul türlerine göre genellikle fen, matematik ve bilişim teknolojileri alanında görev yapan kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde bilişim teknolojileri alan öğretmenlerinin görev yapmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul türlerine ve mesleki deneyimlerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımı

	0<Tecrübe<10		11<Tecrübe<20		21<Tecrübe<30		30<Tecrübe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
O	24	24.49	59	60.20	13	13.27	2	2.04
AL	8	11.27	24	33.80	36	50.70	3	4.23
MTAL	19	18.09	46	43.81	36	34.29	4	3.81

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri yıl bazında incelendiğinde, 10 yılın altında mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin oranı yaklaşık %19 iken 30 yılın üzerinde mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin oranı %3 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine, cinsiyetlerine ve alanlarına göre ölçeğin genel tanımlayıcı veri analizi aşağıda verilmiştir. Ortaokulda görev yapan alan öğretmenlerinin STEM ölçeğine ilişkin genel tanımlayıcı veri analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin alanlarına ve cinsiyetlerine göre ölçeğin veri analizi

Faktörler		K		E		T	
		O	S.S.	O	S.S.	O	S.S.
Fen	ÖĞT	22.05	3.41	23.71	1.70	22.33	3.23
OKY	20.37	3.91	20.14	1.95	20.33	3.64	
ÖĞR	13.14	2.01	13.57	1.81	13.21	1.96	
STEM	55.57	7.54	57.42	3.75	55.80	7.05	
Matematik	ÖĞT	21.59	3.60	23.31	2.26	22.30	3.21
OKY	18.66	4.77	18.52	5.07	18.60	4.84	
ÖĞR	13.70	1.93	13.47	1.54	13.60	1.76	
STEM	53.96	8.47	55.31	6.34	54.52	7.61	
Bilişim Teknolojileri	ÖĞT	22.71	2.56	23.66	1.15	23.00	2.21
OKY	20.00	5.97	17.66	5.77	19.30	5.69	
ÖĞR	13.42	1.51	14.00	1.73	13.60	1.50	
STEM	56.14	6.61	55.33	8.14	55.90	6.64	

Not: O:Ortalama; S.S.:Standart Sapma

Ortaokulda görev yapan fen, matematik ve bilişim teknolojileri alan öğretmenlerinin STEM ölçeğine yönelik düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerinin STEM-ÖĞT değeri kadın öğretmenlerinin STEM-ÖĞT değerine göre yüksektir. Kadın öğretmenlerinin STEM-OKY değeri erkek öğretmenlerinin STEM-OKY değerine göre yüksektir. Matematik alanı dışında, fen ve bilişim teknolojileri alanında görev yapan erkek öğretmenlerinin STEM-ÖĞR değeri kadın öğretmenlerinin STEM-ÖĞR değerine göre yüksektir.

Anadolu Lisesinde görev yapan alan öğretmenlerinin STEM ölçeğine ilişkin genel tanımlayıcı veri analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin alanlarına ve cinsiyetlerine göre ölçeğin veri analizi

Faktörler		K		E		T	
		O	S.S.	O	S.S.	O	S.S.
Fen	ÖĞT	23.07	3.01	19.83	3.85	22.07	3.57
OKY	19.37	3.98	19.00	4.00	19.25	3.93	
ÖĞR	13.22	2.06	12.50	2.43	13.00	2.17	
STEM	55.66	6.84	51.33	8.98	54.33	7.71	
Matematik	ÖĞT	21.31	3.51	20.18	2.73	20.75	3.15
OKY	21.00	3.32	20.00	3.66	20.50	3.48	
ÖĞR	13.00	2.22	12.37	1.58	12.68	1.92	
STEM	55.31	8.06	52.56	6.58	53.93	7.37	

Fen ve matematik alanında görev yapan kadın öğretmenlerinin ölçek değerleri erkek öğretmenlerinin ölçek değerlerine göre daha yüksektir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan alan öğretmenlerinin STEM ölçeğine ilişkin genel tanımlayıcı veri analizi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin alanlarına ve cinsiyetlerine göre ölçeğin veri analizi*

AL	Faktörler	K		E		TOP	
		O	S.S.	O	S.S.	O	S.S.
Fen	ÖĞT	22.29	2.45	21.35	2.95	22.00	2.61
OKY		18.70	4.30	18.35	4.49	18.60	4.31
ÖĞR		13.38	1.62	12.28	2.09	13.04	1.83
TOP		54.38	6.05	52.00	7.25	53.64	6.46
Matematik	ÖĞT	21.00	3.62	21.00	4.06	21.00	3.62
OKY		18.59	5.74	18.20	3.42	18.51	5.33
ÖĞR		12.40	2.26	12.80	2.48	12.48	2.25
TOP		52.00	10.66	52.00	9.72	52.00	10.31
Bilişim Teknolojileri	ÖĞT	22.10	2.76	20.17	3.73	20.75	3.54
OKY		19.80	2.29	17.69	3.72	18.33	3.46
ÖĞR		14.20	1.47	12.17	2.42	12.78	2.35
TOP		56.10	4.95	50.04	8.78	51.87	8.24

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin ölçek verileri diğer alanlarda görev yapan alan öğretmenlerin ölçek verilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kadın fen ve bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinin STEM ölçek verileri erkek fen ve bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinin STEM ölçek verilerine göre yüksektir. Matematik alanı öğretmenlerinin STEM ölçek verileri aynı olduğu söylenebilir.

Okul türlerine göre öğretmenlerin ölçek verilerine ilişkin sonuçlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Toplam ölçek sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ortaokulda görev yapan alan öğretmenlerinin ölçek sonuçları diğer okullarda görev yapan alan öğretmenlerinin ölçek sonuçlarına göre yüksektir.

Okul türlerine göre elde edilen sonuçlar öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde, Ortaokul dışında, AL'de ve MTAL'de görev yapan kadın fen alanı öğretmenlerinin STEM eğitime yönelik düşünceleri erkek fen alanı öğretmenlerinin düşüncelerine göre daha pozitif olduğu

görülmektedir. AL’de görev yapan kadın matematik alanı öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik düşünceleri erkek matematik alanı öğretmenlerinin düşüncelerine göre daha pozitif olduğu söylenebilir. MTAL’de görev yapan erkek ve kadın bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik düşünceleri benzerlik göstermektedir. Ayrıca ortaokulda görev yapan kadın bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik düşünceleri erkek bilişim teknolojileri alanı öğretmenlerinin düşüncelerine göre daha pozitif olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üç bileşenine (öğretmen, okul yönetimi ve öğrenci) ait sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci bileşenine ait sonuçlar öğretmenlerin alanı, cinsiyeti, görev yeri, mesleki deneyimi ve görev yaptığı okul türü ne olursa olsun STEM temelli öğretim yaklaşımının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağını göstermiştir. Elde edilen sonuçlar STEM eğitiminin uygulanmasıyla birlikte öğretmenlerin yaratıcılığını, üretkenliğini, eleştirel düşünme becerisini, problem çözme becerisini ve işbirlikli çalışma becerisini geliştirebileceğini göstermiştir.

Capobianco & Rupp, (2014), Eroğlu ve Bektaş (2012), Guzey, Roehring, Tank, Moore, & Wang, (2014), Hacıomeroglu (2018) ve Wang (2012) araştırmacılarının elde ettiği sonuçlar, STEM temelli ders etkinliklerine katılan öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Akaygun ve Aslan-Tutak (2016), Capraro, Capraro, Scheurich, Jones, Morgan, Huggins, Corlu, Younes, & Han (2016), Nadelson, Callahan, Pyke, Hay, Dance, & Pfiester (2013) araştırmacılarının sonuçları, STEM eğitiminde kullanılan proje tabanlı öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme, kodlamaya dayalı öğrenme gibi öğretim stratejilerinin uygulamasına katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Aslan ve Bektaş (2019) araştırmasında fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda STEM temelli bir öğretim programının fen bilgisi dersine entegre edilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birçok araştırmada (Altan, Yamak ve Kırıkkaya, 2016; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Landicho, 2020; Özçakır, Sümen ve Çalışıcı, 2016; Tosmur-Bayazıt, Akaygün, Demir ve Aslan-Tutak, 2018) STEM eğitimi yapılan derslerde ki etkinlikler üzerine öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar derslerde yapılan etkinliklerin eğlenceli, merak uyandırıcı, motivasyon artırıcı olduğu, mühendislik becerilerini geliştirdiği ve işbirlikli öğrenmeyi destelediğini göstermiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci bileşenine ait sonuçlar, ortaokul ve lisede görev yapan alan öğretmenlerinin STEM eğitiminin okullarda uygulanabilmesi

için okul yönetimlerinin gerekli desteği vermede zorlanacağı konusunda hemfikir olduğu göstermiştir. Alan öğretmenleri STEM eğitiminin okullarda uygulanabilmesi için okul yönetimlerinden bazı istekleri bulunmaktadır. Bu istekler laboratuvarları için araç-gereç temini, proje çalışmalarına yönelik esnek çalışma programının hazırlanması, STEM eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, proje çalışmalarına yönelik gerekli desteğin verilmesi, STEM eğitime yönelik okul-sanayi-üniversite arasında güçlü bir koordinasyon biriminin kurulması şeklinde sıralanabilir.

Özbilen (2018) araştırmasında öğretmenlerin STEM eğitimi üzerine eğitim almakta sorun yaşadıklarını, öğretmenlere yönelik düzenlenen STEM eğitimi seminerleri ve diğer etkinlikler hakkında yeterli bir bilgilendirmenin yapılmadığını belirtmiştir. Bruce ve diğerleri (2014) ve Shernoff ve diğerleri (2017) araştırmalarında öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin bir araya gelerek STEM eğitime yönelik planların yapılmasını, uygun öğrenme ve çalışma ortamlarının düzenlenmesini ve derslerin STEM eğitime yönelik yeniden dizayn edilmesinin önemini belirtmiştir. Bu kapsamda incelenen araştırmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü bileşenine ait sonuçlar, ortaokul ve lisede görev yapan alan öğretmenlerinin görüşlerine göre STEM eğitimi öğrencilerin sosyal beceri kazanımlarına olumlu katkı sağlayacağını göstermiştir. Ayrıca alan öğretmenleri, STEM eğitimi öğrencilerin özgüvenini arttıracaklarını, öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlayacağını, öğrencilerin işbirlikli çalışma ortamında sorumluluk alma bilincini geliştireceğini, öğrencilerin bilimsel süreç ve psikomotor becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Yamak, Bulut ve Dündar (2014) araştırmasında STEM temelli bir öğretimin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri gelişimlerine önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Yaki, Saat, Sathasivam, & Zulnaidi (2019) araştırmasında STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına ve motivasyonuna olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Blatt, Schunn, Votruba-Drzal, & Margolin Rottman (2020), Guzey, Ring, Whalen, Harwell, & Peralta (2019), Fernandez-Cezar, Garrido, & Solano-Pinto (2020), Nguyen, Nguyen, & Tran (2020), Özçelik ve Akgündüz (2018), Pehlivan ve Uluyol (2016) ve Ugras (2018) araştırmalarında STEM eğitiminin öğrencilerin yaratıcılığına, 21. yüzyıl becerileri gelişimlerine, derslerine olan tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmacıların elde ettiği sonuçlar söz konusu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Teşekkür

Araştırma, 05/11/2018 tarihli 12018877.604.01.02-E.20940006 sayılı İzmir Valiliği onayı ve 05/11/2018 tarihli 12018877-604.01.02-E.20995693 sayılı İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen izinle yapılmıştır. Araştırmanın yapılmasına destek veren İzmir Valiliği'ne, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, Bayraklı, Bornova ve Torbalı İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne, araştırmaya destek okul yöneticilerine ve alan öğretmenlerine çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Adams, A. E., Miller, B. G., Saul, M., & Pegg, J. (2014). Supporting elementary pre-service teachers to teach STEM through place-based teaching and learning experiences. *Electronic Journal of Science Education*, 18(5), 1-22.
- Akaygun, S. & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre- service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1).
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Ger, A. M., Kaplan Sayı, A., & Türk, Z. (2015). *STEM eğitimi çalıştay raporu: Türkiye STEM eğitimi üzerine kapsamlı bir değerlendirme raporu*. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Altan, E. B., Yamak, H., & Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde kullanılmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Aslan-Tutak, F., Akaygün, S., & Tezsezen, S. (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816.
- Aslan, F. & Bektas, O. (2019). Determination of pre-service science teachers' views regarding STEM applications. *MM-International Journal of Educational Sciences*, 3(2), 17-50.
- Becker, K. & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta- analysis. *Journal of STEM education*, 12(5&6), 23-36.
- Blatt, L., Schunn, C. D., Votruba-Drzal, E., & Rottman, B. M. (2020). Variation in which key motivational and academic resources relate to academic performance disparities across introductory college courses. *International Journal of STEM Education*, 7(58), 1-25.
- Breiner J. M., Johnson, C. C., Harkness, S. S., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
- Brown, R. E. & Bogiages, C. A. (2019). Professional development through STEM integration: How early career math and science teachers respond to experiencing integrated STEM tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 111-128.
- Bruce-Davis, M. N., Gubbins, E. J., Gilson, C. M., Villanueva, M., Foreman, J. L., & DaVia Rubenstein, L. (2014). STEM high school administrators',

- teachers', and students' perceptions of curricular and instructional strategies and practices. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 272-306.
- Bybee, R. W. (2010a). Advancing STEM education: A 2020 Vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Bybee, R. W. (2010b). What is STEM education. *Science*, 329, 996.
- Bybee, R. W. (2011). Scientific and engineering practices in K-12 classrooms. *Science Teacher*, 78, 34-40.
- Capobianca, B. M. & Rupp, M. (2014). STEM teachers' planned and enacted attempts at implementing engineering design-based instruction. *School Science and Mathematics*, 114(6), 258-270.
- Capraro, R. M., Capraro, M. M., & Morgan, J. (2013). *STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach*. (2nd ed.) Sense Publishers.
- Capraro, R. M., Capraro, M. M., Scheurich, J. J., Jones, M., Morgan, J., Huggins, K. S., Corlu, S., Younes, R., & Han, S. (2016). Impact of sustained professional development in STEM on outcome measures in a diverse urban district. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 181-196.
- Cevik, M. (2017). A study of STEM awareness scale development for high school teachers. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452.
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Corlu, S., Capraro, R. M., & Corlu M. A. (2015). Investigating the mental readiness of pre-service teachers for integrated teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 17-28.
- Dugger, W. E. (2010). *Evolution of STEM in the United States*. 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia.
- El-Deghaidy, H., Mansour, N., Alzaghibi, M., & Alhammad, K. (2017). Context of STEM integration in schools: views from in-service science teachers. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2459-2484.
- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: A professional development approach centered on an engineering design classroom. *International Journal of STEM education*, 4(6), 1-16.
- Fernandez-Cezar, R., Garrido, D. D., & Solano-Pinto, N. (2020). Do science, technology, engineering and mathematics (stem) experimentation outreach

- programs affect attitudes towards mathematics and science? A quasi-experiment in primary education. *Mathematics*, 8(1490), 1-14.
- Gencer, A. S., Doğan, H., Bilen, K., & Can, B. (2019). Bütünleşik STEM eğitimi modelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 38-55.
- Gok (2021a). The determination of high school students' attitude towards STEM. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 11(1), 137-159.
- Gok (2021b). The development of the STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) attitude and motivation survey towards secondary school students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(1), 105-119.
- Guzey, S. S., Ring-Whalen, E. A., Harwell, M., & Peralta, Y. (2019). Life STEM: A case study of life science learning through engineering design. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 23-42.
- Guzey, S. S., Roehring, G., Tank, K., Moore, T., & Wang, H. (2014). A high-quality professional development for teachers of grades 3-6 for implementing engineering into classroom. *School Science and Mathematics*, 114(3), 139-149.
- Haciomeroglu, G. (2018). Examining elementary pre-service teachers' science, technology, engineering, and mathematics (STEM) teaching intention. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 183-194.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Education Limited.
- Hasanah, U. (2020). Key definitions of STEM education: Literature review. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 16(3), 1-7.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti, Ankara.
- Kim, D. & Bolger, M. (2017). Analysis of Korean elementary pre-service teachers' changing attitudes about integrated STEAM pedagogy through developing lesson plans. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 587-605.
- Landicho, C. J. (2020). Research attitudes, motivations, and challenges of STEM education researchers. *International Journal of Technology in Education*, 3(1), 49-61.
- Li K. Y. & Williams, P. J. (2016). Taiwanese pre-service teachers' science, technology, engineering, and mathematics teaching intention. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14-1021-1036.
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications. *International Journal of STEM Education*, 7(11), 1-16.

- Margot, K. C., & Kettler, T. (2019). Teachers' perceptions of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6(2), 1-16.
- McDonald, C. V. (2016). STEM education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering, and mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530-569.
- Nadelson, L., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfister, J. (2013). Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers. *The Journal of Educational Research*, 106, 157-168.
- Nguyen, T. P. L., Nguyen, T. H., & Tran, T. K. (2020). STEM education in secondary schools: teachers' perspective towards sustainable development. *Sustainability*, 12, 1-16.
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 1-21.
- Özçakır-Sümen, Ö. & Çalışıcı, H. (2015). Pre-service teachers' mind maps and opinions on STEM education implemented in an environmental literacy course. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 459-476.
- Özçelik, A. & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351.
- Pehlivan, K. & Uluyol, Ç. (2019). STEM ve eğitimde uygulama örneklerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 848-861.
- Rockland, R., Bloom, D. S., Carpinelli, J., Burr-Alexander, L., Hirsch, L. S., & Kimmel, H. (2010). Advancing the "E" in K-12 STEM education. *Journal of Technology Studies*, 36(1), 53-64.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 20-26.
- Shernoff, D. J., Sinha, S., Bressler, D. M., & Ginsburg, L. (2017). Assessing teacher education and professional development needs for the implemented of integrated approaches to STEM education. *International Journal of STEM Education*, 4(13), 1-16.
- Siregar, N. C., Rosli, R., Maat, S. M., & Capraro, M. M. (2020). The effect of science, technology, engineering and mathematics (STEM) program on students' achievement in mathematics: A meta-analysis. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1), 1-12.
- Tezel, O. & Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135-145.

- Tosmur Bayazıt, N., Akaygün, S., Demir, K., & Aslan Tutak, F. (2018). Bir STEM öğretmen eğitimi örneği yenebilir arabalar etkinliğinin öğretmen eğitimi açısından incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(2), 213-232.
- Ugras, M. (2018). The effects of STEM activities on stem attitudes, scientific creativity and motivation beliefs of the students and their views on stem education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 165-182.
- Wang, H. (2012). *A New Era of Science Education: Science Teachers' Perceptions and Classroom Practices of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Integration*. (Unpublished doctoral dissertation), Minnesota, USA.
- Yaki, A. A., Saat, R. M., Sathasivam, R. V., & Zulnaidi, H. (2019). Enhancing science achievement utilizing an integrated STEM approach. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(1), 181-205.
- Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *GE-FAD*, 34(2), 249-265.
- Yildirim, B. (2016). An analyses and meta-synthesis of research on STEM education. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 23-33.



BÖLÜM 10

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETNOMATEMATİK FARKINDALIKLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Mevlûde DOĞAN¹
Figen ERYILMAZ²

1 Dr. Öğretim Üyesi Mevlûde DOĞAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0002-0938-3023

2 Dr. Öğretim Üyesi Figen ERYILMAZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 0000-0002-4178-971X

GİRİŞ

Matematik, toplumların ihtiyaçlarından doğmuş olup, insanlar tarafından geliştirilen faaliyetler ve uygulamalar olarak adlandırılabilir. Matematik; insanoğlunun var olduğu günden itibaren doğayı anlama ve anlamlandırma çabasının bir sonucu olarak keşfettiği, kendine özgü bir dile sahip olan, diğer bilim dalları ile ilişkili bir bilim ve sanattır. İlk kez M.Ö. 550 yıllarında Pythagoras Okulu üyeleri tarafından kullanılan matematik sözcüğü, M.Ö. 380 yıllarında Platon ile yazılı alanda yer almıştır.

Matematik, herkes tarafından kabul gören tek bir tanıma sahip olmakla birlikte pek çok kaynakta farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu'nca aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı şeklinde tanımlanmaktadır. Matematik, düşüncenin tündengelimli bir işletim yolu ile sayılar, geometrik şekiller, fonksiyonlar, uzaylar vb. soyut varlıkların özelliklerini ve bunların arasında kurulan ilişkileri inceleyen bilimler grubu (MEB, 1998) şeklinde yer alırken, Orey ve Rosa'ya (2007) göre dünyayı açıklamak ve anlamaktır. Stigler ve Baraness'e (1988) göre ise bilginin evrensel bir biçimsel alanı değil, kültürel olarak inşa edilmiş sembolik temsillerin bir toplamıdır ve bu temsillerin manipülasyonunu kolaylaştıran prosedürlerdir. Matematik, insanlık tarihi ile başladığı kabul edilirse pek çok medeniyetin düşüncelerini ve kültürünü yansıttığı açıktır. Dolayısıyla çok geniş bir perspektife sahiptir. Bundan dolayı matematik, pek çok bilim insanı tarafından farklı kültürlerde ele alınarak eski çağlardan itibaren geliştirilmiş ve bu gelişme devam etmektedir.

Örgütlenmenin ve toplumsal ilişkiler sisteminin temel yapı taşı olan kültür, insanoğlunun yeryüzünde varlığını sürdürmesinde hayati öneme sahip, bütünleştirici bir unsurdur. Acıpayamlı'ya (1978) göre kültür; bireyin üyesi olduğu toplumdan öğrendiği bilgi, gelenek, görenek, davranış, yasa, sanat ve zanaat gibi maddi ve manevi ürünlerden oluşan bütündür. Kültür; sanat, tarih, dil, edebiyat, tıp, müzik, din, bilim ve teknolojiyi içine alan ve paylaşılan çok yönlü disiplinler içeren bir bilgi sistemi olduğu D'Ambriso (2017) tarafından belirtilmiştir. Son zamanlarda bir diğer disiplin olan matematik ile ilişkilendirilerek etnomatematik kavramı ile literatürde yer aldığı görülmektedir. Etnomatematik, ilk kez 20. Yüzyılın ikinci yarısında Ubiratan D'Ambrosio (Brezilyalı matematikçi ve eğitimci) tarafından kullanılmıştır.

Başlangıçta kültür ve matematik birbirinden farklı kavramlar olarak değerlendirilse de zamanla kültür ve matematik arasındaki ilişki fark edilmiş ve bu konuda yapılan çalışmalarla çeşitli görüşler ortaya çıkmıştır. Bishop, Hart, Lerman ve Nunes'e (1993) göre öğrenme toplumsal etkiden bağımsız olamayacağından matematik öğrenmenin de kültürden bağım-

sız ve soyut olarak kabul etmenin mantıksız olduğunu belirtmektedirler. Nasir ve Cobb (2002) ise, matematiğin bir kültürel bağlam içinde ele alınmasının gerekli olduğunu ve farklı kültürel gruplar tarafından geliştirilen matematiksel uygulamaların incelenmeye değer olduğunu belirtmişlerdir. D'Ambrosio'a (2007) göre etnomatematik, farklı kültürlerdeki insanların çevresindeki problemlere, mücadelelere ve insanların hayatta kalma çabasına cevap olarak dünyalarını açıklamak ve anlamak için nasıl teknik geliştirdiklerini anlama çabasıdır. Ascher (2005) ise, matematik tarihini genişleterek ona çok kültürlü, küresel bir perspektiften bakma amacı güder ve geleneksel halkların matematiksel düşüncelerinin çalışmasını ve sunumunu yapar. Küçük (2014), matematiksel düşüncelerle kültürün etkileşim içinde olduğunu belirtmiş ve birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak tanımlamıştır. Etnomatematik kavramı, birçok bilim insanı tarafından farklı tanımlanmış olsa da matematik, matematik tarihi, matematiksel modelleme ve kültürel antropolojinin kesişim kümesinde yer alır (Ercan, 2005).

Matematiksel düşünceler kültürle her daim etkileşim içinde olduğundan birbirinden bağımsız düşünmek olanaksızdır. Etnomatematik, matematiğin doğasını anlamamıza yardımcı olur, çok kültürlü veya geleneksel toplumların matematiksel düşüncelerinin çalışmalarını yansıtır. Geleneksel toplumların matematiksel düşüncelerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Matematiksel düşünce, insanların problemlere farklı yollardan pratik ve sistemsel çözümler bulmaya çalıştığı bir yaklaşım iken, etnomatematik matematiksel düşünceleri incelemektedir. Bundan dolayı etnomatematiğin önemini göz ardı etmek imkânsızdır.

Uluslararası alanyazında kültür ve matematik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar mevcut iken, ulusal alanyazında sınırlı sayıda tez ve makale yer almaktadır. Sevgi (2019), kültürel öğeler ve oyun kullanarak hazırlanan etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin etnomatematik ile günlük yaşamda yer alan kültürel değerlerde gizli matematiği keşfettileri ve farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Etnomatematiğin entegre edildiği öğretim uygulaması ile öğrencilerin matematik başarı ve tutumu üzerinde etkililiğini ölçmek üzere Kara (2009) tarafından hazırlanan tezde öğrencilerin matematik başarı ve tutumlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aktuna (2013) tarafından hazırlanan tezde ise, kültürel değerler ve günlük pratiklerle ilişkili olarak hazırlanan etkinliklerle işlenen derslerde öğrencilerin motivasyon, özgüven artışı, barışçıl ve paylaşımcı sınıf ortamı ve problem çözme becerisinde gelişme elde edilen sonuçlar arasındadır. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kültür ve matematik algılarının (Arı, Demir ve Ar, 2019), ilköğretim matematik öğretmen adayları tarafından tasarlanan etnomatematik etkinliklerin öğretmen adayları ve öğretmenlerin etnomatematiğe yönelik farkındalık, önceki öğrenme ve mesleki hayatta kullanım durumlarının (Ergene, Çaylan

Ergene ve Yazıcı, 2020) belirlenmeye çalışıldığı araştırmalardır. Kültürel değerler kapsamında ele alınabilecek tüm yaşam patiklerinin geçmiş ve gelecek arasında köprü görevi görmesi, gelecek nesillere aktarılmasında öğretmenlerin rolleri dikkate alındığında öğretmen adaylarında gerçekleşecek kültürel farkındalığın kıymetli olacağı ve yapılan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının etnomatematik hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını, kültürel değerlerde mevcut olan matematiği ne ölçüde fark edebildiklerini ve sürecin adaylarda bir farkındalık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının etnomatematik hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının kültürel değerlerde fark ettikleri matematiksel ifadeler nelerdir?
- Öğretmen adaylarının sürece dair düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2020), tarama modelini, geçmişte ya da hali hazırda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Mevcut durumu ortaya çıkarmak ve katılımcıların konuya ilişkin fikirlerini belirlemek amacıyla bu modelin kullanımı tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2017).

Çalışma Grubu

Karadeniz Bölgesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde ikinci sınıfa devam etmekte olan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 52 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem için amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Bu tekniğinin tercih edilme nedeni esas olgu hakkında bilgi edinebilmek bireyleri ve araştırma mekânlarını araştırmanın amacı dâhilinde seçilebilmesine fırsat sunmasından (Creswell, 2016) kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Kültür ve Matematik dersi lisans eğitimi sürecinde bir dönem boyunca öğretmen adaylarının katılım sağladıkları alan eğitimi seçmeli ders grubundadır. Bu ders içeriğinde “kültür ve matematik ilişkisi; matematiksel kavramları kendi kültürel bağlamlarında tanımlamak, farklı kültürle-

rin matematiksel düşünce yapıları, etnomatematik alanında yapılan araştırmaların temel prensipleri, matematik-antropoloji-dil bilimi arasındaki ilişki; sınıf içi uygulamalara etnomatematik çalışmalarını dâhil etmenin önemi; farklı kültürel bağlamlara yönelik sınıf içi matematik etkinlikleri tasarlama” yer almaktadır. Etnomatematik ile ilgili bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının ortaya çıkarılması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı matematik öğretmen adaylarına çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmen adaylarının etnomatematik hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını belirlemek amacıyla bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Kültür ve Matematik dersi içeriği 12 hafta boyunca öğretmen adayları ile birlikte işlenmiş ve sürecin sonunda katılımcıların yaşadıkları bölgelerde sahip olduğumuz kültürel değerlerimizde var olan matematik izlerini görmeleri ve yorumlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler ilk olarak araştırmacılar tarafından önceden belirlenen temalar doğrultusunda titizlikle okunarak tablolara aktarılmış ve betimsel analiz yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin belirlenmiş temalara göre özetlendiği, bireylerin görüşlerini dikkat çekecek bir şekilde okuyucuya ulaştırabilmek amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer verildiği bir tekniktir (Corbin & Strauss, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacılar tarafından hazırlanan tablolardaki temalar karşılaştırılmış ve ortalama güvenilirlik % 85 olarak bulunmuştur (Miles ve Huberman, 1994). Dikkat çeken cevaplar öğretmen adaylarının ifade ettikleri şekilde doğrudan aktarılmıştır. Bu aktarımlar esnasında öğretmen adaylarının isimleri gizlilik ilkesi doğrultusunda ÖA_1 , ÖA_2 ..., şeklinde belirtilmiştir. Son olarak alan yazında mevcut olan sınırlı sayıdaki kaynak ile karşılaştırılarak tartışılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının yaşam bölgelerinde mevcut olan kültürel değerlerde fark ettikleri matematiksel bilgilere dair bulgular ve öğretmen adaylarının verilerinden doğrudan alıntılara yer verilecektir.

Araştırma kapsamında ilk elde edilen bulgu Kültür ve Matematik dersinin başlangıcında öğretmen adaylarının etnomatematik kelimesine dair sahip oldukları mevcut bilgilere ait verilerdir. Bu verilere göre $f=31$ (% 62) öğretmen adayının etnomatematik kelimesini ilk kez duydukları, $f=16$ (%32) öğretmen adayının ise kısmen bir fikre sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak $f=3$ (%6) öğretmen adayı dönem başlamadan ders tercihi esnasında ders bilgi paketi sayfasından dersin içeriğini okuyarak kelimenin anlamını araştırdıklarını belirtmişlerdir.

Kültür ve Matematik dersi sürecinin ardından öğretmen adaylarının yaşam bölgelerinde mevcut olan kültürel değerlerde fark ettikleri matematiksel bilgilere ait veriler araştırmacılar tarafından temalara ayrılmış ve aşağıda Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Kültür ve matematik ilişkisine ait temalar

Şekil 1’den kültür ve matematik arasındaki ilişkilerin altı temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar benzer özellikleri doğrultusunda kategorize edilmiş ve tablolarda sunulmuştur.

Mimari temasına ait kategoriler ve kültür-matematik ilişkilendirmelerine örnekler

Kültür ve matematik temalarından ilki olan mimari temasına ait kategoriler (f=10) Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Kültür ve matematik temaları ve kategorileri

Tema	Kategori	f
Mimari	Cami/Minare/ Kilise/Sinagog	10
	Saat Kulesi	
	Su Kemer/Köprü/Şadırvan/Su Kuyusu/Çeşme/Su Deposu	
	Anıt Kabir/Onur Anıtı /Mezar (Taşı)/Şehitler Abidesi/Türbe/Sütün Başlığı	
	Müze/Manastır/Kale	
	Antik Kent/Tarihi Evler/Ağaç Evler/Belediye Binası	
	Saray/Kervansaray/Konak/Han	
	Hamam/Kaplıca	
	Tünel/Mağara	
	Taş Fırın/Değirmen	

Tablo 1’de hemen her ilimizin tarihi zenginlikleri arasında sıklıkla görebildiğimiz cami, saat kulesi, müze gibi yapılar yer alırken daha az

rastlanır olan su kemerleri, kervansaray, su kuyusu vb. yapılar da öğretmen adayları tarafından yaşam bölgelerindeki mimari eserler arasında yer almıştır. Adaylar bu mimari yapılarda sıklıkla geometrik şekiller, simetri ve örüntüler fark etmişlerdir. Geometrik şekillerin de sıklıkla üçgen, çember, çokgenler, parabol vb. şeklinde iki boyutta olduğu, azınlıkla da üç boyuttan geometrik şekillerin ifade edildiği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının mimari temasında kültür ve matematik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştıkları örneklerden bir kaçı aşağıda doğrudan alıntılama ile sunulmuştur.

ÖA₄: *İlhanlı devrinde Niğde valisi olan Sungur Bey tarafından 1335 yılında yaptırılan cami, Selçuklu ve Gotik mimari tarzının birlikte görüldüğü nadir eserlerden bir tanesidir. Caminin dış tarafına sekizgen gövdeli piramidal külahlı bir türbe yer almaktadır. Ayrıca cami geometrik ve bitkisel süslemenin dışında özellikle figürlü süslemeler ile de dikkat çekmektedir. Dış cephede taş süslemeleri ile dikkat çeken ve sol alt tarafta gördüğümüz doğu kapısının duvarları pano şeklinde düzenlenmiştir. Bu panolarda geçişli geometrik hatlar arasına sıralanmış altıgen yıldız şekilleri ve kıvrımlı dallar arasında imgeleyici bir üslupla sıralanmış hayvan başları tasvir edilmiştir. Orijinalinde her panoda kırk beş (45) adet olmak üzere, her iki panoda toplam doksan (90) figürün olduğu anlaşılmaktadır. Doğu kapıda bulunan bu figürlerden bazıları oğlak, at, panter, antilop, ejder, boğa, kuş, fare, maymun gibi hayvan figürleri Orta Asya Türk-Çin takviminin anısını yaşatmaktadır.*



Şekil 2. Camii, Camii kapısı ve türbe örneği

Türbenin çatı kısmına bakıldığında ise koniye benzer bir yapının yer aldığı, koniden farklı olan kısmının ise alt kısmın zikzak şekli oluşturarak devam etmesidir. Bu zikzak şekillerinin sağa bakan açılarının toplamı sola bakan açılarının toplamına eşittir. Her iki zikzak şeklinden birinin altında ise birer üçgen şeklinin yer aldığı gözlemlenir.

ÖA₅₀: Kilisenin kulesi sekizgen temel üzerine inşa edilmiştir. Kilisenin yan kısmında ise üç silindirik yapı bulunmaktadır. Dikdörtgen temel üzerine inşa edilen kilisenin üzerindeki üçgen şeklindeki yapı hemen göze çarpmaktadır.



Şekil 3. Kilise örneği

Yakından bakıldığında beşgen şeklinde olduğunu da söyleyebiliriz. Kilisenin iç kısmına baktığımızda sütunların parabolik eğimli kemerlerle birleştirdiğini görüyoruz. En tepede bulunan kule içten görünmese bile dıştan dört eş üçgenle desteklenmiştir.

ÖA₄₉: Aşağıdaki fotoğraflar Tokat ili Reşadiye ilçesi Kızılcaören köyünde yer alan Kızılcaören Camii'sinde bulunmaktadır. Bu camii yaklaşık 120 ila 150 yıl öncesine dayanmaktadır. Bu caminin tavanı kırklangıç tavan şeklindedir. Bu kırklangıç tavanlar genel olarak kilerlere yapılsa da cami-de rastlanması oldukça ilginçtir. Kare biçimindeki tavanlara, dikdörtgen şeklindeki ahşap kirişler, köşelere çapraz olarak yerleştirilir ve sekizgen oluşturulur. Bir sonraki katta kirişler, duvarlara paralel yerleştirilir ve kare oluşturulur. Görüldüğü üzere her katta farklı geometrik şekiller yer almaktadır. Üçgenler, kareler, sekizgenler bu yapılarda en çok kullanılan geometrik şekillerdir. Bu şekilde katlama yapılarak, en üst katta bir ışıklık oluşacak şekilde kare örtü ile son bulur. Katlama sayısı 5, 7 ya da 9 olarak değişmektedir.

İslam dinindeki «yedi kat gök» inancı ile kırklangıç örtüdeki katlamaların genellikle yedi kat inşa edildiği düşünülmektedir. Aşağıdaki fotoğrafta da görüldüğü gibi yedi kat inşa edilmiştir. Belki de bu inanç yüzünden çoğu zaman kilerlere yapılan bu yapı camiye entegre edilmiştir. Araştırmama göre bu yapı kilerlere yapıldığında yemek kokularının daha kolay dağılması ve iklim şartlarından korunmak için bu şekilde yapıldığını öğrendim.



Şekil 4. Kırangıç tavan örneği

Dokuma temasına ait kategoriler ve kültür-matematik ilişkilen-dirmelerine örnekler

Kültür ve matematik temalarından ikincisi olan dokuma temasına ait kategoriler (f=7) Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Kültür ve matematik temalarından dokuma temasına ait kategoriler*

Tema	Kategori	f
Dokuma	Yöresel Kıyafet(Çorap, Patik/Yelek/Dokuma Fanila) Kilim/Halı/Hasır/Paspas/Cecim Dantel/ Örtü/Lif/Seccade Dokuma Çanta/Kolan, Başörtüsü-Çember Oyaları/Yazma Hey(Sepet) Peştamal/Feretikol (Rize Bezi)/Puşi/Keşan Yorgan Başlıkları/Yastık Kılıfları/Elbise Kılıfları/Kanaviçe	7

Tablo 2’de belli illerimizde kültürümüzün simgesi olarak devam etmesi desteklenen yöresel el sanatları örneklerini görmekteyiz. Öğretmen adaylarının dokuma teması içinde belirttikleri cecim(cicim), kolan, hey, feretikol, puşi ve keşan belki de pek çoğumuzun ilk kez duyduğu yöresel el sanatları ürünleridir. Adayların bu dokuma ürünlerinde de sıklıkla geometrik şekilleri, simetriyi ve örüntüleri fark ettikleri elde edilen bulgular arasındadır. Öğretmen adaylarının dokuma temasında kültür ve matematik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştıkları örneklerden bir kaçı aşağıda doğrudan alıntılama ile sunulmuştur.

ÖA₃₁: *Tahya yuvarlak ve oval olabilir. Tahya yapılırken bir tane daire şeklinde yuvarlak kumaş ve bu dairenin çevresini üst tabanı kaplayacak bir yamuk şeklindeki kumaş kullanılır. Bu kumaşların üzerine iplikler ile şekiller işlenir. Bu şekillerde genelde örüntü, yansıma ve benzerlik görebiliriz. Bazılarında ise geometrik şekilleri de görmek mümkündür.*



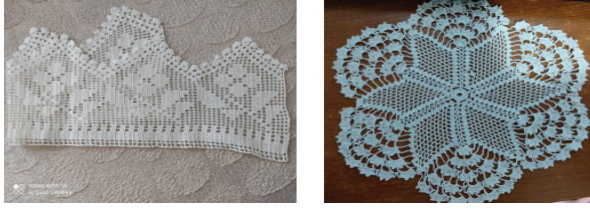
Şekil 5. Tahya örnekleri

ÖA₃₁: Tarihi kaç yüzyıllara dayanan bu örgü işlerindeki kullanılan matematik bilgileri inceleyelim. Burada ilk olarak göze çarpan sayma işlemidir. Daha sonra örüntüleri ve benzerlik kavramını görüyoruz. Bazı desenlerdeki bir birine dik çizgiler, paralel çizgilerde çorap yapılırken farkında olmadan bir matematiğin kullanımının göstergesidir.



Şekil 6. Çorap ve patik örnekleri

ÖA₅₂: Örnekleri dikkatlice incelediğimiz de dantellerin içerisinde bir örüntü barındırdığını ve süslemeler olduğunu görmekteyiz. Matematik de örüntüler ve süslemeler diye ayrı bir kazanım bulunmaktadır. Danteller yapılırken o işlemeler, bırakılan boşluklar hepsinin bir düzeni, sayısı ve boyutu vardır. Yani aslında baktığımız da büyüklerimiz dantel yaparken bir nevi de matematik yapmaktadırlar. Ayrıca dantellerimiz örülürken genellikle daire, dikdörtgen, kare gibi geometrik şekillerle örülürler. Boşlukların kare olması veya daire olması için farklı teknikler kullanmaktadırlar. Örneğin bazı örneklerde daire şeklini vermek için zincir çeke çeke gelirir. Yani dantel örneklerinde geometrik şekillere sıkça rastlamak mümkündür. Bu geometrik şekilleri de vermek için büyüklerimiz farklı farklı yöntemler kullanmaktadır.



Şekil 7. Dantel örnekleri

Çemberlere yapılan boncuk oyalarında da örüntüyle karşılaşmaktayız. Bu tür çemberlerin kullanımının azalması hatta bitmesi ile birlikte büyük emek ve sabır isteyen boncuk oyları da artık yapılmamaya başlanmıştır. Boncuk oyalarında boncuğun diziliş şekline, diziliş sıklığına ve rengine göre çeşitli örüntüler oluşturulmaktadır.



Şekil 8. Boncuk oyası örneği

ÖA₅₂: Türk kültüründe yaklaşık 2500 yıllık tarihsel bir süreci olan halı ve kilimler Türk sanatının önemli bir ögesidir. Fotoğrafta gördüğünüz kilimler Karadeniz’de özellikle iç kesimlerde kullanılan dokuma türüdür. Tamamen el dokuması olan bu kilimler Osmanlı Dönemi 18-19 ve 20. yy. dayanmaktadır. Kilimlerin üzerini incelediğimizde kare, dörtgen, üçgen ve altıgen gibi yer yer geometrik şekillerin olduğunu görmekteyiz. Aynı zamanda motiflerin belli bir örüntüye göre oluşturulduğu görülmektedir.



Şekil 9. Halı örnekleri

ÖA₅₀: En uzunluğu 160 cm, boy uzunluğu 190 cm olan bu kilim üzerinde geometrik şekiller kullanıldığı, geometrik şekillerin yerleştirilmesinde yansıma, simetri ve örüntülerden yararlanıldığı açıkça görülmektedir.

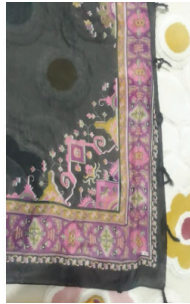
1. ORDU KILIMI (ÇEPNİ KILIMI)



Şekil 10. Kilim örneği

Kilimin iç kısmına siyah çerçeve içinde dikdörtgen yerleştirilmiş ve bu dikdörtgen mor ve mavi şeritle kare şeklinde iki bölgeye ayrılmıştır. Bu karelerin içerisine dikey eksende yansıma tekniği kullanılarak iki üçgen yerleştirilmiştir. Üçgenlerin iç kısımlarına baktığımızda, içerisindeki motifler de üçgenlerin sıralı yerleşmesinden oluşmaktadır. Üçgenin iç ve dış kısımlarına da altıgen ve eşkenar dörtgen şekilleri yerleştirilmiştir. Dikdörtgenin içerisindeki altıgenlere baktığımızda dikey eksene göre simetrik olacak şekilde üçgenler barındırdığını görmekteyiz. Siyah çerçeveli dikdörtgenin çevresine yatay eksene göre simetrik olacak şekilde, ortasında eşkenar dörtgen şekli olan motifler kullanılmıştır. Kar tanesi görünümündeki bu motifler her yönden simetrik bir görüntü oluşturmaktadırlar. Kilimin en dışındaki çerçevede üçgenlerin yansıma ve öteleme tekniğiyle yerleştirildiğini görmekteyiz. Bu üçgenleri çevreleyen çizgiler dikeyde yamuğa benzer bir 3 görüntü oluşturmaktadır. Bu üçgenlerin sıralı örüntüler oluşturduğunu söylemek de mümkündür.

ÖA₅₁: Yazmalar çok eski zamanlardan beridir kadınların başını kapatması için kullanılır. Dinin gereği olan namaz için başı kapatmak gerekir ve yine bunun için yazma (başörtü) kullanılır. Şekilde gördüğümüz gibi motiflere baktığımızda ilk şekilde eşkenar dörtgenler, kareler var. Yine bir renk örüntüsü var. İkinci şekilde de aynı şekilde eşkenar dörtgenler, kareler ve diğer desenler arasında bir örüntü var. Matematik burada da karşımıza çıkıyor.



Şekil 11. Yazma örnekleri

ÖA₅₀: Ordu yöresine ait unutulmaya yüz tutmuş el sanatlarından bir diğeri de kolan dokumacılığıdır. Günümüzde kolan dokumacılığı ile uğraşan kişi sayısı parmakla sayılsa da bu kültürün yaşatılması için genç kuşaklara öğretilmesi sağlanmaktadır.



Şekil 12. Kolon dokuma örnekleri

Ordu yöresinde delikli seren kullanılmamaktadır. Delikli seren yerine yukarıdan ip geçirilmek suretiyle kolan dokumacılığı yapılmaktadır. Bu ipler kolanda kullanılacak alt ve üst iplerin 4 birbirinden ayrılmasını sağlamaktadır. “Dırılama” işlemine göre tek sayıdaki ipler üstte kalır, çift sayıdaki ipler altta kalır. Kılıç yardımıyla her dırılamada tek ve çift sayıdaki iplerin yerleri değiştirilir. İpler sıralı örüntü oluşturacak şekilde bu işleme devam edilir. Elde edilen bu motiflere “tarak” veya “dişeme” adı verilmektedir. Kolan bittiğinde kolanın uçları saç örgüsü şeklinde örülür.

ÖA₄₅: Cicim dokumacılığını incelediğimiz zaman fark ediyoruz ki geometrik şekillerden örüntüler oluşturuluyor.



Şekil 13. Cicim dokuma örnekleri

Araç-Gereç temasına ait kategoriler ve kültür-matematik ilişkilendirmelerine örnekler

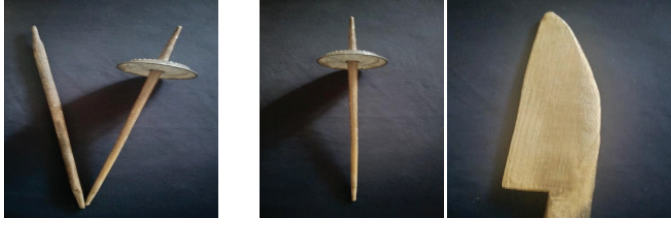
Kültür ve matematik temalarından üçüncüsü olan araç-gereçler temasına ait kategoriler (f=9) Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Kültür ve matematik temalarından araç-gereç temasına ait kategoriler*

Tema	Kategori	f
Araç-Gereç	<u>Ölçü Araçları</u> (Topuzlu Omuz Kantarı, El Kantarı, Eşit Kollu Terazı, Antika Saat, Köstekli Saat, Eski Paralar) <u>Öğütme Araçları</u> (Taş Değirmen, Tuz Değirmeni, Kahve Değirmeni, El Değirmeni), <u>Kalaycılıkta Kullanılan Araçlar</u> (Körük, Kıskaç) <u>Dokuma Araçları</u> (Ağaç Tokmak, Eğirecek, Kanaviçe Kasnağı, Dokuma Tezgâhı) <u>Savaş Araçları</u> (Kılıç, Savaş Topu, Bumerang), Bıçak Bileme Taşı (Kösüre), Seten Taşı, Örs <u>Kişisel Araçlar</u> (Yumurta Topuk Ayakkabı, Tokat Bileziği, Metal Şırınga) <u>Tarım Araçları</u> (Patoz, Tahta Tırmık, Düven Tahtası, Seten Taşı, Çift, Tırpan, Gözer, Semer, Kağrı, Kağrı Tekerı, Mibzer (Tohum Ekme Aracı), Çörtek, Kolan, Su Çıkırığı) <u>Ev Aletleri</u> (Soba, İbrik, Erzak Küpü, Porselen Tabak, Kömürlü Ütü, Gramofon, Bakır Bakraç, Rende, Ağaç Kap, Tüp Lüks, Bakır Kaplar, Bakır Sini, Tahta Beşik, El Yapımı Yayı, Çotura (Su Testisi) Ve Aparatı, Kahve Fincanı, Bakır Cezve Sapı, Mumluk, Ahşap Sürahi, Küre Şeklinde Kap, Tabak, Vazo, Honça Tepsisi, Hey (Sepet), Çakıl Taşlı Mozaik Çanta, Yün Yıkama Tahtası, Kerebiç (Kömbe Kalıbı), Muskalık, Gaz Lambası, Osmanlı Feneri, Sandık (Çeyiz, Yazma, Ahşap Sedef)) <u>Makineler</u> (Dikiş makinesi, Zımpara makinesi, Pres makinesi, Kıyma makinesi, Yayı makinesi, Yün Eğirme makinesi, Dondurma makinesi, Freze makinesi, Fora makinesi, Künefe makinesi, İp Sarma makinesi, Top, Fotoğraf makinesi, Kollu Demir Kesme Makinesi, Ahşap Torna Makinesi, Facit Hesap Makinesi, Fındık Kavurma Makinesi)	9

Tablo 3'te kültürümüzde var olan ancak pek çoğu teknolojinin gelişmesiyle artık kullanmadığımız araç-gereçler yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ifade ettikleri araç gereçler çeşit bakımından oldukça fazla olduğundan kendi içlerinde kullanım yerlerine göre sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Bu araç gereçlerden bir kısmına (eşit kollu terazi, köstekli saat, kahve değirmeni, kağrı vb.) aşına olmamıza karşın, bir kısmı (körük, eğirecek, kösüre, mibzer, düven tahtası, honça tepsisi, bişek, kudüm, freze, fora vb.) bir kısmı belki de pek çoğumuzun hiç duymadığı araç gereçlerdir. Adaylar, bu araç gereçlerde geometrik şekillerin yanı sıra dönme hareketi, trigonometrik fonksiyonlardan sinüs ve kosinüs fonksiyonlarını, harmonik hareket, oran-orantı, açı kavramlarından bahsetmeleri dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının araç gereç temasında kültür ve matematik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştıkları örneklerden bir kaç aşağıda doğrudan alıntılama ile sunulmuştur.

ÖA₅₀: Eğircek, kolan dokumacılığında yünün ip haline getirilmesini sağlamaktadır. Elips şeklindeki cismin merkezinden çubuk geçirmek suretiyle meydana getirilmiş bir alettir. İpin eğirilmesi için çubuğun uç noktasına ip takılır ve eğircek saat yönünün tersine olacak şekilde döndürülür.



Şekil 14. Kolon dokumacılığında kullanılan eğircek ve kılıç örnekleri

Kolanda kullanılan kılıcın yaklaşık 15 cm olması gerekmektedir. Kılıcın ön kısmı düz iken arka kısmı eğimli bir yapıdadır. Kılıcın arka kısmının eğimli olmasının nedeni tek ve çift sayılı iplerin arasında daha rahat geçiş sağlayabilmesidir. Kılıcın yüzeysel olarak geniş olmasının nedeni “dırılama” işleminin iyi yapılabilmesidir.

ÖA₃₂: Dikiş makinesinin kolu daire şeklinde olup makineyi o kolu döndürerek çalıştırmaktayız. Fotoğrafta ayak koymak için bir yer görmekteyiz. Buraya ayaklarımızı koyarak aşağı yukarı hareket ettirdiğimizde bu hareketimizi dönme hareketine çeviren bir mekanizma bulunmaktadır. Bu mekanizma dönme hareketini tekrar iğne ucuna geldiğinde aşağı yukarı hareketine döndürmüş oluyor. Yukarıda da bahsettiğim gibi burada da yine dönme hareketini görmekteyiz. Aynı zamanda iğnenin olduğu kısım ise salınım hareketi yapmaktadır. Sinüs ve kosinüs grafiklerini incelediğimizde ise bu grafiklerin aslında bir salınım hareketi olduğunu görmekteyiz. Aslında işin özü bizi harmonik hareket diye adlandırdığımız hareketlerin ifade edilmesinin altında sinüs ve kosinüs fonksiyonları yani matematik bulunmaktadır. Salınım genişliği ve süresi de yine buradan yola çıkarak bulunmaktadır. Salınım hareketi yapan dikiş makinasının mekanizması ise karışık fonksiyonları içerisine alan Grashof teoremi boyunca hareket eder. Bu teorem de içerisinde matematiği barındırır. Yani işin kısası hem aletin mekanizmasında hem de gözle görülür kısımda matematiğe dair izler görmekteyiz.



Şekil 15. Makine örneği

ÖA₃₆: Yandaki sacayağını büyüklerimiz üstlerinde pekmez, reçel vb. ürünleri yapmak için kullanır. Görüldüğü üzere bu sacayağı eşkenar üçgen biçimindedir. Bu şekilde olması ekstra bir dayanıklılık sağlar. 3 ayaklı bir yapıya sahiptir. Matematiksel olarak “Üç nokta bir düzlem belirtir” aksi-yomu gereği üç ayaklı olması zeminde dengede durmasını sağlamaktadır.



Şekil 18. Sacayağı örneği

ÖA₅₂: Kudüm, ayinlerde yer alan bir ritim sazi olup Osmanlı dönemine aittir. Kudüm çalana ise küdumzen veya kudümi denmektedir. Kudüm teknesi bakırdan yapılmış, aralarında bir orantı farkı bulunan, iki tastan oluşmaktadır. Yani yapımında oran orantıdan yararlanılmaktadır. Yine aynı şekilde ağız büyüklüğüne göre belli kalınlıkta deri gerdirilir. Yine şekil olarak inceleyecek olursak da üst kısmı daire şeklindedir.



Şekil 16. Kudüm örneği

Yayık süt yağını tereyağına dönüştürmek, yoğurttan ayran ve tereyağı elde etmek için kullanılan alettir. Günümüzde elektrikli yayıkların kullanılmaya başlanması ile fotoğraftaki ahşap yayıkların kullanımı bitmiştir. Fotoğrafı incelediğimizde yayığa silindir şekli verildiği görülmektedir. Aynı zamanda yayık yapılırken tahtalar sızdırılmayacak şekilde belli bir açıyla bir araya getirilmektedir. Yani baktığımızda yapımında açılardan yararlanılmaktadır. Aynı zamanda yayığı dövmek için kullanılan bir çubuk yapılmaktadır. Buna ise bişek denmektedir. Bişek kısmı yapılırken belli büyüklükte daireler oluşturulmaktadır.



Şekil 17. Yayık örneği

ÖA₄₇: Gaz lambasında dengeyi sağlamak için üst kısma her iki kola takılan kulp sayesinde taşınması kolaylaştırılmış. Bunu yaparlarken yan kol mesafelerin eşit olması ve bunu dikkate alınması kulpu tutunca lambanın düz şekilde durmasını sağlamıştır. Bu bize matematikteki eşitsizlik konusunda yararlandıklarını göstermektedir. Ayrıca cam olan kısım silindirik şekilde olması da camı temizlemek için çıkarıldığında temizlik kolaylığı için avantaj sağlamış durumdadır. Eğer kare şeklinde veya herhangi köşeli bir şekilde olsaydı temizlik açısından zorlanacaktık. Alt kısımda yer alan haznenin içine gaz yağı konularak haznenin üstünde yer alan düğme sayesinde ayar yapıp daha aydınlık veya daha az aydınlık ayarlanabiliyordu. Bu özellik de bize matematikteki problemler konusundaki mum problemlerine benzetilebilir. Ayrıca doğru orantı konusunun da kullanıldığını söylemek mümkün... Ne kadar yüksek ayarsa o kadar aydınlık.



Şekil 19. Gaz lambası örneği

ÖA₄₄: Yaklaşık 125 senelik olduğu tahmin edilen bu taş el değirmeni Samsun'un Terme ilçesine bağlı Dağdıralı Köyü'nde mevcut olup genellikle köylerde mısır, buğday gibi tahılları öğütmek amacıyla kullanılır. Üst kısımdaki hareketli taşın hemen hemen merkezi diyebileceğimiz kısmı deliktir ve silindirik bir yapıya sahiptir, alt kısımdaki taş ise yine silindirik yapıda ve sabittir.



Şekil 20. El değirmeni örneği

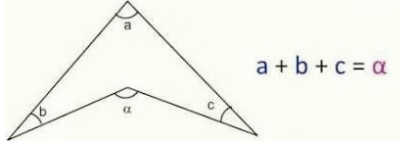
Hareketli taşın tutma kısmından elle kavramak suretiyle dairesel hareketlerle döndürülüp tahıllar öğütülmüş olur. Silindirik yapıdaki sabit taşın daire şeklindeki üst tabanının merkezinden birçok oluklu yarıçap benzeri yapılar çıktığı görülmekte ve bu oluklar hareketli taşın delik kısmından koyulan tahılların sabit taş üstünde yayılmasına ve öğütülmesine ortam hazırlamaktadır. Kısacası bu taşların silindirik yapıda olması sebebiyle dairesel dönme hareketleri yapabilmesi ve yarıçap benzeri olukların kullanılması, tahılların öğütülmesini sağlamaktadır. Köylerde yaşayan insanların genelde tarım ile uğraşması ve belki de çoğu zaman eğitim seviyelerinin ilkokuldan ileri gidememesi bizlere, onların yarıçap gibi çeşitli matematiksel kavramları bilemeyeceklerinin bir göstergesi olma ihtimalini düşündürürse eğer, bu insanlar silindir, daire, yarıçap kavramlarını bilmeden tarım yapıp yiyecek üretme ihtiyacından süregelen bu aleti üreterek aslında matematiği farkında olmadan günlük yaşamlarına uyarlamışlardır diyebiliriz.

ÖA₄₃: Bu bumerang komşumuz olan G. Hanım'a annesinden kalmış. Annesine de Avustralya'dan bir arkadaşından hediye gelmiş ve ev yapımı olduğu bilinmekte. Şuan evinde süs eşyası olarak kullanmakta. Bumerang tarihine bakacak olursak; çok önceden özellikle Aborjinler bumerangı avlanmak amacıyla silah olarak kullanıyorlarmış. Bu bumeranglar atıldıklarında geri dönmüyormuş. Avustralya ve ABD'de atıldığında geri dönen bumeranglar hâlâ spor aracı olarak kullanılmaktadır.



Şekil 21. Bumerang

Bumerang eğimli bir şekildedir. Kolları arasındaki açı 90° den büyüktür yani geniş açıdır. Bumerang fırlatıldığında hem kendi etrafında bir daire oluşturacak şekilde hem de havada bir dairesel yörünge çizerek döner ve atıldığı noktaya geri döner. Matematik dersinde de üçgende açılar konusunda bumerang kuralı diye bir kural vardır. Roket kuralı olarak da geçer. Bu ismin verilmesinin sebebi de soru tarzındaki şeklin bumerang şekline benzemesidir. Bu kurala göre; α açısı, a , b ve c açılarının toplamına eşittir.



Şekil 22. Bumerang (roket) kuralı

Köstekli saatleri küçükken hep dedelerimizin ceplerinde görürdük. Bu köstekli saatin hikâyesi de şöyle; bu saat arkadaşşıma dedesinden kalmış. Dedesi gençlik zamanlarında Kars'tayken bir arkadaşşı varmış ve bu arkadaşşı ile baya yakın bir dostluk kurmuşlar. Dedesi Kars'tan ayrılacağı zaman arkadaşşı ondan bir parça istemiş ve dedesinin saatini almış. Arkadaşşı da dedesine kendi saati olan bu Sovyet yapımı köstekli saati vermiş. Dedesi vefat ettikten sonra da artık bu saat arkadaşşıma kalmış. Yani saatin çok eski bir geçmişı var.



Şekil.23 Köstekli saat

Ortaokul matematik derslerinde öğrencilere saatler öğretilir. Saatler zamanı ölçmemize yarayan aletlerdir. Zaman da başlı başına bir matematik içerir. Bir günün 24 saat olması, bir saatin 60 dakika olması, bir dakikanın 60 saniye olması, vb. Saati dış görünüşüne göre yorumlamak gerekirse; saatimiz en genel haliyle daire şeklindedir. Tam merkez yani orta noktasından sabitlenmiş olan akrebi ve yelkovanı ise bir ışın örneği olarak alabiliriz. Akrep veya yelkovanın bir tam tur dönmesiyle 360° tamamlanmış olur. Saatin üzerinde 1'den 12 ye kadar sayılar sıralanmıştır. Öyleyse her sayı arasındaki açı $360/12=30^\circ$ 'dir. Ayrıca saatin alt kısmında bulunan yuvarlak yerde de 10'dan 60'a kadar sayılar yazmaktadır. Bu kısım da saniyeyi gösterir. Küçük ışın bir tam tur attığında 60 saniye yani bir dakika geçmiş olur.

Meslek grupları temasına ait kategoriler ve kültür-matematik ilişkilendirmelerine örnekler

Kültür ve matematik temalarından dördüncüsü olarak meslek grupları temasına ait kategoriler (f=18) Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. *Kültür ve matematik temalarından meslek grupları temasına ait kategoriler*

Tema	Kategori	f
Meslek Grupları	Kalaycılık Semercilik Bıçakçılık/Bileyciler Sepet Örucülüğü/Buğday Sapı Örucülüğü Dericilik Ahşap Tekne Ustalığı Demircilik Bakırcılık/Bakır İşlemeciliği Sandıkçılar Kündekari/Marangozluk/Ağaç İşleme/At Arabası Süslemeciliği/ Baston Yapımı Yorgancılık Vitray Nalbantlık Ayakkabı Tamirciliği Değirmencilik Dokumacılık/Kolan Dokumacılığı Çömlekçilik Analog Fotoğrafçılık	18

Tablo 4'te kültürümüzde bir zamanlar oldukça önemli, ancak günümüzde bir kısmı sanayileşme ve teknolojiye yenik düşerek kaybolmaya yüz tutmuş meslek grupları görülmektedir. Öğretmen adaylarının tespit ettikleri meslek grupları çeşitlilik arz etmektedir. Araç gereçler temasında olduğu gibi meslek gruplarının bir kısmında benzerlik arz ettiğinden sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek gruplarında tespit ettikleri matematiksel ilişkilendirmeler daha ziyade geometrik şekiller ve fiziksel kavramlarla sınırlı kalmıştır. Öğretmen adaylarının meslek grupları temasında kültür ve matematik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştıkları örneklerden bir kaçını aşağıda doğrudan alıntılama ile sunulmuştur.

ÖA₄₉: *Körük ustanın kalay yapması için gerekli olan ısıyı oluşturmaya yardımcı olan bir alettir. Günümüzde otomatik sistemlerle olan bu alet eski zamanda tamamen kas gücüyle birlikte yapılmaktaydı. Aşağıda ise el ile kullanılan bir körük yer almaktadır. Körüğe bakacak olursak eğer körüğün içine hava depoladığı bölüm ustanın hareketleri ile farklı şekiller almaktadır. Bu alan açıldığı zaman çubuklar arasındaki açı genişlemekte ve bu bölümün hacmi artmaktadır. Bu hacim artışının oluşturduğu basınç farkı nedeniyle körüğün içi hava ile dolar. Usta üstten kuvvet uyguladığında içerde sıkışan hava basınçla birlikte dışarı çıkmak ister.*

Bunun için tek boşluk olan silindirik yapıdaki ağızdan dışarı çıkar. Bu ağızın yarıçapı küçük (muhtemelen 2 cm'den az) olduğu için ateşe doğru hızlı bir şekilde hareket eder.



Şekil 24. Körük örneği

Oyun temasına ait kategoriler ve kültür-matematik ilişkilendirmelerine örnekler

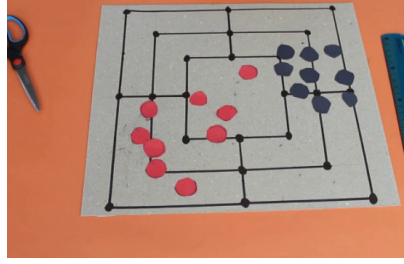
Kültür ve matematik temalarından beşincisi olarak oyun temasına ait kategori (f=1) Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. *Kültür ve matematik temalarından oyun temasına ait kategori*

Tema	Kategori	f
Oyun	Dokuz Taş Oyunu	1

Tablo 5'te kültürümüzde yer alan pek çok oyun olmasına karşın, sadece bir öğretmen adayı kültür ve matematik ilişkilendirmesinde oyun temasında yerini almıştır. Bir zamanlar kimi eğlenceli vakit geçirmek kimi zaman ise strateji gücünü geliştirmek amacıyla oldukça önemli olan oyunlarımızdan sadece dokuz taş oyununun tespit edildiği görülmekte, nasıl oynandığına dair bilgi verilmiş olup matematik ile ilişkisinde sadece iç içe geçmiş karelerden bahsedilmektedir. Öğretmen adayının oyun temasına ait olan dokuztaş oyununa dair yaptığı açıklama aşağıda sunulmuştur.

ÖA₄₁: *Dokuztaş oyunu küçükken büyük annemin öğrettiği ve o zamanlar çok zevk aldığım bir oyundu. Oyun iki kişi ile oynanır. Her kişinin 9 tane taşı vardır. İç içe geçmiş 3 tane kare çizilir ve bu kareler kenar orta noktalardan birleştirilir.*



Şekil 27. Dokuztaş oyunu

Diğer temasına ait kategoriler ve kültür-matematik ilişkilendirmelerine örnekler

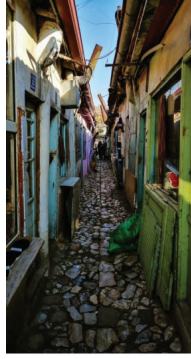
Kültür ve matematik temalarından altıncısı olarak diğer temasına ait kategoriler (f=18) Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Kültür ve matematik temalarından diğer temasına ait kategoriler*

Tema	Kategori	f
Diğer	Sokak	5
	Bayrak	
	Kozalak	
	Kaplumbağa-Midye Kabuğu	
	Ahşap Gemi	

Tablo 6'da kültürümüzde yer alan ancak diğer beş tema ile doğrudan benzerlik göstermediği düşünülen sokak, bayrak, kozalak, kaplumbağa, midye kabuğu ve ahşap gemi yer almaktadır. Öğretmen adaylarının diğer temasında içinde yer alan kategoride kültür ve matematik ilişkisi olarak geometrik şekillerin yanı sıra parabol eğrisi, uzunluk ölçüsü, Fibonacci dizisi, fraktal gibi matematiksel ifadelerden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının diğer temasında kültür ve matematik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalıştıkları örneklerden bir kaçını aşağıda doğrudan alıntılama ile sunulmuştur.

ÖA₆: Çorum'un kültürel miraslarından biri olan dünyanın en dar sokağı "Dikiciler Sokağıdır". Bu sokağın tarihi yaklaşık 70 yıl öncesine dayanıyor. Matematiksel olarak diğer sokaklardan daha dar olması onu diğer sokaklardan ayırıyor. 1.5 metre genişlik ve 30 metre uzunluğa sahip bir sokak. Normal boyutlarda olmadığı için bu sokakta yer alan 37 adet dükkânda bu sokağın uzunluğuna uygun olarak matematiksel oranlarla hesaplanmış ve minyatür bir şekilde faaliyet gösteriyorlar. Her şey sokağın oranına göre yapıldığı için dükkânların içi de buna uygun boyutlarda yapılmış. Faaliyet gösteren dükkânlarda devam eden ayakkabıcılık mesleğinde kullanılan malzemelerle birlikte bir usta ve bir müşteri ancak sığabiliyor. Dükkânlara müşteriler rahatça geçiş sağlasın diye dükkân kapıları karşılıklı olarak değil de bir dükkânın kapısının karşısına diğer dükkânın penceresi gelecek şekilde bir örüntü oluşturulmuş. Böylece iki dükkândan aynı anda çıkan insanlar birbiriyle çarpışmıyorlar.



Çorum'un kültürel miraslarından
ÇORUM DİKİCİLER
SOKAĞI
DÜNYANIN EN DAR
SOKAĞI

Şekil 28. Dikiciler sokağından bir kesit

ÖA₃₈: Deniz kabukları ilk bakışta matematikle alakasız gibi görünse de, doğadaki her şeyde matematik vardır. Aynı salyangoz kabuklarında olduğu gibi deniz kabuklarında da muhteşem bir simetri vardır. Eğer bir deniz kabuğunu doğru açıyla ikiye bölerseniz iki parçanın birbirinin aynısı olduğunu görebilirsiniz. Ayrıca bir deniz kabuğu -birbirinden ayrılmamışsa- iki parçadan oluşur ve bu iki parça da birbirinin aynısıdır. Bu durum istiridyeler ve midyeler için de geçerlidir. Birbirinden ayrılmış iki deniz kabuğu birleştirilmek istendiğinde birbirlerinin üzerine tam bir şekilde kapanır. Bu da deniz kabuklarının simetrik olduğunun kanıtıdır. Deniz kabuklarında sadece simetri bulunmaz. Üzerlerinde bulunan halka şeklindeki çizgiler birer parabole benzemekte ve fraktal benzeri şekiller oluşturmaktadır. Bu çizgilerle deniz kabuklarının yaşı tahmin edilmektedir. Ayrıca deniz kabuklarını üzerlerinde bulunan çizgilerin farklı genlikteki parabolere benzediği de söylenebilir.



Şekil 31. Midye kabuğu

Öğretmen adaylarının kültür ve matematik ilişkisini araştırdıkları sürece ve edindikleri kazanımlara dair düşünceleri

Öğretmen adaylarının Kültür ve Matematik dersi süreci içinde yaptıkları araştırmaların sonucunda, matematik hayatımızın neresinde ve öğrendiğimiz bilgiler ne işimize yarayacak sorularının cevap bulduğunu ifade etmişlerdir. Yaşadıkları ortamlarda mevcut olan kültürel zenginliklerimizde daha önce fark etmedikleri matematiksel kavramları görmeleri ile bundan sonraki süreçte kültürel değerlere daha farklı yaklaşma, öğretmenlik mesleğini yaparken öğrencilerinde de bu farkındalığı oluşturmaya isteme vb. gibi çıkarımları olmuştur. Adayların sürece dair kendilerinde gözlemledikleri farklılıkları kendi cümlelerinden doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur:

ÖA₁: *Etnomatematik, matematiğin her alanda olduğu gibi kültürle de iç içe olduğunu bize gösteriyor. Baktığımızda bambaşka olan iki şey, kültür ve matematik! Oysaki hiç de öyle değilmiş. Kültürel değerlerimizde matematiği bu denli görmek gerçekten hayret verici. Bir kez daha anlıyoruz ki biz farkında olmasak da matematik hayatımızın bir parçası...*

ÖA₃: *Kültür ve Matematik dersi bana çevremdeki kültürel yapıların ve araçların matematikle nasıl bir ilişkisi olduğunu ve kültürel araçlarla matematiği ilişkilendirmeyi öğretti. Çevremde bulunan günlük hayattaki nesnelere daha farklı bir gözle bakarak nesnelerdeki matematiği görmeyi öğrendim. Aslında bütün nesnelerin, yapıların, işlerin matematikle iç içe olduğunu ve asla matematikten bağımsız olamayacağını öğrendim. Her nesnede, yapıda bir düzen olduğunu ve bu düzenin de matematik sayesinde olduğunu öğrendim.*

ÖA₈: *Farklı şehirlerin kültürleri ile matematik arasında bir bağlantı olduğunu öğrendim. Matematiğin sayılardan ibaret olmadığını, bizi biz yapan kültürlerimizde bile matematiğin her daim var olduğunu gördüm. Bu ders sayesinde çevremde gördüğüm kültürel miraslarımıza farklı bir çerçeveden bakmaya başladım. Matematik ile ilgili birçok terimin keşfedilmeden yapılan eserlerde çağın ötesinde bir matematik kullanıldığına şahit oldum.*

ÖA₁₂: *Kültür ve Matematik dersi sayesinde çevremde olan ancak benim fark etmediğim kültürel yapıları, unutulmaya yüz tutmuş meslekleri,*

eskiden yaygın olarak kullanılan eşyaları, büyüklerimizin yaptığı çeyizleri incelemiş oldum. Aynı zamanda bu incelemelerim sırasında matematikle ilişkilendirmeler yaptım. Bu sayede aslında geçmişten bugüne çevremizdeki her şeyde matematiğin izlerini görebileceğimizi fark ettim. Bu çalışmalarım sayesinde öğrencilerin sorduğu “Matematik günlük hayatta ne işimize yarar ki?” sorusuna cevaplar buldum. Bunun yanında derste incelediğimiz makaleler sayesinde Yörük çadırında kullanılan matematik ve çevremdeki etnomatematik çalışmalarını öğrenmiş oldum. Yörük çadırlarının yaşam koşullarına uygun olması gerektiği örneği sayesinde aslında matematikle ilişkilendirmede de yaşam koşullarının ön planda tutulması gerektiğini fark ettim. Bu dersin bana en önemli katkılarından biri de derste arkadaşlarımın ödevlerini inceleme fırsatını bulmuş olmamdı. Sadece kendi yakın çevremde olan kültür hakkında değil aynı zamanda Türkiye’nin farklı yerlerinde bulunan kültürler hakkında da fikir sahibi oldum. Bu sayede bir kere daha ülkemizdeki kültürel zenginliği fark etmiş oldum. Bu açıdan baktığımda Kültür ve matematik dersinin öğretmenlik hayatımda öğrencilerime matematiği günlük hayatla ve kültürle ilişkilendirmemde çok faydalı olacağını düşünüyorum.

ÖA₂₁: Günlük hayatta matematiği kullanma sıklıkla duyduğumuz bir cümleydi. Günlük hayatımızın hemen her yerinde matematiği görüyor veya kullanıyoruz. Ama kültürümüzde de matematik olduğunu çok fazla değerlendirmemiştim. Kültür ve Matematik dersi ile daha yakından araştırma, düşünme, yorumlama imkânım oldu. Örneğin yaşadığım yere çok kısa bir mesafede olan taş değirmenine hiç gitmemiştim ve merak bile etmemiştim. Dersin sayesinde taş değirmenini yıkılmadan görme şansını elde ettim. Ayrıca yapıldığı zamanda insanların matematiksel bilgileri kullanarak bir şeyler yapabildiğini yorumlamak beni mutlu etti. Ve acaba başka hangi kültürel mekânlarımızda matematik vardır diye merak etmeye başladım. Bu sadece bir tane örnekti. Araştırıp bulduğum, fotoğrafını çektiğim her kültürel mekânda, eşyalarda, unutulmaya yüz tutmuş mesleklerde, annemin çeyizinde aynı merak duygusunu ve heyecanını yaşadım. Kendi kültürümüzden ve geçmişimizden başlayarak matematiksel yorumlar yapmamız fikri oluştu bende. Çünkü geçmişimizi bilmeden geleceğimize yön veremeyiz. Son olarak Kültür ve Matematik dersi sayesinde artık daha meraklı, daha sorgulayan, her gördüğüm şeyde matematik aramaya başlayan, kültürlerin ne kadar önemli olduğunu kavrayan bir öğretmen oldum. İlerde öğrencilerime öğrendiğim bilgileri vermek için sabırsızlanıyorum.

ÖA₂₅: Eski geçmişte çadırların desenleri, örüntülerindeki matematiği görmeyi sağlamıştır. Öğrencilerin derste kültür ve matematiğe bir arada yer vererek nasıl etkinlik yapılacağı üzerinde düşünmemi sağladı. Dönüşüm geometrisi, örüntüler, yansıma, simetri, dönme gibi matematikte yer

alan bilgileri kültürel eserlerde, mekânlarda fark edebiliriz. Kültürel nesneleri matematik dersinde kullanımının nasıl gerçekleştirebileceğimizle ilgili materyaller düşünmek gerekmektedir. Bu yüzden matematik konuların kültür ile ilişkisinin kurulacağı durumları araştırmak ve incelemek gerekiyor. Matematikte farklı bakış açıları ortaya çıkartmıştır. Ezber yapılan formüller dışında daha çok uygulamaya yönelik ve öğrencinin sürece aktif katılabileceği bir yönünün olduğunu ve kültürümüzde uzun süre yer aldığını ve sürekli yer alacağını fark ettim. Matematik soyut bir kavramdan ziyade yaşamımızın bir parçası olmaktadır. Öğrencilere derste kültür ve matematik ilişkisi farklı etkinliklerle gösterildiğinde öğrencilerin matematiği gündelik hayatlarının bir parçası olarak görmelerini sağlayacağını düşünüyorum.

ÖA₂₉: Hayatımızın her alanında bolca matematik olduğunun farkındaydım ancak bu dersi aldıktan sonra sürekli karşı karşıya geldiğim eşyalar, mimari yapılar, meslekler ve mesleklere ait nesneler gibi matematiğin neredeyse hayatımızın her yerinde karşımıza çıktığının farkına vardım. Kendi yaptığım örneklerden ziyade arkadaşlarımın ödevlerinde yaptıkları çalışmalarını da dinlediğimde hiç duymadığım ve bilmediğim kültürleri ve kültürlerin matematikle ilişkilerini öğrenmiş oldum.

ÖA₃₁: Kültür ve matematik deyince ilk aklıma gelen farklı kültürlerdeki matematik terimlerin kullanılması, matematiğin tarihi olmuştur. Fakat dersi dinleyince geçmişte okur-yazarlığı olmayan bir kültürün günlük yaşamındaki matematik kullanımı, fikirleri olarak karşımıza çıkması çok etkiliydi. Ayrıca bu derste birkaç farklı kültür ile tanıştım, kullandıkları eşyaları inceledim. Doğruyu söylemek gerekirse çok etkili ve zevkli bir süreçti.

ÖA₃₃: Aslına bakılırsa bakıp bunun matematikle ne alakası var diyeceğimiz eşyaların bile içinde bir yerinde kesinlikle matematik yatmaktadır. Bu beni çok etkilemişti. Bunun yanı sıra her zaman matematik öğretmenlerine sıkça sorulan bir soru vardır. ‘‘Hocam bu şimdi nerede işimize yarayacak.’’ Bu ders sayesinde bu soruya verebilecek onlarca cevap buldum diyebilirim. Bu benim için kazanımlarından en önemlisiydi. Çünkü bir düşüncüyü savunmak bir düşüncenin arkasında durmak için öncelikle o konuda bilgili olmanız gerekmektedir. Aslında ben de bu ders sayesinde matematik gerçek hayatta ne işimize yarayacak düşüncesine karşı bir düşünce olan matematik hayatın her yerinde düşüncesini rahatça savunabilecek bulgulara ulaştım.

ÖA₃₆: Bu ders sayesinde etrafına bakarken sadece ödev için değil artık gerçekten bak aa burda konik bir şekil var, bu mezar üçgen piramide benziyor gibi daha bilinçli ve daha matematiksel olarak bakıyorum görüyorum. Aslında bu ders bana şunu kazandırdı. Matematik gözümüzün gördüğü hatta az kalır göremediği her yerde vardır. Biz en başta Mate-

matik öğretmenleri olarak bunu görüp, fark edip, anlayıp, anlatmamız ve farkındalık oluşturmamız lazım.

ÖA₃₇: *Kültür ve Matematik dersini seçtiğimde bu dersten neler öğreneceğimiz hakkında hiçbir fikrim yoktu. İsmine baktığımda kültür ile matematik arasında nasıl bir ilişki olabilir? diye kendi kendime sorardım. Derslere girmeye ve ödevleri yapmaya başladıkça aslında matematiğin sadece ders değil, hayatımız olduğunu öğrendim. Şehirdeki binaların mimarisinde, el işi sanatlarında ve birçok mesleklerin matematiği doğrudan veya dolaylı olarak kullandıklarını gördüm. Matematik ile alakasının olmadığını düşündüğüm birçok alanda aslında matematiği merkez alarak ürünlerin ortaya çıkarıldığı gördüm. Araştırmaya devam ettikçe şaşkınlığım daha da arttı. Özellikle mimari eserlerin matematikle doğrudan ilişkili bir şekilde inşa edilmesi beni çok etkilemişti. Bu dersin bana bu şekilde farklı duygular yaşatacağını hiç düşünmemiştim. En önemlisi de okuduğum bölümün (İlköğretim Matematik Öğretmenliği) aslında sadece matematiği öğretmekten ibaret olmadığını, matematiği hissederek yaşamının ne kadar önemli olduğunu anlamamı sağladı.*

ÖA₄₃: *Kültür ve Matematik dersi bana, çevremde gördüğüm her şeye matematiksel açıdan bakabileceğimi, her üründe, nesnede, yapıtta, vb. gizli bir matematiğin olduğunu öğretti. Ayrıca kültür ve matematik dersinde yaptığımız ödev sayesinde de "matematik günlük hayatta ne işimize yarayacak" sorusuna kısmen de olsa cevap bulmuş oldum. Ayrıca, ders planı yaparken de yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerini nasıl yapabileceğim hakkında fikir sahibi oldum. Mesela 7.-8. sınıf öğrencilerine dönüşüm geometrisi, örüntüler konusu anlatılırken öğrencilerden evlerindeki halı desenlerine, tabak çanaklardaki şekillere veya duvardaki duvar kâğıtları şekillerine bakıp buralardaki öteleme, yansıma, dönme şekillerini bulmaya çalışmalarını veya eğer bu şekillerin içerisinde bir örüntü varsa o örüntünün kurallarını bulmaya çalışmalarını isteyebiliriz. Bunların yanı sıra Türkiye'nin dört bir yanından unutulmaya yüz tutmuş meslekler veya eskiden çok kullanılan ancak günümüzde kullanımı azalan eşyalar hakkında da bilgi ve fikir sahibi olup genel kültürümü genişlettim.*

Sonuç ve Öneriler

Etnomatematik okuma yazma bilmeyen toplumların matematiksel uygulamalarını araştırmak amacıyla 1960'lı yıllarda başladığı bilinmektedir. Matematiksel uygulamaları, sembolik sistemleri, mekansal tasarımları, pratik yapım tekniklerini, hesaplama yöntemlerini, zaman ve mekanda ölçüm, belirli akıl yürütme ve çıkarım yapma yollarını ve resmi matematiksel temsile çevrilebilecek diğer bilişsel ve maddi etkinlikleri içerir (François ve Van Van Kerkhove, 2010). Matematik öğretmen adaylarının etnomatematik hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını, kültürel de-

ğerlerde mevcut olan matematiği ne ölçüde fark edebildiklerini ve sürecin adaylarda bir farkındalık oluşturup oluşturmadığını saptamayı amaçlayan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Matematik öğretmen adaylarının etnomatematik hakkında sahip oldukları bilgi düzeyleri başlangıçta oldukça sınırlı olmasına rağmen süreç içinde farklılaşmıştır. Sadece üç adayın dönem başlamadan ders içeriğini incelemesi neticesinde karşılaştıkları etnomatematik kavramı üzerine yaptıkları araştırmalar adayların kendi aralarında da bireysel farklılıklara sahip olduklarının bir göstergesidir. Matematik eğitiminde bir yandan özünü ve kültürel kimliğini koruyan, diğer yandan gelişmekte olan teknolojiye ayak uydurabilen, matematik ve kültürel değerler arasındaki ilişkiyi kurabilen, meraklı, farkındalığı yüksek, araştırmacı ruha sahip öğretmen adayları yetiştirebilmek arzu edilen bir durumdur.

Adayların kültürel değerlerde fark ettikleri matematiksel ifadeler sıklıkla geometrik şekiller, simetri ve örüntü vb., daha azınlıkta ise fraktal, üç boyutlu cisimler olmuştur. Temalar altında yer alan kategorilerdeki çeşitlilik oldukça dikkati çekmektedir. Sadece oyun temasındaki kategori içinde bir tek dokuztaş yer alması, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının oyunları kültürel zenginliklerimiz olarak değerlendirmediklerini düşündürmektedir. Oysa öteden beri var olan mangala, beştaş, üçtaş vb. şeklinde pek çok stratejik oyun kültürel değerlerimiz olarak günümüzde varlığını devam ettirmektedir. Bunun yanı sıra yöreler özelinde oynanmaya devam eden (kös, peçic vb.) oyunlar da mevcuttur. Ayrıca öğretmen adaylarının hiç biri tarafından değerlendirilmeye alınmayan atasözleri, maniler, bilmeceler, destanlar da birer kültürel zenginliklerimiz olup, matematikle ilişkilerinin ortaya konması öğretmen adaylarının farkındalıklarına değer katacaktır.

Öğretmen adaylarının Kültür ve Matematik dersi kapsamında farkındalıklarının artmış olduğu kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Etnomatematik öğretmenlerin matematik öğretimine farklı bir yaklaşım geliştirmelerini mümkün kılabilir. Bu da öğrencilerin kültürün matematiksel bilgi üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmasına yardımcı olabilir. Etnomatematik, akademik matematikle birlikte kültürel olarak gömülü bilginin kullanılması sayesinde öğrencilerin çeşitli bilme ve öğrenme yollarını birbirine bağlar. Matematiği kültürel yönleri ile öğrenenler için uzun vadede yarar sağlayacaktır. Yani etnomatematiğin kültürel yönü, matematiğin günlük yaşamın bir parçası olarak tanınmasına katkı verecek, anlamlı bağlantılar kurduracak ve matematik anlayışını derinleştirecektir.

Sonuç olarak bir öğretim metodolojisi olarak etnomatematik öğrencilerin kültürel deneyimlerine ve bilgilerine değer vererek matematiksel bilgiyi kavramsallaştırır. Öğretmenleri sınıfta daha özgür bir eğitim uygu-

laması benimsemeye teşvik edebilir ve öğretmenler matematiği öğretmek için yeni alternatif yöntemler oluşturabilir. Bu bakış açısı öğrencinin hayal gücü; olabilecek eleştirel düşünme ve analiz becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler matematikte daha derin anlayışlar geliştirerek ve bunu uygulayarak biçimsel matematiksel kavramları özümseyebilirler. Kültürel değerlerin okul müfredatına harmanlandığı bir uygulama, öğrencilerin gelişimine ve matematiğe bakış açılarına katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin matematiğe bakış açısını değiştirmek ve matematik öğrenmeyi daha eğlenceli kılmak için etnomatematik temelli eğitim programların hazırlanması önerilmektedir. Çünkü öğrencilerin, toplumların kendi kültürlerinde matematiği nasıl kullandıkları görmeleri gerçek yaşam deneyimlerine farklı bir bakış açısı kazandıracaktır. Etnomatematik sayesinde öğrenciler matematiği daha anlamlı kılabilirler. Bu bağlamda matematik müfredatında etnomatematik yaklaşımların yer alması matematik eğitiminde kapsamlı bir gelişmeyi yansıtacaktır. Etnomatematik yaklaşımlar, okul matematiğini öğrenciler için daha alakalı ve anlamlı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Böylece hedef öğrencilerin ve eğitimin genel kalitesinin yükseltilmesidir. Matematik ve etnomatematik bilgi, sosyal değişim sürecine katkıda bulunur. Bu bakış açısına dayalı matematik müfredatı, öğrencilerin kültürel geçmişlerini bütüncül bir şekilde öğrenmesine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Acıpayamlı, O. (1978). *Halkbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktuna, H. E. (2013). *Sixth grade students' perceptions of and engagement in ethnomathematical tasks in the area measurement concept*. [Yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ascher, M. (2005). *Etnomatematik: Matematik Dünyasına Çok Kültürlü Bir Bakış*. İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Bishop, A. J., Hart, K., Lerman, S., & Nunes, T. (1993). *Significant influences on children's learning of mathematics*. 3-26. Paris, France: UNESCO.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (25 Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Corbin, J. & Staruss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications Inc.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- D'Ambrosio, U. (2007). Ethnomathematics: Perspectives. *North American Study Group on Ethnomathematics News*, 2(1), 2-3.
- D'Ambrosio, U. (2017). The nature of the program ethnomathematics: A program]. *Form and Symmetry: Art and Science Buenos Aires Congress*, 150-153.
- Ercan, B. (2005). Etnomatematik, Yeni Bir Disiplinin Ortaya Çıkışına Bir Örnek. *Matematik Dünyası*, 3, 106-107.
- Ergene Ö., Çaylan Ergene, B. & Yazıcı, E. Z. (2020). Ethnomathematics activities: Reflections from the design and implementation process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*. 11(2), 402-437.
- François, K., & Van Kerkhove, B. (2010). Ethnomathematics and the philosophy of mathematics (education). *Philosophy of Mathematics*, 121-154.
- Kara, M. (2009). *Effects of instructional design integrated with ethnomathematics: Attitudes and achievement*. (Unpublished master thesis). Boğaziçi University, İstanbul.
- Karasar, N. (2020). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, A. (2014). Ethnomathematics in Anatolia-turkey: Mathematical Thoughts in Multiculturalism. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 7(1), 171-184.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods*. London: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı(M.E.B.). (1998). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Nasir, N. S & Cobb, P. (2002). Diversity, equity and mathematical learning. *Mathematical Thinking and Learning*, 4(2-3), 91-102.
- Orey, D. C. & Rosa, M. (2007). Cultural assertions and challenges towards pedagogical action of an ethnomathematics program. *For the Learning of Mathematics*, 27(1), 10-16.
- Sevgi, S. (2019). *Dönüşüm geometrisi etkinliklerine kültürel bağlamın dâhil edilmesi sonucu oluşan öğrenci yaklaşımları*. (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Stigler, J. W. & Barnes, R. (1988). Chapter 7: Culture and mathematics learning. *Review of Research in Education*, 15(1), 253-306.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

BÖLÜM 11

UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA VE GÖRÜŞLERİNE ETKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Pınar Çavaş¹

Meltem Atasoy²

1 Prof. Dr. Pınar Çavaş, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi. ORCID ID 0000-0001-9492-9002

2 Meltem Atasoy, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğrencisi ORCID ID 0000-0002-2547-3897

1. GİRİŞ

İnsanın yaşadığı ekosistemde hayatta kalabilmek için bireyin toplum-sallaşması, nesiller boyu bilgi akışı sağlanması, kültürlerin aktarılması şart olagelmıştır. İnsanlık, var oluşundan günümüze kadar gelen bu hayatta kalma bilgisi ihtiyacını eğitimle karşılamaktadır. Eğitimin nasıl olması gerektiği uzun yıllardır tartışıl原因en bir husus olmasının yanı sıra bu eğitimi verecek öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği yönünde de farklı görüşler mevcuttur. Çünkü; öğretimin niteliği ve öğretmen niteliği arasındaki bağlantı, toplumu ve bireyleri önemli miktarda etkilediği kabul görmüş bir yargıdır. Görüş ayrılıklarına rağmen alanyazındaki ortak kanı öğretmen adaylarının yetiştirilme süreçlerinde uygulama fırsatlarını edinmiş olmaları gerektiğidir. Bu uygulama çalışmaları; staj, uygulama, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi etkinlik ve ders başlıkları altında gerçekleştirilir. Gökçe ve Demirhan'ın (2005) çalışmasında öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinde almış oldukları teorik eğitimin yanı sıra öğretmenlik uygulamasında aldıkları eğitimi uygulamaya transfer etmeleri büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu sayede öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğine ilişkin edinmiş oldukları bilgileri hayata geçirerek deneyimleme fırsatı yakalamaktadırlar.

2020 Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından alınan iptal kararı öncesinde ülke genelinde öğretmen yetiştirme süreci eş programlarla yürütülmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere derslerin çıktıkları YÖK tarafından belirlenmektedir. Öğretmenlik Uygulaması 1-2 olmak üzere uygulanan uygulama dersine ilişkin 2007'de YÖK: "Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki öğrendiklerini yaşantıları yoluyla kalıplaştırmalarına olanak sağlayan bir uygulama dersidir." şeklinde bir tanım yapmıştır. Bu tanımın da yer aldığı öğretmen yetiştirmeye ilgili yönetmelikte bu ders kapsamında öğretmen adaylarının olarak günlük plan hazırlamaları ve bu planlarını uygulamaları gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra bu uygulama çalışması paydaşlarca (Uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve aynı grupta bulunan diğer öğretmen adayları) değerlendirilerek geri bildirim verilerek bu dersin sınaması gerçekleştirileceği bilgisi yer almıştır. Yönetmeliğe göre bu dersin sonunda da öğretmen adayının dönem boyunca yapılan çalışmalarını içeren bir portfolyo hazırlanmalıdır. Çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarından olan tümel (portfolyo) değerlendirme öğretmen adayına mesleki beceri gelişimi hakkında bilgi vermektedir. Portfolyo değerlendirmenin bir yönü de üzerinde konuşularak öğrenene öğrenme eksikleri hakkında bilgi sağlamasıdır. Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin yürütülecek eğitim-öğretim hizmeti YÖK (1998) tarafından genel bağlamda bir çerçeve çizilerek hazırlanmıştır.

Öğretmen adaylarının, öğretmen yeterliklerini performansa dönüşmesini etkileyen bir faktör de kendi yeterliklerini nasıl algıladıklarıdır. Bu

algılama, bilişsel ağırlıklı davranışçı kuramcılardan Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın ilkelerinden öz-yargılama kapasitesi ile açıklanmaktadır. Senemoğlu (2018): "Bireyler kendileriyle ilgili görüşlerini kaydederek ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu görüşlerinin yeterliliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada hangi ölçüde yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir." ifadesine yer vermiştir. Başka bir ifade ile kişinin kendisi hakkında yargıda bulunabilmesi için ön koşulu bireyin daha önce o konuya ilişkin bir düşünce geliştirmiş veya davranışta bulunmuş olması gerekmektedir. Bireyin kendisi hakkındaki yargılarına Bandura öz-yeterlik adını vermektedir. Kurama göre öz-yeterlik yargıları bireyin mevcut durumunu yansıtmamakla birlikte bireylerin davranışlarını düzenlemelerinde etkilidir. Gerçek yeterlik ile öz-yeterlik arasındaki farkı birey fark ettiğinde eylemlerini düzenler ve seçimlerinde daha benlik algısı yüksek kararlar verir. Bandura'ya (1982) göre; Öz-yeterlik, bireyin etkinlik tercihlerini, bir işte sergileyeceği çabayı, bir güçlükle karşılaştığında ne kadar direneceğini, duyacağı kendine güven veya kaygı seviyesini etkilemektedir, demisidir. Öğretmenlik uygulaması dersleri de, içeriğinde gözlem ve uygulamayı barındırması bakımından Sosyal Bilişsel Kuram ile açıklanabilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerine etkisi olduğu gibi ilerideki öğretmenlik yaşantılarına etkisi olacak öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algılarını da etkilemektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin, gerçekleştiriliş biçiminin de öğretmen adaylarının, öz-yeterlik algılarını etkileyeceği öngörülmektedir.

2019 yılının Aralık ayının sonlarında, Çin'in Wuhan bölgesinde ortaya çıkan koronavirüs; kısa sürede yayılarak dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye evrilmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre 2020 yılı Ekim ayı itibarıyla dünyanın iki yüz otuz beş ülkesine yayılmış olan Covid-19 vaka sayısı kırk milyonu, Covid-19 sebebiyle gerçekleşen ölüm sayısıysa bir milyonu geçmiş durumdadır (WHO, 2020). Bu bilanço birçok ülkede radikal kararlar almaya sevk etmiştir. Koronavirüs küresel salgın hastalığın yayılmasının engellenmesi için alınan önlemler kapsamında birçok ülke sınırlarını kapatmak, iş yerleri, okullar ve daha bir sürü kurum-kuruluş faaliyetlerini, uzaktan ve sanal olarak gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Türkiye'deki eğitim fakültelerinde eğitim gören sınıf öğretmenliği adayları da -diğer tüm derslerinde de olduğu gibi- son sınıfta almaları gereken öğretmenlik uygulaması derslerini uzaktan, eş zamanlı ve sanal ortamlarda gerçekleştirmek zorunda kalmışlardır. Yüksek Öğrenim Kurumu tarafından hazırlanan sınıf öğretmenliği lisans programının, 7. ve 8. yarıyıllarında yer alan "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde normalde öğretmen adayları gerçek sınıf ortamlarında öğrencilerle buluşmaktaydılar. Bu bağlamda sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf öğrencileri,

uygulama okullarının gerçekleştirdiği canlı derslere dijital araç-gereçlerin yardımıyla uzaktan bağlanarak katılım sağlamak durumunda kaldılar. Öğretmenlik uygulaması derslerinin gerçekleştiriliş biçimi, koronavirüs küresel salgını sebebiyle uzaktan eğitim şekline evrilmiştir. Uygulama ve gözlemi içinde barındıran öğretmenlik uygulaması dersinin dijital şekilde yapılması, sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarına ve öz-yeterlikleriyle ilgili görüşlerine ne gibi bir etkisi olduğu bu çalışmanın konusunu meydana getirmektedir.

Öz-yeterlik

Self-efficacy kavramı Türkçe'ye *öz-yeterlik* olarak *çevirilmektedir*. Alan yazına bakıldığında *öz-yeterlik inancı*, *öz-yeterlik algısı*, *yetkinlik beklentisi* ve *kişisel yeterlik beklentisi* gibi çeviriler de kullanılmaktadır. Bu çalışma *öz-yeterlik algısı* üzerinde yapılandırılmıştır. Bandura, Sosyal Bilişsel Kuramı'nın temel değişkenlerinden biri olan *öz-yeterlik* kavramını: "Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Kuram, bireylerin becerilerini efektif şekilde kullanabilmeleri için önce kendilerini bu alanda güvenli ve yetkin hissetmeleri gerektiğini vurgular. Bandura'nın *öz-yeterlik* konusundaki çalışmaları göstermektedir ki; *öz-yeterlik* olumlu veya olumsuz olsun, bireylerin davranışlarının ve etkinliklerinin seçimlerini etkilemektedir.

Bireyler üstesinden gelemeyeceklerini düşündükleri durumlarda uzaklaşma, durumdan kaçınma, inkar gibi savunma mekanizmalarına başvurumaktadırlar. Bir problemi çözme noktasında ne kadar süreyle ne ölçüde çaba sarf edeceklerine dair kararlılıklarını, çözüm için gerekli sebatı *öz-yeterlik* algıları belirlemektedir. *Öz-yeterlik* aynı zamanda bireylerin ilerleyen süreçteki çözüme ulaşma inançları kadar halihazırda gerçekleşmeye başlayan çözüm girişimlerinin de nihai başarı beklentilerini de etkilemektedir. *Öz-yeterlik* bireyin kendi içsel değerlendirmelerini içermesi yönünden çevresindekilerin bireye yönelik algıları aynı düzeyde olmamaktadır. Her birey için farklı olması *öz-yeterlik* algısının tamamen öznel bir kavram olduğunu ispatlamaktadır. Bandura çalışmalarında (1995, 1997, 1986) *öz-yeterliği* bireyin o işi başarıyla sonuçlandırıp sonuçlandırmayacağına ilişkin inancının dört temel kaynaktan etkilendiğini ortaya koymuştur. Bunlar: doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur. *Öz-yeterlik* algısının, deneyimlere bağlı olarak becerilerin zamanla artmasıyla geliştiğine işaret etmektedir (Bandura, 1986). Birey için olumlu deneyimler *öz-yeterliğin* gelişmesine katkı sağlamaktadır (Dalcourt & Kinzie, 1993). Deneyimlerin dışında da *öz-yeterlik* düzeyini etkileyen farklı etmenler vardır ve bu değişkenleri Köroğlu (2018) şu şekilde özetlemektedir:

Doğrudan yaşantılar: Bireyin geçmiş yaşam tecrübeleridir. Daha önceki yaşantılarındaki başarı ve başarısızlık durumları Bandura'ya **göre bireyin öz-yeterliğini etkileyen en önemli etmendir.**

Dolaylı tecrübeler: Bireyin çevresindeki kişilerin geçmiş yaşam tecrübeleridir. Çevrenin benzer durumlardaki başarı ve başarısızlık durumlar, özellikle de özdeşim kurduğu kişilerin deneyimleri öz-yeterlik algısını etkilemektedir. Bu kısımdaki çevredeki kişilerin bireyin için değeri artıkça öz-yeterliğine etkisi de o denli şiddetli olmaktadır.

Sözel ikna: Bireyin çevresinde bulunanların duruma ilişkin öğütleri, nasihatleri, teşvik ve eleştirilerinin öz-yeterliğe etkisidir. Dolaylı tecrübelerde olduğu gibi bu kısımdaki çevrenin etkisi de bireyin çevresine verdiği değere göre öz-yeterliğe yansımaktadır.

Psikolojik faktörler: Bireyin bir etkinliğe ilişkin düşünceleri, kendisine dair yargıları, çekingenlikleri, hevesi; bir işi yaparken kişinin duyguları ve psikolojik durumu da öz-yeterliği etkilemektedir.

Bireyin kendisi hakkındaki öz-yeterlik yargısı, bireyin gerçek yeterliliği ile eş olmayabilir. Öz-yeterlik kuramına göre öz-yeterlik, bireyin bir işi seçmesine, göstereceği çabasını, süresini, hissedeceği güven ve endişe duygularını bile etkiler. Öz-yeterlik algısı düşük bir birey amaçlarını belirlerken kendi yeterliliğin farkında olmadığı için potansiyelinin altında amaçlara zaman ayırabilir ve zaten başaramayacağı inancı ile hiç çaba da göstermeyebilir. “Bireylerin amaçladıkları ve istedik sonuçlara ulaşmak için kendi becerilerini planlama ve uygulamasına ilişkin kendi becerilerine dair düşünceleri olarak ele alınan öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin **öğretim sürecinde** uygulamalarını ve öğrencilerinin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal becerilerini de doğrudan etkilemektedir” (Öksüz ve Coşkun, 2012). Bir duruma ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için de yüksek efor sergiledikleri, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında hemen vazgeçemedikleri, sabırlı ve kararlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında; öz-yeterlik kavramı, eğitim öğretim hizmetlerinde de üzerinde durulması gereken önemli kavramlardan biridir. Bu konuda yapılan araştırmalar ve meta analiz çalışmaları sonucunda öğretmenlerin öz-yeterliği, öğretmenlerin eğitim-öğretimde aldıkları kararları, sınıf yönetimini, pedagojik süreç planlamasını, alan bilgisini aktarımı, sınıf içi davranışlarını en çok etkileyen faktör olarak tespit edilmiştir (Temli ve Tarkın, 2013). Bu çalışmada uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik üzerine etkisi incelenmektedir bu yüzden öz-yeterlik algılarının, ilerideki öğretmenlik yaşantılarına etkisi bu çalışmanın dışında tutulmaktadır.

Öğretmenlik mesleğini yerine getirecek öğretmen adaylarının öz-yeterliği kavramını ayrıca derinlemesine ele alan çalışmalardan biri olan Ts-

channen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) çalışmasına göre; öz-yeterlik, öğretmenlerin öğrencilerini hedefe ulaştırabilmek konusunda kendi kapasitesi, sınırları ve başarı durumuna dair inancıdır. Bu yüzden bireyin, öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine sahip olmasının bir anlam ifade etmesi bir başka deyişle sahip olduğu yeterliklerin yürüttüğü eğitim-öğretimin niteliğine yansımaları için kendisinde var olan yetenekleri bilmesi, kendisini tanıması, kendisine ilişkin farkındalığının bulunması ve bu doğrultuda bir öz-yeterlik inancı taşıması gerektiği söylenebilir. "Öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine bir şeyleri öğretmek için heveslidirler." (Milner, 2002) olarak tanımlamaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği lisans programı son sınıf düzeyinde yüz yüze yapılan 'Öğretmenlik Uygulaması' dersinin koronavi-rüs küresel salgını sebebiyle eş-zamanlı uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesine bağlı olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Küresel salgın sürecinin, uzaktan eğitimle mezun olarak göreve başlayan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki özgüvenlerine etkisinin ne olacağı, küresel salgın sürecinin ne zaman sona ereceğinin belirsizliği bu araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle katıldıkları öğretmenlik uygulamaları çalışmalarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarına etkisi ne olmuştur?

- Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle katıldıkları öğretmenlik uygulamaları çalışmalarının öğretmenlik öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerine etkisi ne olmuştur?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının ve öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, uzaktan eğitimde gerçekleştirilmekte olan 'Öğretmenlik Uygulaması' ders(ler)inin açısından incelenmesi amaçlandığından, araştırma nicel ve niteli içinde barındıran karma yöntemdedir. Tashakkaron ve Creswell (2007), karma yöntemde, bir araştırma için araştırmacının nicel ve nitel yöntemleri kullanarak verileri elde etmesi, ulaşılan verilerin analiz çalışmasının ardından bulgular kısmında bütünleştirildiği bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Önce çalışma bütün olarak altyapısı tasarlanır, ardından nicel ve nitel olarak parçalar halinde incelenir, çalışmanın sonunda değişkenler yeniden bütünleştirilir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılması gerçek durumu daha çok yansıtacağından araştırmada aranan yapıyı daha iyi yansıtmaya olanağı bulunmaktadır ve geleceğe iliş-

kin yordamalarda daha gerçekçi bir tablo ortaya koyabilmektedir. Karma yöntemde nicel ve nitel verilerin toplanması aynı anda ya da biri diğerini izler şekilde gerçekleştirilebilmektedir, araştırma konusunun yapısına bağlı olarak değişkenlerin toplanma aşamaları planlanmalıdır. (Balcı, 2021). Karma yöntemler, açıklanması zor sosyal alanlarda nitel ve nicel verilerin birbirlerini destekleyerek güvenilirliği artırması yönünden avantajlıdır. Karma yöntem araştırma deseni olarak, ardışık açıklayıcı desen modeli baz alınmıştır. Çalışma iki kısımda gerçekleştirilmiştir, ilk etapta nicel veriler toplanmış ve değerlendirilmiş. Nicel veriler deneysel olmayan araştırma yaklaşımlarından betimseldir. Ardından nitel veriler toplanmıştır ve nitel verilerin toplanmasında, durum çalışması araştırma deseninden faydalanılmıştır. Durum çalışmaları, bir durumu etkileyen olguların bütün halinde ele alınmasıdır ve bütün olguların değerlendirilebilmesi için bu çalışmada karma yöntemden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmacının nicel çalışma evrenini, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda eğitim gören 4.sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada uygun durum örnekleme yöntemiyle örneklem seçimine gidilmiştir. Uygun durum örneklemesinde, çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olma özelliği bulunur ve bu sayede derinlemesine bilgi toplanabilme fırsatı yakalanır. (Ekiz, 2015). Uygun durum örneklemesinin tercih edilmesinde araştırmacının belirlenen ilde ikamet etmesi ve aynı ildeki Ege Üniversitesi’nde eğitim görmesinden dolayı katılımcılara ulaşması ekonomik ve zaman bakımından avantaj sağlayacağı öngörülmüştür. Ege Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden “Öğretmenlik Uygulaması” derslerine katılım gösteren 8 erkek ve 48 kadın öğrenci olmak üzere toplam 56 kişilik (N=56) örneklem grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine ilişkin ayrıntılı bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1- (Nicel Veriler) Katılımcıların Cinsiyete İlişkin Bilgileri

Cinsiyet	f	%
Kadın	48	85,7%
Erkek	8	14,3%
<i>Toplam</i>	56	100,0%

Son sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik uygulaması derslerinin öz-yeterlik algılarına etkisinin sorgulandığı bu çalışmada çalışmanın ilk kısmı olan nicel verilere ulaşmakta kullanılan ölçme aracına (Anket) cevap veren 56 sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde %85,7’nin kadın, %14,3’ünün erkek olduğu görülmektedir.

Çalışmanın ikinci kısmı olan nitel çalışma evreni, uygun durum örnekleme yöntemiyle araştırmanın nicel kısmına katılım gösteren sınıf öğretmeni adayı son sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Nitel kısma katılım sağlayacak kişiler nicel çalışma grubu içinden amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmişlerdir. Amaçlı örneklem; nitel araştırmalarda yaygın şekilde amaçlı bir şekilde belirlenmiş küçük örneklemlemler ile, kimi zamanda tek bir örneklemle (N=1) detaylıca yapılabilirler. Özellikle nicel veriler ile bütünleştirilebilmesi ve örneklem grubuyla derinlikli bir çalışma yapılabilmesi için amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem, durum çalışması gibi her açıdan durumu etkileyen faktörlerin derinlemesine araştırıldığı araştırmalarda bilgi açısından zengin örneklem seçilmesini ve ayrıntılı çalışılabilmesine olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Amaçlı örneklem, ekonomiklik ilkesine hizmet eder ve araştırmacıya zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlar. Çalışmanın amacına ve yöntemine bağlı kalmak için nicel bulgular ve nitel bulgular arasındaki tutarlılığın ortaya konması için kullanılan nicel ölçme sonuçlarından hareket edilerek nitel örneklem oluşturulmuştur. Katılımcıların ölçeğe vermiş oldukları yanıtların ortalamaları sırlanmıştır. Sırlama ölçeğine bağlı olarak sınıflama gerçekleştirilerek; alt, orta ve üst olmak üzere 3 gruba bölünmüştür. Her bir grup için ilk 3 kişi katılımcı ve ardındaki 2 kişi yedek olacak şekilde kişiler tespit edilmişlerdir. Çalışmanın ikinci kısmına katılım sağlayan sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik ölçeğine vermiş oldukları cevapların ortalamasına ilişkin ayrıntılı bilgileri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2 - (Nitel Veriler) Katılımcıların Öz-Yeterlik Ölçeğine Vermiş Oldukları Cevapların Ortalaması ve Cinsiyet Bilgileri

Ölçek Puan Düzeyi	Mean: 6,375	Cinsiyet (K=Kadın, E=Erkek)
Alt Öz-Yeterlik Puanına Sahip Grup	K1: 3,83 K2: 4,42 K3: 4,75	K K K
Orta Öz-Yeterlik Puanına Sahip Grup	K4: 6,33 K5: 6,42 K6: 6,50	E K K
Üst Öz-Yeterlik Puanına Sahip Grup	K7: 8,25 K8: 8,17 K9: 8,17	K K E
F=9		

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmının ilk kısmındaki nicel veriler anket tekniği toplanmıştır. Anketler, sosyal bilimlerde gözlemleri standartlaştırmak üzere kullanılan ölçme araçlarından biridir. Sosyal bilimlerde toplumla ve insanla ilgilenen, merkezinde insanı bütünsel olarak inceleyen bilim dallarıdır. İnsan gibi komplike bir olguyu incelerken veri toplama araçlarından faydalanmak gereklidir. Öz yeterlik doğrudan gözlemlenebilen, temel ölçme süreci ile incelenemeyeceği için bireylerin içselliğini *göstergeler yardımıyla araştırılabilir*. Bu yüzden anket ile doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir değişken, katılımcıların anket sorularına vermiş oldukları yanıtlara yanıtması vasıtasıyla dolaylı veri toplanabilmektedir. Büyüköztürk'e (2005) göre; anket, çok sayıda sorudan oluşan (Kapsam geçerliliği yüksek ve çok sorudan oluştuğu için duyarlılığı buna bağlı olarak da güvenilirliği yüksek bir veri toplama aracıdır.) ve kısa bir sürede kalabalık bir örneklem grubundan veri toplamakta kullanılan objektif bir ölçme aracı olarak tanımlanmaktadır. Anket içeriği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'un (2001) geliştirdiği "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlayarak çeviren, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapan Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) çalışması olan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasından" kullanılmıştır. Bu çalışmaların temelinde Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı baz alınmıştır. Ölçekte üç alt boyut vardır. Bunlar sırası ile; öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileridir. Çalışmanın tamamı bu üç alt boyut çevresinde yapılandırılmıştır. Her alt boyutta 8 tane olmak üzere toplamda 24 sorudan oluşan bu ölçek, 9'lu likerttir. Likert tipi maddelerin puanlanması: "Yetersiz/1, Çok Az Yeterli/3, Biraz Yeterli/5, Oldukça Yeterli/7, Çok Yeterli/9".

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) araştırmasında, 628 kişilik bir örneklem grubunda yaptıkları analizler sonucunda, güvenilirlik değerlerini; Cronbach Alfa'ya göre hesaplayarak ilgili ölçeğin toplam öz-yeterlik *güvenirlik* puanını 0,93; öğrenci katılımı alt boyutundaki öz-yeterlik *güvenirliği* 0,82; öğretim stratejilerde *güvenirliği* 0,86; sınıf yönetiminde *güvenirliği* 0,84'tür. Bu araştırma için yapılan 56 kişilik örneklemeye ilişkin analizlerde Cronbach Alfa'ya göre hesaplanmış ölçeğin *güvenirlik katsayıları*; *öğrenci katılımı* alt boyutunda 0,826; *öğretim stratejilerde* alt boyutunda 0,851 ve *sınıf yönetimi* alt boyutundaysa 0,824 olarak tespit edilmiştir. Nicel veriler, literatürde kabul görmüş alt sınır değeri olan 0,70 *güvenilirlik* kat sayısının üstünde olduğu için nicel verilerin *güvenilirliği* kabul edilebilir sınırlar içindedir.

Araştırmının ardışık olarak, nicel bulguların toplanmasının ve analizinin ardından nitel verileri toplamak için araştırmacı tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Schostak, (2006) *görüşmeyi*, bireylerin bir konuya dair perspektiflerini, davranışlarını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Gö-

rüşme sayesinde sözsüz iletişim iletileri de sürece dahil olarak verileri zenginleştirmektedir. *Öğretmen öz-yeterliklerinin alt boyutları olan öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alanları ile paralellik gösterecek şekilde “Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Genel Yeterlik Ve Öz-yeterlik İnançları Açısından İncelenmesi”* adlı Çavaş P., Ercan T., Arslan B., Altıparmak K. ve Alaçam A. (2016-2018) tarafından gerçekleştirilmiş Yükseköğretim Kurumları Destekli Projenin görüşme soruları temel alınarak 7 açık uçlu soru katılımcılara uygulanmak üzere araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından sorular hazırlanmıştır ancak görüşme esnasında küçük değişiklikler ve katkılar yapılabilir (Ekiz, 2015). Araştırmacıya esneklik sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme katılımcıdan hız alan bir yaklaşımı da benimseyerek önceden hazırlanmış sorulara daha zengin cevaplar alınabilmesine olanak sağlar. Araştırma konusuna ve alana katkı sağlayacak destekleyici veriler de yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilebilmektedir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra alanı uzmanına danışılmış ve görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda yapılan revizyonların ardından *görüşme formuna*, katılımcılara uygulanmak üzere nihai şekli verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Nicel veriler, öğretim elemanlarından izin alınarak Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri arasından gönüllü olan 56 öğrenciye sanal anket uygulaması üzerinden uygulanmıştır. *Nicel veriler, araştırmacı tarafından toplanarak veri seti oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulanması ile ilgili gerekli açıklamalar*, anket formunun başında verilerek katılımcılar bilgilendirilmiştir.

Nitel veriler için belirlenmiş olan katılımcılara ilişkin alt, orta ve üst grupların tamamında ilk 3 kişi katılımcı ve devamındaki 2 kişi yedek olmak üzere örneklem kümesi oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından 9 katılımcıya e-posta üzerinden iletişime geçilmiş gönüllülük durumları öğrenilmiştir. Verilen yanıtlara göre yedekler araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmada yer almak isteyen katılımcı ile araştırmacı görüşerek uygun gün ve saat belirleyerek dijital platform üzerinden görüşmeyi gerçekleştirmişlerdir.

Görüşmelerde veri kaybını önlemek ve süreyi etkin kullanmak adına video kayıt alınmıştır. Kayıt ve gizlilik ile ilgili bilgiler görüşme öncesinde katılımcılara iletişimiş ve kabul etmeleri ile gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Nicel verilerin üzerinde standart sapma, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum gibi betimsel analizler gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde de betimsel analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel veri seti üzerinden analiz işlemi, özetlenen verilerin kodlanmasıyla oluşturulan temalara göre sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflandırmada nicel veri toplama aracındaki 3 alt boyut ayrı modüller oluşturularak sınıflandırmaya gidilmiştir. Tema ve kodların düzenlenmesi ile bulgular incelenerek analiz aşaması nihai haline ulaştırılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin katılımcılardan gelen yanıtlar aynı temalar içinde birbirini tekrar etmeye başladığında sona erdirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamalar her katılımcı için her boyut için gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde kodlama gerçekleştirilmesinin ardından ve kodlardan alt temalara erişilmiştir. Alt temalarda birbirlerinin büyük oranda zıttı olacak ve durum çalışmasının gerekliliğini ortaya koyan tematik bir yapı yapılandırılmıştır. Nitel verilerdeki subjektifliği azaltmak ve araştırmanın güvenilirliğini artırmak için “doğrudan alıntı” lara yer verilmiştir. Katılımcıların söylemleri her alt boyut altında temaların sırasına göre düzenlenmiştir. Özellikle ilginç ve çalışmanın inceliğini ortaya koyan noktalar aydınlatılmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Anket Formundan Elde Edilen (Nicel) Bulgular

Tablo 3 - (Nicel Veriler) Katılımcıların Öğrenci Katılımı Alt Alanı Sorularına Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyansları

	N	$\bar{X}$	SS
ÖK1: Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	56	5,29	1,81
ÖK2: Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,43	1,46
ÖK4: Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,43	1,97
ÖK6: Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,88	1,91
ÖK9: Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,86	1,31
ÖK12: Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	56	6,39	1,74
ÖK14: Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,32	1,67
ÖK22: Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	56	6,07	1,98
<i>Toplam</i>	<i>56</i>	<i>6,33</i>	<i>1,73</i>

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımı öz-yeterlik alt boyutuna ilişkin anket sonuçlarına vermiş oldukları yanıtların ortalaması 6,33'tür ve bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının öğrenci katılımı hususunda kendileri-

ni oldukça yeterli hissettikleri anlamına gelmektedir. Sınıf öğretmeni adayları uzaktan almış oldukları öğretmenlik uygulaması derslerinin ışığında “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmakta” ve “Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlamakta” öz-yeterlik algılarının diğer sorulara kıyasla daha yüksek olduğu, “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarmak” konusunda öz-yeterliklerinin nispeten düşük olduğu göze çarpmaktadır. “Zor öğrencilere ulaşmak” konusu nitel kısımda detaylıca irdelenmeye çalışılarak ele alınmıştır.

Tablo 4 - (Nicel Veriler) Katılımcıların Sınıf Yönetimi Alt Alanı Sorularına Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyansları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
SY3: Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,05	1,49
SY5: Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	56	6,71	1,81
SY8: Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	56	6,39	1,47
SY13: Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,32	1,72
SY15: Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	56	6,18	1,74
SY16: Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	56	5,71	2,00
SY19: Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	56	5,89	1,66
SY21: Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	56	5,64	1,91
<i>Toplam</i>	56	6,11	1.72

Tablo sonuçlarına bakılacak olursa, sınıf öğretmeni adaylarının, *sınıf yönetimi öz-yeterlik alt boyutunda* vermiş oldukları cevapların ortalaması 6,11’dir. Bu ortalamaya göre öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle almış oldukları öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf yönetimi alt alanına dair kendilerini biraz yeterli değerlendirdikleri anlamına gelmektedir. Diğer alt alanlara kıyasla en düşük öz-yeterlik algı ortalaması sınıf yönetimi başlığı altında ortaya çıkmıştır. Sınıf yönetimi alt alanında sadece “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi açıkça ortaya koymak” konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5 - (Nicel Veriler) Katılımcıların Öğretim Stratejileri Alt Alanı Sorularına Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Varyansları

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
ÖS7: Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	56	6,57	1,51
ÖS10: Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	56	6,71	1,55

ÖS11: Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	56	7,11	1,45
ÖS17: Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,29	1,72
ÖS18: Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	56	6,89	1,59
ÖS20: Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	56	6,71	1,64
ÖS23: Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	56	6,82	1,80
ÖS24: Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	56	6,14	1,98
Toplam	56	6,66	1,65

Öğretim stratejileri alt öz-yeterlik alanındaki sınıf öğretmeni adaylarının ortalaması 6,66'dır ve kendilerini öğretim stratejileri konusunda oldukça yetkin hissettikleri manasına gelmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimle gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması çalışmaları sürecinde kendilerine öğretim stratejileri konusunda güvendikleri tespit edilmiştir. Öğretim stratejileri alanında en yüksek öz-yeterlik ortalaması ortaya çıkmıştır.

3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeden Elde Edilen (Nitel) Bulgular

Tablo 6 - (Nitel Veriler) Katılımcıların Öğrenci Katılımı Alt Alanı Sorularına Verdikleri Yanıtların Tema-Kod Eşleştirmeleri ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Okula Karşı Tutumlarını Geliştirme	Motivasyon Aktiviteleri	Eğlence	3
		Derse aktif katılım	3
		Özel gereksinimli öğrenci	1
	Tutum-Yaklaşım	Sevgi	2
		Sabır	1
Toplam			10

Okula Karşı Tutum Geliştirme: Motivasyon Aktiviteleri ve Tutum-Yaklaşım

Öğrenci katılımı alt alanı bir öğretmenin, öğrencilerine ulaşması ve onları okula karşı teşvik ederek derse katılmalarına karşı motivasyonudur. Eğitimde hedeflere erişme sürecinin verimli olabilmesi için çocukların okula ve öğretmene karşı da duyuşsal açıdan olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir. Okula karşı tutum geliştirme teması altında öğretmen adaylarının motivasyon aktiviteleri (f=7) ve tutum-yaklaşım (f=3) olarak iki açıdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 6'de görüldüğü üzere “eğlence” (n:3), “derse aktif katılım” (n:3) ve “sevgi” (n:2) kodları en yüksek frekansa sahip ifadelerdir. Özel gereksinimli öğrencilerin (n:1) okula karşı tutumları hakkında yapılan bir öz-değerlendirme de çalışmanın çarpıcı sonuçlarındandır:

“Eğlenmeye vakit ayırılmalı, iletişimi güçlü tutmalıyız. Zaten bunları yaparsak çocuk okulu sever ve okulda bulunmaya istekli olur. Okula seve-
rek gelir. Bunları yaparsak ben çocuğa okulu sevdireceğime inanıyorum.”
-K1

“Okulu daha eğlenceli bir yere dönüştürerek aslında ben onların oku-
la karşı tutumlarını geliştirmiş oluyorum. İyi bir yönde geliştirmiş oluyo-
rum ama illaki aralarında benim bu sevmeyecek ya da günümüz çocukları
biraz daha şöyle bakıyor; mesela ben bir oyun oynatıyorum, “Çok basit bir
oyun, bunu mu oynayacağız? gibi tavırlara giriyorlar.”-K3

“Çocuklarla aramdaki telepatik yol gibi düşünebiliriz. Çocukların ka-
tılımı, etkin katılımı oldukça yüksekti. Katılımlar arası dağılım da oldukça
yüksekti. Her sınıfta olduğu gibi, her iki dönemde de ağırlık kazanan öğ-
renciler vardı. Ben bir soru sorduğumda, bir fikir istediğimde ya da onla-
rın derse yönelik katkılarını beklediğimde bazı kısımlarda 30 kişi birden
katılım gösterirken ve bunun genellikle seviye anlamında daha düşük veya
daha eğlenceli yerler olduğu da aşıkardı.”-K4

“Eğer sen onları derste aktif tutacak etkinlikler koyarsan çocukla-
rın okula karşı tutumları da olumlu oluyor. Açıkçası bu konuda başarılı
olduğumu düşünüyorum çünkü farklı etkinlikler gördüğümüz için onları
da uygulamaya çalıştığımız için bence keyifli geçiyor. Artı yönüm onlara
farklı etkinlikler sunarak onların okula karşı tutumlarını olumlu yöne çe-
virebiliyoruz.”-K8

“Sürekli bir dönüt alma peşindeyim çünkü onlardan çok fazla uzakla-
şırsam ilgileri dağılıyor, farklı noktalara gidiyorlar. O yüzden onları dahil
etmeye çalışıyorum. Yeterli olduğumu düşünüyorum ve iddialıyım da. Ek-
sikliğim, eskiden çok düzeydim bir ara, çok monoton geçince de çok sıkılı-
yorlardı. Sen en güzel şeyi bile anlatsam onlar için bir şey ifade etmiyor ve
olaydan kopuyorlar. Zamanla bunu değiştirebildim.”-K9

“Normalde staj yapmış olsaydık eksikliklerimi görebilirdim ama şu an
bunu göremiyoruz. Zoom üzerinden değerlendirecek olursam Zoom üze-
rinden ders anlattığımızda dersin bitişinde bile belli oluyor. Ders sonunda
kalp yapıyorlar, bir şeyler yapıyorlar. Okula, derse sana karşı tutumları az
buçuk belli oluyor.”-K7

“Bizler özel öğrencilerle yeterince tanışamadık. Bizim şu an özel öğ-
renciler üzerinde, özel gereksinimli öğrenciler üzerinde hazırladığımız
dersler var. Teoride bunu görüyoruz...Sadece özel öğrenciler açısından
değil, çocuğun belki mental seviyesi o kadar düşük olmasa bile derse hiç
katılım göstermediği için o çocuğun kilidini açamıyoruz. Bu aslında uzun
bir süreçte gerektiriyor. Söylediğim gibi tecrübesiz yetişmemizdeki en
önemli sebeplerden biri bu olacak. İleride -diyelim ki- benim sınıfıma özel

gereksinimli bir öğrenci geldiğinde ona her ne kadar büyük bir özen, büyük bir itina göstersem de onun eğitimi için. Bir yerlerde eksik kalacağım çünkü neden ilk kez karşılaşacağım bir öğrenci olacak.”-K4

Tablo 7 - (Nitel Veriler) Katılımcıların Sınıf Yönetimi Alt Alanı Sorularına Verdikleri Yanıtların Tema-Kod Eşleştirmeleri ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
İletişim Yeterliliği	Olumlu	Çocuk dili	3
		Gülyüz	2
		Anlayış	1
		Model olma	1
	Olumsuz	Uzaktan eğitim	2
Toplam			9
Sınıf Yönetimi	Yetersiz	Uzaktan eğitim	5
		Problemlili öğrenciler	1
		Deneyimsizlik	3
		Bilmiyorum	2
	Yeterli	Aktif tutma	1
Toplam			12

İletişim Yeterliliği: Olumlu ve Olumsuz

Sınıf yönetimi alt alanı bir öğretmenin, dersin öğretilmesi sürecinde eğitsel durumları etkili şekilde gerçekleştirmesine ve sınıfın eğitsel süreçten kopmadan kontrol altında eğitsel yaşantıların tamamlanmasıdır. İletişim yeterliliği teması altında öğretmen adaylarının olumlu (f=7) ve olumsuz (f=2) olarak iki açıdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü üzere “çocuk dili” (n:3), “gülyüz” (n:2) ve “uzaktan eğitim” (n:2) kodları en yüksek frekansla öğretmen adayları tarafından görüşmede değinilmişlerdir:

“Çocuklar genel olarak bizi ilk defa gördüklerinden ve bizi ekran karşısında gördüklerinden bir çekiniyorlar mı diyebilirim tam anlamadım. Pek iletişime açık gibi değiller. Biz iletişime kurmaya çalıştıkça onlar iletişime, uzaktan eğitime kapalı gibiler ya da bıkmışlar artık uzaktan eğitimle uzaktan bakmaktan da olabilir. İletişim konusunda uzaktan eğitimin sıkıntılı olduğunu düşünüyorum.” -K1

“Çocukları seven bir insanım onların dilinden konuşabildiğimi düşünüyorum çünkü kendimi biliyorum. Çocuklarla güzel anlaştığımı düşünüyorum... galiba çok güler yüzlü karşılıyor onları bu da onlar için olumlu etki yaratıyor olabilir.”-K2

“Öğrencilerle iletişimim güler yüzle olduğumdan dolayı, sevecen tavırdan dolayı çok iyi fakat bunun olumsuz yönleri de var bunu da fark ettim. Sınıf yönetiminde sürekli böyle güler yüzlü ve sevecen davrandığım zaman sınıf yönetiminde zorlanabiliyorum...çocuklarla iletişim kurarken

onların yaşına inip, onları anlayıp ve ona göre cevap verebiliyorum ya da onların ne istediği benim için en önemli şey, iletişimimi de bu yönde yönlendiriyorum.” -K3

“Onların dilinden anlayabilmek, onların ne söylediğini ve hangi duygularla ve hangi amaçla sorularını yönelttiklerini, neden bu fikri belirttiğini anlayabilmek. Onlarla empati kurabilmek açısından yeterli olduğumu hissediyorum.” -K4

“Çocuklara elimden geldiğince anlayışlı davranmaya çalışıyorum. Gerçekten bu konuda iyiyim hatta bazen anaç bile kaçıyorum. Böyle bir anne edasıyla konuşuyor da olabilirim ama iletişimim dönem içinde iyiydi. Öğrencilerde iletişimde bir eksiklik yok zaten çocuğa göre şekilleniyorsun.” -K5

“Çocuklarla konuşmayı çok seviyorum ama çocuklarla iletişim kurmak aynı zamanda onlara rol model olduğumuz için dışarı onlarla konuşmak gibi olmuyor. Biraz daha deneyim kazanmamız gerekiyor ama şu anda kibar konuşmaya çalışarak, onları dinleyerek onlara rol model olmak bana mutluluk veriyor.” -K8

“Uzaktan eğitimdeydik ve çok monoton bir ders geçti. Hatta öğretmen ‘Duvara anlattır gibi anlattın.’ dedi. Daha sonralarında baya bir etkileşim içinde geçti. Başlarda çok eksiktim; monoton, sakın ve hiç iletişim kurmadan ilerledim. Slaytın üzerinden dümdüz ilerliyordum. Soru sorduğumda bile iletişim kuramıyordum. Daha sonra çok güzel yerlere gitti. Özellikle 2.dönem iletişimim çok gelişti.” -K9

Sınıf Yönetimi: Olumlu ve Olumsuz

Sınıf yönetimi alt alanı bir öğretmenin, dersin öğretilmesi sürecinde eğitsel durumları etkili şekilde gerçekleştirmesine ve sınıfın eğitsel süreçten kopmadan kontrol altında eğitsel yaşantıların tamamlanmasıdır. Sınıf yönetimi teması altında öğretmen adaylarının yeterli ($f=1$) ve yetersiz ($f=11$) olarak iki açıdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları nicel sonuçlarını destekleyici şekilde bu alanda kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu yetersizliğin sebebinin Tablo 7’de görüldüğü üzere “uzaktan eğitim” ($n:5$) ve “deneyim” ($n:3$) kodlarında ortaya çıkmıştır:

“...acil müdahale etmen gereken olaylarda ya da öğretmenin müdahale etmesi gereken olaylarda sakın ve serinkanlı olmak gerekiyor ya ben onları pek yapamıyormuşum gibi geliyor bana. Bu yönden eksik olduğumu düşünüyorum. Mesela bir çocuk sınıfta düzeni bozuyor, dikkat çekmek için bir takım hareketlerde bulunuyor. O an ne yapmam gerektiğini bilmiyorum.” -K1

“...bu süreçte uzaktan eğitim çok zordu. Uzaktan eğitim sürecinde bazen tabii ki de sınıfı kontrol etmek çok zor olabiliyordu ama genel olarak etkinliklerle çocukları kendimde tutmayı başıarabildiğimi düşünüyorum.” -K2

“...zor bir sınıfla karşılaşsam eminim ki sınıf yönetiminde zorlanacağım, yeterli olmayacağım belki de, bu benim eksi bir yönüm çünkü nasıl bir sınıf yönetimi kuracağımı tam olarak bilmiyorum.” -K3

“...deneyime ihtiyacım var. Çünkü bu çok kısa bir süreydi bizim için, hele de online eğitimde... Bizler 4 ders anlattık. 4 ders aslında 4 haftalık bir sürece denk geliyor. Geri kalan tüm dersleri dinledik ama yine de yeterli değildi bu deneyim.” -K4

“...hem sınıf ortamında hem uzaktan eğitimde sınıf yönetimi çok zor. Uzaktan eğitimde iki kat daha zor olabilir.” -K5

“Çocukları susturamıyorum. Özellikle 2. dönemki stajımdaki sınıfım online şeylerle haşır neşir olmamışlar. Wordwall, Kahoot gibi uygulamalarla... Onları öğretmem tam bir zulümdü benim için. Çünkü yabancı oldukları bir şeydi ve beni dinlemiyorlardı. Hem merak ediyorlardı ve o yaşlarda kendilerine yönelik oldukları için çok zorlandım. Bu konuda yetersiz olduğumu düşünüyorum.” -K6

“...dersi konuşarak işlersem tüm öğrencileri dinç tutuyorum. Hepsi derse katılıyor, böyle olunca sınıf yönetimini sağlamış oluyorum. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyi olmasına bağlı değişen bir şey. Bunu da iyi sağladığımı düşünüyorum.” -K7

“Sınıf yönetiminde kriz yönetimi konusunda eksikliğim olabilir. O an nasıl davranacağımı bilmiyor olabilirim.” -K8

“Uzaktan eğitimde kontrol etmek çok daha zor. Yan yana yine biraz daha kolay ama uzaktan çok zor çünkü yüz yüze müdahale edemiyorsun. Sonralarında daha iyi oldu ama seslerinizi kapatın gibi yönergeler vererek daha hakim olmaya başladım.” -K9

Tablo 8 - (Nitel Veriler) Katılımcıların Öğretim Stratejileri Alt Alanı Sorularına Verdikleri Yanıtların Tema-Kod Eşleştirmeleri ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Dersi Yapılandırma	Ders Planı Hazırlama	5E ders planı	2
		Yaratıcı etkinlikler	2
		İçeriğe tutarlılık	1
		Dikkat çekme	1
	Ders Planını Uygulama	Süre kontrolü	3
		Deneyimsizlik	1
Toplam			10

Uygun Öğretme- Öğrenme Model, Yaklaşım, Yöntem Ve Teknikleri	Seçme	Web 2.0 araçları	2
		Eğitsel oyunlar	2
		Drama	1
	Uygulama	Tam öğrenme modeli	1
		Doğaçlama-Teknik aksaklık	2
		Deneyimsizlik	3
<i>Toplam</i>			11
Konu Alan Bilgisi	Yeterli	Bilimsel bilgiler	2
		Araştırma	3
		Müfredat içerik alan bilgisi	1
	Yetersiz	Tekrar	2
		Değişen bilgiler	1
<i>Toplam</i>			9
<i>İzleme, Ölçme ve Değerlendirme</i>	Yeterli	Değerlendirme çeşitliliği	2
		Ödevlendirme	2
		Süreç odaklı değerlendirme	1
	Yetersiz	Süre kontrolü	3
		Bilgisizlik	2
<i>Toplam</i>			10

Dersi Yapılandırma: Ders Planı Hazırlama ve Ders Planını Uygulama

Öğretim stratejileri alt alanı bir öğretmen, dersin öğretilmesi sürecinde hedefe ulaşmak için belirleyeceği öğretim yöntemleri, teknikleri ve değerlendirme çalışmalarıdır. Dersin yapılandırılması teması altında öğretmen adaylarının hazırlama ($f=6$) ve uygulama ($f=4$) olarak iki açıdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü üzere “süre kontrolü” ($n:3$), “5E ders planı” ($n:2$) ve “yaratıcı etkinlikler” ($n:2$) kodları en yüksek frekansa sahip ifadelerdir:

“Ders planlama açısından kendimi yeterli buluyorum ama son anlatımlarımda planlama kısmını ikinci plana atmaya başladım, doğrusu ikinci olarak önem vermeye başladım. Artık daha çok konuyu nasıl dağıtacağım, süreyi nasıl ayarlayacağımaya yoğunlaşmaya başladım.” -K4

“Şu ana kadar süreyi hiç yetiştiremedim. Tüm ders anlatımlarımda bir şeyler eksik kaldı. Süre planlamasında çok kötüyüm. Nedenini bilmiyorum ama sınıf dinamiğine hakim olmadığım için olabilir.” -K6

“Planlama açısından şöyle söyleyebilirim bazen dersin 40 dakika olduğunu unutuyoruz ve konuyu yetiştirmek için ya da daha güzel anlatmak için o süreyi aşabiliyoruz.” -K8

“Bize 5E, 7E ve klasik planlamalar öğretildi. Bunların, bizlerin anlatacağı sürenin kısıtlılığına uymadığını fark ettim.” -K4

“...dersi planlarken sıralamayı düzgün seçebiliyorum. Ben 5E ders planı kullanıyorum ve tüm aşamaları keşfetme, derinleştirme falan derse düzgün uygulayabiliyorum.” -K9

“Ders planlama açısından kendimi gayet yeterli buluyorum çünkü öğretmenlerimiz bizden hep çok yaratıcı etkinlikler yapmamızı ve bu konuda planlara çok dikkat etmemizi istemişlerdi. Hep buna dikkat ederek plan hazırladım.” -K2

“Farklı çalışmaları planıma koymayı seviyorum. Daha önce hiç duyulmamış ya da çocuklarda farkındalık oluşturacağını düşündüğüm şeyleri ve eğlenceli şeyleri planıma katmayı seviyorum.”-K8

Uygun Öğretme-Öğrenme Model, Yaklaşım, Yöntem Ve Teknikleri: Seçme ve Uygulama

Öğretim stratejileri alt alanı bir öğretmenin, dersin öğretilmesi sürecinde hedefe ulaşmak için belirleyeceği öğretim yöntemleri, teknikleri ve değerlendirme çalışmalarıdır. Uygun öğretme-öğrenme model, yaklaşım, yöntem ve teknikler teması altında öğretmen adaylarının seçme (f=8) ve uygulama (f=7) olarak iki açıdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü üzere “deneyimsizlik” (n:3) kodu en yüksek frekansa sahip ve ardından da “web 2.0 araçları” (n:2), “eğitsel oyunlar” (n:2) ve “doğaçlama-teknik aksaklık” (n:2) kodlarına ulaşılmıştır:

“Stajın daha uzun süreler, daha uzun ders saatleri olması lazım çünkü öğretmen teoride kalmamalı bence. Sadece haftanın bir günü ile kısıtlı olmamalı, mesela atandığımda ya da mesleğe başladığımda, haftanın bir günü öğrenci görerek başlamak mesleğe, bana mantıklı geliyor.”-K1

“...bazen dersin gidişatı değişebiliyor. Yani çocuğun soracağı sorulardan, o çocuğun modelle öğrenemediğini hissettiğim anda direk olarak değiştirmek durumunda kalıyorum.”-K4

“Elimde olsaydı somut materyallerle çocuklara anlatmak isterdim. Sanırım sıkıntı yaşadığım nokta bu sadece, teknik aksaklıklar sebebiyle yöntem ve teknikleri karşı tarafa ulaştıramamış olabilirim.”-K5

“Uzaktan eğitimde şu an farkında değilim ama en büyük eksikliğim onu uygularken ki sınıf yönetimimiz bence. Dramayı uygularsın ama o sırada sınıfı yönetemeyebiliriz. Bu da çok fazla öğrenci görmediğimiz için. Deneyimimiz az olduğu için.”-K8

“Dersimde drama yöntemini bile kullandım, canlandırma da yaptır-dım. İlk dönem düz anlatımla başlarken, ikinci dönemde drama bile kullandım. Kendimi çok geliştirdiğimi düşünüyorum.”-K9

Konu Alan Bilgisi: Yeterli ve Yetersiz

Öğretim stratejileri alt alanı bir öğretmenin, dersin öğretilmesi sürecinde hedefe ulaşmak için belirleyeceği öğretim yöntemleri, teknikleri ve değerlendirme çalışmalarıdır. Hedefe ulaşmak için verilecek içerik öğretmen tarafından hakim olunması gereken bir kısımdır. Konu alan bilgisi

teması altında öğretmen adaylarının yeterli (f=6) ve yetersiz (f=3) olarak iki açıdan değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü üzere “araştırma” (n:3) kodu en yüksek frekansa sahip ve ardından da “bilimsel bilgiler” (n:2) ve “tekrar” (n:2) kodları tespit edilmiştir:

“..araştırma gereği duyuyorum. Çocuklara neleri öğreteceğim, neleri öğretmeyeceğim? Öğrencilerin kitaplarında neler var ve nelere değinmem gerekiyor? Bu konuda sıkıntılar yaşıyorum. Ben belki daha fazla şey biliyorum ama öğrencilerin kitaplarında daha az, daha sınırlı ve daha öğrenciye yönelik bilgiler var. Sınırlandırmak durumunda kaldım ya da bilmiyordum, öğrenip gittim. Dersine çalışan öğretmen olarak gittiğim durumlar oldu.” -K5

“Konularda ve programlarda geniş bir bilgi yelpazemiz yok. Ancak o konuyu anlatacaksam o konuyu girip araştırıyorum. Mesela bir konuyu biliyorum ama onu nasıl anlatmam gerektiğini ayrıca girip araştırmam gerekiyor.” -K8

“Sürekli araştırdığım, öğretim programlarını incelediğim için alan bilgisi olarak bir eksikliğim yok gayet hakimim. Eksikliğim şu olabilir devamlı yeni bilgiler çıktığı için, Tübitak’tan falan, bunları sürekli güncellemem gerekiyor. Teknoloji de sürekli geliyor. Bunları da takip etmem gerekiyor diyebilirim.” -K9

“...stajı yaparken bazı durumlarda fark ettim ki öğrenciye yanlış bilgi aktarmamak için tekrarlamak gerekiyor, bir üstünden geçmek, hatırlamak gerekiyor. Yani büyük bir ölçüde sahibim ama tekrarlamak gerekiyor.” -K3

“O derse girmeden önce zaten ister istemez ne yapacağımı belirlemek için tekrar yaptığım için de kendimi yeterli buluyorum. Hep öncesinde bakıyorum.” -K6

“..yüz yüze olsaydık kitapları inceleme fırsatımız olurdu ya da direk derse birebir katılma fırsatımız olsaydı bu yönde daha iyi gelişebilirdim diye düşünüyorum...Çocuklara öğreteceğimiz şeyi tabii ki de bizim çok iyi bilmemiz gerekiyor. Bu konuda yeterli olduğumu düşünüyorum ama aktarmada sıkıntılar olunca bu konuda iyi olmak pek bir işe yaramıyor.” -K1

“Ben bu konuda mesleğe başladığımızda da hala eksik olacağımızı düşünüyorum. Çünkü bir insan ne kadar çok deneyim sahibi olursa o kadar çok kendini eksik hisseder. Bir bilgi ne kadar çok artarsa o kadar iyidir diye düşünüyorum.” -K2

“Tabii ki her şeyin yüzde yüzünü bilemezsin, zaten her şeyin yüzde yüzü de yok. Bilgiler her geçen gün artan ve kümülatif ilerleyen bir şey olduğu için eksiklerimin bir sınırı olmadığını düşünüyorum.” -K4

İzleme, Ölçme ve Değerlendirme: Yeterli ve Yetersiz

Öğretim stratejileri alt alanı bir öğretmen, dersin öğretilmesi sürecinde hedefe ulaşılma durumu belirlenmesi açık sistemlerin temel ögesidir. Stajlarda gerçekleştirilen eğitsel süreçte sistem yaklaşımının bir örneğidir. İzleme, ölçme ve değerlendirme alt temasında yeterli (f=5) ve yetersiz (f=5) olarak iki açıdan kendilerini değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Tablo 8’de görüldüğü üzere “süre kontrolü” (n:3) kodu en yüksek frekansa sahip olarak ifade edilmiştir:

“Aslında staj derslerinde daha çok konu anlatım yarım saat sürdüğü için bize verilen sürede daha çok konu anlatımı yapabildiğimizden değerlendirmeye çok bir vaktimiz kalmıyor.” -K1

“Uzaktan eğitimde hangi öğrencinin neyi ne seviyede öğrendiğini pek ölçemedim. Daha doğrusu ölçemiyoruz. Yarım saatlik bir ders süremiz var ve o ders diliminde benim o kazanımı öğrencilere aktarmam ve onların etkin kılacak şekilde dersi planlamam gerekiyor ve ölçme genellikle son 5 dakikaya falan kalıyor. O durumda da oldubittiye geliyor. Uzaktan eğitimde ölçmeyi değerlendirme zor oluyor.” -K5

“Hem onlinesın hem de 1 saat. Evet, haftada 6 saat giriyorsun ama sen aktif olmuyorsun. Bu yüzden bu süreçte çok olmadı ama genel anlamda çocukları takip etmeyi sevdiğim için iyiyim.” -K8

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, eğitim-öğretim hizmetlerini ne derece nitelikli yaptıklarına ilişkin düşüncülerinin doğrudan vermiş oldukları hizmete yansıttığı ve bu bağlamda da öğretmen öz-yeterliği, eğitim sürecine doğrudan etki eden faktörlerden birisidir. Bu yüzden bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleğin inceliklerini kavradıkları ve kendilerini mesleki olarak sınayabildikleri ilk fiziksel ortam olan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin küresel salgın koşulları ile sanal ortamlara taşınmasının öğretmen adaylarının kendilerini mesleki anlamda nasıl değerlendirildiklerinin, bu derslerin kendi öz-yeterlik algılarına ne tür yansımaları olduğu araştırılmaya ve mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretmen öz-yeterliğinin alt boyutları olan ‘öğretim stratejileri’, ‘sınıf yönetimi’ ve ‘öğrenci katılımı’ detaylıca araştırılmıştır.

Yürütülen araştırmanın nicel kısmında öğretmen adaylarının ankete vermiş oldukları sonuçların genel ortalamasına bakıldığında ‘öğretim stratejileri’ alt boyutunda en yüksek olmak üzere ‘öğrenci katılımı’ ve ‘öğretim stratejileri’ alt alanında kendilerini oldukça yeterli buldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla birlikte ‘öğrenci katılımı’ alt alanındaki zor öğrencilere ulaşmak konusunda kendilerini diğer kısımlara göre biraz daha yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu nitel kısımda araştırıldığında bu soruya

sınıf yönetimi altındaki iletişime bağlı olarak daha ön yargılı oldukları göze çarpmıştır. Özellikle uzaktan eğitimden kaynaklı olarak iletişim kurmadıklarından bunun hem sınıf yönetimini güçleştirdiğinden hem de iletişim engeli yarattığından bu yüzden de zor öğrencileri derse katmada kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. ‘Öğrenci katılımı’ alanına ilişkin oldukça yeterli öz-yeterlik puanlarının sebebinin motivasyon aktivitelerini sıkça kullandıkları ve olumlu tutum-yaklaşımlar ile bunu desteklediklerini nitel görüşmelerde bildirmişlerdir. Bu çalışmada çarpıcı sonuçlardan biri ise bir öğretmen adayının özel gereksinimli öğrencilerin derse katılımına ilişkin öz eleştirisiydi. Bu tür bir dersi geç ve bir dönem almış olması, bu tür öğrenciler ile yeterince karşılaşmamış olması bakımından göreve başladığında özel gereksinimli bir öğrencinin okula motivasyonunu nasıl sağlayabileceğine ilişkin yaşadığı eksiklik duygusu vurgusuydu. Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması derslerinde bu tür öğrenciler ile karşılaştıklarını ama öğrencilerin dijital aygıtlarını kapattığında (Mikrofonunu ve görüntüsünü kapatması) ne yapabileceklerini hiç bilmediğini belirtti.

Nicel bulgulara göre öğretmen adaylarının kendilerini oldukça yeterli ile en donanımlı buldukları boyutun ‘Öğretim Stratejileri’ olduğu tespit edilmiştir. Özellikle anket sonuçlarında ‘*Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?*’ sorusunda kendilerini çok yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu alt alanda diğer boyutlara göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının neden daha yüksek olduğu ve özellikle değerlendirme sorusu hazırlamada diğer bütün anket sorularına kıyasla anlamlı bir fark bulunmasının sebebi nitel görüşmede aranmıştır. Görüşme sonucunda dersi yapılandırma kısmını iki alt temada algıladıkları fark edilmiştir. Ders planı hazırlama ve hazırladığı planı uygulayabilmedir. YÖK’ün Öğretmenlik Uygulaması dersine ilişkin beklentilerinden birisi olan ve yönetmelikte yer alan ders planı hazırlamada öğretmen adaylarının 5E ders planını kullandıkları, yazılı hazırladıkları planlarını yaratıcı içeriklerle zenginleştirdikleri, etkili dikkat çekme çalışmaları tasarladıkları ancak uygulama kısmında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Hazırlanılan teorik plan ile süreyi kontrol edemediklerinden söz eden öğretmen adayları yine ders planını uygulama konusunda kendilerini deneyimsiz gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültele-
rindeki mihver ders olarak gördükleri ve öğretmenlik uygulamasına ilişkin alt yapılarını oluşturan dersler olan öğretim derslerinde farklı ders planları hazırlayarak yüz yüze ortamda pratik kazanabiliyorlar ancak bu araştırma-
daki öğretmen adayları öğretim derslerinde yüz yüze yaptıkları ders plan uygulamalarından farklı olan uzaktan eğitim ortamında ilk kez deneyimlemek durumunda kaldılar. Öğretmen adaylarının deneyimsizlik hissetmelerinin sebebi uygulama derslerini az ve geç almış olmalarının yanı sıra uzaktan eğitimin deneyimsizliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Uygun öğretim modeli, yaklaşımı, yöntem ve teknikleri de öğretmen adayları seçme ve uygulayabilme olarak kendilerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Seçme konusunda çeşitli dijital araçlar tercih etme, eğitsel oyunlar ve drama tekniklerine başvurmalarından dolayı kendilerini çok yeterli bulmalarına rağmen uzaktan eğitimdeki teknik aksaklıklar ve deneyimsizliklerinden dolayı seçtikleri yöntem ve teknikleri uygulama konusunda kendilerini çok yeterli bulmadıkları da ortaya çıkmıştır.

Konu alanı temasında kendilerini büyük oranda yeterli bulmalarına rağmen bu yeterliliği belli koşullara dayandıran öğretmen adayları eğer günceli takip ederlerse, gerekli tekrarları yaparlarsa ve özellikle bilginin ne kadarının aktarılacağı konusunda ders planı hazırlama sürecinde araştırma yaparlarsa bu konuda kendilerini ilişkin olumlu bir öz-yeterlik algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Nicel bulgularda en yüksek sonuç olan değerlendirme alt alanına bakıldığında kendilerini ortalama yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Çalışmada nicel bulguları doğrudan desteklemeyen tek nitel bulgu olan ölçme ve değerlendirme konusuna ilişkin öz-yeterlik alanında süre kalmadığı için bu kısmın ödevlendirmeye evrilmesinden bahseden öğretmen adayları değerlendirmeye zaman kalmamasının sebebinin uzaktan eğitim olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktadan bakıldığında öğretmen adaylarının kendilerini çok yeterli görmelerine rağmen dışsal bir faktör olan uzaktan eğitimden kaynaklı istedik sonuçlarını elde edemediklerini belirtmişlerdir. Değerlendirmeye süre kalmamasını, bundan dolayı yetersiz duruma düştüklerini ifade eden öğretmen adayları nicel sonuçlara göre bu alanda yüksek bir öz-yeterlik algısına sahiptirler. Bu durumun detaylıca bir başka çalışmada ele alınarak incelenmesi gerekmektedir.

Öz-yeterliğe ilişkin alt boyutlardan ‘sınıf yönetimi’ alt boyutunda öğretmen adaylarının anketten almış oldukları öz-yeterlik puanları biraz yeterlidir. Özellikle olumsuz davranışları kontrol etme, problemlı öğrencilerin ders akışına zarar vermesini engelleme, sizi hiçe sayan davranışla baş etmede kendilerini diğer kısımlara nazaran yetersiz görmektedirler. Yetersiz gördükleri alanların temelinde sınıf yönetiminde problemlı davranışları kontrol altına alma kısmında sorun yaşadıkları göze çarpmaktadır. Nitel bulgulardaki ifadeler de bu sonuçları desteklemektedir. Uzaktan eğitimden, problemlı öğrencilerden ve deneyimsizlikten dolayı sınıf yönetiminde sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine ilişkin olumsuz bir algı ve görüşü olduğu açığa çıkmıştır. Diğer hiçbir temada olmadığının aksine gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmen adaylarının çoğunluğu kısımda kendilerini başarısız bulduklarını ifade etmişlerdir. Krize müdahale anında ne yapmaları gerektiği konusunda deneyimsizlik yaşayan öğretmen adayları uzaktan eğitim ortamının dezavantajının eklenmesi ile ne yapacaklarını bilemiyor olduklarını bu yüzden kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulan bir çok çalışma alan yazında yer almasına (Akbaş, ve Çelikkaleli, 2006; Aypay, 2010; Çevik, 2011; Korkut ve Babaoğlu, 2012) karşın aksi şekilde bulguları veren çalışmalar da ortaya konmuştur (Kan, 2007; Tanrıseven, 2012; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Uzaktan eğitimle öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı ve görüşlerinin değerlendirilmeye çalışıldığı bu çalışmada ise bağımsız T-testi uygulanmış ve anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması örneklem küçüklüğünden, erkek katılımcı azlığından kaynaklanıyor olabileceği gibi diğer çalışmalardan farklı olarak kullanılan ölçekler ve sosyo-demografik altyapı farklılığı da bu tür bir sonucu neden olmuş olabilir.

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitimde almış oldukları öğretmenlik uygulaması derslerinin öz-yeterlik algılarına ve öz-yeterliklerine ilişkin etkisinin ne olduğu sorularına detaylıca yanıt aranması ve mevcut durum ortaya konulması amaçlanmıştır. Gerçekleştirilmiş analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan olmasının öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini düşürmesindeki en önemli faktör deneyimsizlik olduğu tespit edilmiştir. Tüm uygulama derslerinin son sınıfa bırakılmış olması sebebiyle bu beklenmedik salgın durumu karşısında 2020 dönem mezunu sınıf öğretmenleri yüz yüze öğrencilerle karşılaşmadan göreve başlamak durumunda kalmışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz görmelerine sebep olmuştur. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programındaki uygulama derslerinin sadece son sınıfa bırakılmadan daha erken dönemlerde yer verilmesi, öğretmen adaylarının mesleğe karşı kendilerinin ne derece başarılı veya başarısız olacaklarına ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülerek önerilmektedir. Mevcut programlardaki öğretim derslerinde yüz yüze eğitim pratiklerinin yanı sıra uzaktan eğitim ders pratikleri de programlara kazandırılması olası bir salgının tekrardan artışı durumunda ve globalleşen dünyada öğretmen adaylarının kendilerini daha yetkin hissetmelerine sebep olacağından ehemmiyetle sınıf öğretmenliği lisans programının yüz yüze ve uzaktan eğitimi de kapsayacak şekilde revize edilmesi uygun görülmektedir. Sınıf yönetimi dersinin içeriğindeki davranış kontrolü alanında ders çıktıları yeniden ele alınarak bu dersin içeriğine de gözlem çalışmalarının eklenmesi öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Bunların dışında özel gereksinimli öğrencilerle iletişim sürecine ilişkin derslerin içeriği incelenerek değerlendirme çalışmalarının performans değerlendirmeye dönüştürülmesi hatta mümkünse öğretmen adaylarının destek eğitim öğretmenleri ile eşleştirilerek canlı gözlem ve rapor tutması gibi saha çalışmalarına ağırlık verilmesi de öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini artıracak ve buna bağlı olarak eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğinin artacağı belirtilerek *önerilmektedir.*

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000-M.S.2010) (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN: 9789758792399
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz- yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98–110.
- Arseven, A. (2016). Self-Efficacy: A Concept Analysis. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 63-80.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Arslan-Cansever, B. (2012). Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 4, 15. ISBN: 9786053643081
- Balcı, A. (2021). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN: 9789756802403
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy; The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bektaş, M , Ayvaz, A . (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinden Beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232. 11 Mart 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mer-sinefd/issue/17381/181477> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum (28.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN:9789756802748.
- Brown, J. S. (2000). Growing up: Digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(2), 11-20. DOI: 10.1080/00091380009601719
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30 (137), 74–81.
- Çevik, D.B. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 12(1) , 145-168.
- Delcourt, M. ve Kinzie, M. (1993). Computer technologies in teacher education: The measurement of attitudes and self-efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 31-37.

- Demirel, Ö. (2019). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya (26.baskı). Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 9786053180265.
- Dinçer, S. (2018). Akademik Yazım ve Araştırmacılara Öneriler. Ankara: Pegem Akademi. ISBN: 9786052414378
- Ekiz, D. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38(1), 43-71. 9 Mart 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26100/274999> adresinden erişilmiştir.
- Hill, T., Smith, N. D. ve Mann, M. F. (1987). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies: The case of computers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 307-313
- Kanadlı, S. (2020). Sosyal Bilimlerde Teoriden Uygulamaya Araştırma Sentezi Nicel, Nitel ve Karma Yöntemler (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN:9786052416051.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz yetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme öz yetkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50.
- Karaoğlu, İ. B. (2019). Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(99), 123-139. ISSN: 21482489
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ISBN 9756802820
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları . *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi* , 8(16) , 269-281.
- Köroğlu, N. (2018). Psikoloji Öğrencilerinde Depresyonun Yordayıcısı Olarak Öz Yeterlik ve Beden Algısı (*Yüksek Lisans Tezi*). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milner, H. R. (2002). A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence through 'Crisis' Situations: Theoretical and Practical Considerations. *High School Journal*, 86(1). 28-35.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılamaları üzerindeki etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi (KEFAD), 13 (2), 131-155.
- Özaydın, T. E., Çavaş, P., ve Cansever, B. A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-30. DOI: 10.12984/egcefd.307303
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Schostak, J. (2006). Interviewing and representation in qualitative research. Torrance, H. (Ed.) Open University Press
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya (26.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN: 9786051701943
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıseven, I. (2012). Examining primary school teacher's and teacher candidate's sense of efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1479-1484.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Concept", *Teaching and Teacher Education*. 17. 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Ankara: *Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5*.
- YÖK. (1998c). Fakülte-Okul İşbirliği. Ankara
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen Yetiştirme Politikalarında Dönüşüm: 21. YY. Öğretmenini Yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32), 23-28.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık. ISBN: 9789750239991.
- Sağır, M., Bilen, K. ve Ercan, O. (2014). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik ve Ders Anlatımlarına İlişkin Algılarına Etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-114.
- World Health Organization (WHO). (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. 5 Mart 2021 tarihinde <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden erişilmiştir.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press (pp. 202 -231).

BÖLÜM 12

MESLEK LİSESİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN COVID 19 DÖNEMİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

İhsan TOPCU¹

Meltem GENCER²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E. B. B.
Sivas. ORCID No: 0000 0002 6712 3238

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas. ORCID No: 0000-0002-7009-
9777

I. GİRİŞ

Günümüzde bilişim teknolojilerindeki gelişim ve değişimler hızla artmaktadır. Ülkeler bu durumdan faydalanmak için çalışmalarını hızlandırmışlardır. Yapılan çalışmalarla son yıllarda artık dünyada otomasyona dayanan nitelikler ve beceriler yerini almıştır. Yaşanan gelişmelerle bilgi teknolojilerinin gücünü erken fark eden ülkeler geç fark eden ülkelere göre her konu da olduğu gibi eğitim konusunda da bir adım önde olmuşlardır. Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler her türlü zenginliklerin ve “geleceklerinin güvende olması için bilgi ve insan kaynaklarının önemli olduğunu anlamıştır. İnsan gücü yetiştirmenin tek yolu da eğitim ve öğretimdir” (Deperlioğlu ve Yıldırım, 2009, 61).

Eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi bu anlamda değişen ve gelişen teknolojiye paralel olarak ilerlemiştir. Yaşanan gelişmeler aynı zamanda bireyin kendi başına öğrenebilme düşüncesine geçerlik kazandırılmıştır. Bu durum eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yerini öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaştırarak belirli mekanlara bağlı olmayı ortadan kaldırmıştır. Özellikle teknik beceriler teknolojik gelişme sonucunda değişmekte veya eskimekte olduğundan bu “becerileri kazandırma yönünde oluşacak eğitim talebini karşılama çevrimiçi öğrenme gibi sürekli kesintisiz eğitimi savunan yaklaşımlarla mümkün hale gelebilecektir. İşte bilgisayar ve internetin birlikte kullanılması şeklinde ifade edilen çevrimiçi öğrenme bu yetersizlikleri gidermeye aday yeni bir eğitim akımı olarak karşımıza çıkmaktadır” (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Ayrıca yaşanan değişiklikler öğretim ortamları, öğretim yaklaşımları, öğretim yöntem teknikleri ve ders materyallerinde de farklılıklar gözlenmektedir. Elektronik öğrenmeler, web öğrenmeleri ve araçları, çevrim içi eğitimler ve uzaktan eğitim gibi çeşitli türevleriyle öğrenme şekilleri desteklenmiştir (Demir, 2014, 205).

Bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazların kullanımının yaygınlaşması ve eğitim alanına entegrasyonu ile uzaktan eğitim, eğitim materyalleri kullanışlı hale gelmiştir. Uzaktan eğitimin ortaya çıkması farklı coğrafi alanlarda erişilebilirliği çeşitli engelleri de beraberinde getirmiştir. Özellikle sosyo - ekonomik durumu farklı bireyler için eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak bilgiye ulaşmada kolaylık sağlamak sorun haline gelen konuların başında gelmiştir. Ancak bireylerin istediği konumdan bilgiye erişim imkânı olduğundan yaşam boyu öğrenmeye de katkı sağlanmaktadır (Moore ve Kearsley, 2005). Uzaktan eğitim faaliyetleriyle hem öğrenenler hem de eğitmenler kitle iletişim araçları vasıtasıyla bilgiye anlık vakıf olma, üretme ve paylaşma çabası içerisinde öğrenme hedeflerini ve öğretim içeriğini belirlemektedir. Öğretmen – öğrenci etkileşimi, grup işbirliği halinde bağımsız konulardan aktif öğrenme merkezinde yer almışlardır (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016, 45).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de değişen ve gelişen toplumsal yapılar ve yeni eğitsel yaklaşımların ortaya çıkması eğitim sistemini geliştirme ve güncelleme çalışmalarına sıklıkla yer verilmiştir. Öte yandan artan nüfusun ihtiyaçlarına cevap arama ve sorunlara çözüm bulmak amacıyla çeşitli reform arayışlarına gidilmiştir (Kaya, 2002, 5). Özellikle 2020 yılı itibariyle tüm dünyayı saran Covid-19 olarak bilinen Korona virüs salgını tüm dünyada birçok faaliyeti askıya almış ve durdurma noktasına getirmiştir. Salgının tahmin edilmesi oldukça zor ve zamansız bir şekilde dünyayı sarması birçok alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim süreçlerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durum salgın sürecinde uzaktan eğitimin acil olarak uygulama ihtiyacı hissedilmesine sebep olmuştur. Tüm dünyada yapıldığı gibi ülkemizde de eğitimin tüm kademelerinde uzaktan eğitime geçilmeye karar verilmiştir (Karakuş vd., 2020, 223). Beklenmeyen böylesi bir olağanüstü durum çeşitli yenilikleri ve sorunları da beraberinde getirmiştir. Doğal olarak bu yeni durum eğitimin planlamasını, yürütülmesini, değerlendirilmesini ve verimliliğini de etkileyecektir.

Eğitim ve öğretimin çok daha verimli olabilmesi için eğitimin yaygın hale getirilmesi, fırsat eşitsizliklerinin önüne geçilmesi, niteliğin artırılması, kaynakların verimli kullanılması ve eğitimde belli standartların yakalanabilmesi öğretim teknolojilerinin kullanılmasıyla sorunlara çözüm üretilebilme yolunda hızla ilerlemektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Özellikle bugün öğretim teknolojilerindeki ilerlemeler arttıkça mesleki eğitim açısından da önemli atılımlar gerçekleşmektedir. Bu nedenle mesleki eğitimin bileşenleri olan mesleki ve teknik liseler, meslek yüksekokulları, üniversite ve diğer yükseköğretim kurumları uzaktan eğitimde doğru teknolojinin kullanılması ve bu doğrultuda uygun istihdam yaratabilmek gerekli stratejilere sahip olmalıdırlar. Uzaktan eğitim bu anlamda mesleki eğitim kurumlarının vizyon ve misyonunun geliştirmelerinde büyük rol oynamaktadır. Aynı zamanda teknolojinin doğru seçimi ve kullanımı, derslerin planlanması ve düzenlenmesi uzaktan eğitimin buna göre tasarlanması açısından önemlidir (Gerhardt, 2005). Uzaktan eğitim faaliyetleri mesleki eğitimin gelişimine katkı sağlayacak farklı bir öğrenme ortamı olan platform görevi teşkil etmektedir. Özellikle ekonomik açıdan etkili maliyet seçenekleri sunmaktadır (Southernwood, 2008).

Ülkelerin kalifiye insan gücünü karşılamada mesleki eğitim önemli bir işleve sahiptir. Geçmişten günümüze dünyada yaşanan gelişmeler (endüstriyel, teknolojik, bilimsel vb.) nitelikli insan gücü yetiştirme ihtiyacını artırmıştır. Bu bakımdan mesleki eğitime yönelimi diğer eğitim türlerinde olduğu gibi formal ve informal öğrenme ortamlarla gerçekleştirilir. Bilişim teknolojilerindeki ilerlemeler öğretme-öğrenme çevresini farklılaştırmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla mesleki eğitimde harmanlanmış

öğrenme tasarımı biçiminde organizasyonlar dikkati çekmektedir (Taşpınar, 2014, 2).

Bireylerin eğitim faaliyetlerinde gelişen iletişim teknolojilerini aktif kullanabilmeleri önemlidir. Ders içerikleri, materyalleri bilgi teknolojilerinin sunduğu iletişim araçlarıyla uzaktan etkili ve hızlı bir şekilde kullanılabilir. Mesleki eğitimde de bilgiyi özümseyen, yorumlayan, değerlendiren ve uygulayan nitelikli insan kaynağı yetiştirmek gerekmektedir. Bireylerin başarıya odaklı, vizyon ve misyon sahibi, zamanı iyi yönetebilmesi ve kendini geliştirerek iş gücü piyasasına bu şekilde atılmaları önem arz etmektedir. Bu bağlamda mesleki eğitimde bireylerin kendini geliştirebilmeleri için uzaktan eğitim araçlarına uyumu, ulaşılabilirliği ve adaptasyonu yeterli ölçüde sağlanması gerekir. Bu kalite standartlarına ulaşmak, zaman ve mekândan bağımsız hareket etmek ve programdaki aksaklıkları minimize etmek için öğrencilere gerekli konularda destek sağlanarak oluşur. Bu durumda öğrenciler bilinçlenerek verim elde edeceklerdir (Yeşil, 2017). Diğer taraftan teknik aksaklıklar haricinde eğitimci ve öğrenciler etkileşim, işbirliği, motivasyon kaybı, kaygı gibi fiziksel olumsuzlukların yanında sosyal ve psikolojik aksaklıklar da ortaya çıkabilmektedir. Bu durum öğretene ile öğrenen arasındaki kopuklukların derslerin verimsiz geçmesine neden olacağı açıktır.

Eğitim, insan yaşamı için önemli olup onu her alanda etkileyen dinamik bir süreçtir. Günümüzde ise teknolojik cihazların hayatımızda yoğun bir şekilde yer aldığını düşünecek olursak bilgi ile sürekli olarak karşı karşıya kalındığı bir süreç doğmuştur. Bu anlamda bilişim teknolojilerini kullanarak bireyleri yetiştirmede yaşam boyu eğitimi öncelikli sıraya koymaktadır (Arı, 2010). Bilişim teknolojileri, son yıllarda dünyada hızla artarak gelişen alanlardan biridir. Bu alanda gelişen web tabanlı yazılımlar, internet, bilgisayar ve otomasyon sistemleri gibi araçların rolü her alanda gelişme göstermiştir. Bu bağlamda yaşanan gelişmeler, bilgi paylaşımı ve eğitim faaliyetlerini de etkilemektedir. Özellikle geleneksel eğitime destekleyici nitelikte bir alternatif olarak bilgisayar teknolojileri kullanılarak web tabanlı eğitim olanaklarına evrilmektedir. Bu durumda internet tabanlı eğitim modelleri ortaya çıkmaktadır (Berge ve Clark, 2005 akt. Aras, 2019).

Teknoloji alanında kaydedilen gelişmeler artan ihtiyaçlar doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitimde de değişiklikler, güncellemeler ve yeni yöntemler geliştirmeyi elzem hale getirmiştir. Eğitimi zaman ve mekân açısından bağımsız yaparak kişiselleştirmek, fırsat eşitliği sunmak, eğitimin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak ve ekonomik hale getirerek yeni bir eğitim modeli oluşturulmak istenilmektedir. Bu nedenle dünyada uzaktan eğitim, eğitimin her alanında ve her kademesinde geniş kitlelerce tercih edilmektedir (Yılmaz ve Düğenci, 2010, 73). Bu anlamda uzaktan

eğitim, “daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekânlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde bulundukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem” olarak tanımlanabilmektedir (Yalın, 2001, 204).

Uşun’a (2006) göre uzaktan eğitim, “öğreten ve öğrenci birbirlerinden uzakta olmalarına rağmen, eş zamanlı veya ayrı zamanlı şekilde bir araç ile iletişim kurmaya çalıştıkları bir eğitim sistemidir”. Başka bir tanımla uzaktan eğitim; “öğrenci ve öğretmenlerin farklı mekânlarda bulunduğu, özel ders tasarımları ile öğretim yöntemlerinin uygulanmasını ve çeşitli teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren, planlı, kurumsal ve yönetsel bir düzenlemedir” (Moore ve Kearsley, 2005).

Tanımlarda açıkça ifade edildiği gibi, uzaktan eğitim; zaman ve mekândan etkilenmeden sürdürmek, coğrafi engelleri ortadan kaldırmak, gelişen ve değişen teknolojiyi takip etmek vb. öğretme – öğrenme faaliyetlerine katkı sağlayan sistemlerle öğretim imkânı sağlamaktır (Özbay, 2015). Yeni iletişim teknolojinin entegrasyonu ile planlı, kararlı, karmaşık, hiyerarşik ve doğrusal olmayan öğretim sistemini oluşturan öğretme – öğrenme sürecidir. Bu anlamda uzaktan eğitim Özarslan (2008, 56)’a göre, dört temel niteliğe sahiptir: Birincisi bireylere formal bir eğitim olanağı sağlaması ve başarılı olanlara belge / diploma verilmesidir. İkincisi öğretmen ve öğrencilerin farklı zaman ve mekânlarda bir araya gelmesine olanak tanır. Üçüncü nitelik derslerin senkron veya asenkron olarak yürütülebilmesiyle ilgilidir. Son olarak da uzaktan eğitim taraflara bilişim teknolojileri ile etkileşim imkânı sağlar.

Uzaktan eğitim, yaşanan gelişmeler neticesinde bir nevi ülkelerin çağa ayak uydurma biçimini de işaret etmektedir. Gelişmiş ülkeler yaşam boyu eğitimi sürekli hale getirebilmede uzaktan eğitimin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu da ekonomik açıdan uzaktan eğitim uygulamalarına büyük yatırımlar yapmayı gerektirmektedir. “Uzaktan eğitim aracılığıyla farklı ortamlardaki kişi ve eğitimciler bir araya gelebilmektedir” (Kırık, 2014, 75).

Uzaktan Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Uzaktan eğitim ile ilgili ilk uygulamalar 1728 yılında posta yoluyla Boston şehrinde yapılmıştır. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte telekonferans ve internet uygulamaları halini almıştır. Bu sayede birbirinde çok uzakta bulunan bireylerin “birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmektedirler” (İşman, 2011, 3). Zamanla 1930 – 1950 arası yıllarda uzaktan eğitim basılı materyaller ile gerçekleştirilirken artık elektronik teknolojisinin gelişmesiyle 1950 – 1980’li yıllarda radyo, televizyon, video ile gerçekleştirilmiştir. Akabinde 1989 – 1995 arası

yıllarda bilgisayar destekli eğitim, 1995’li yıllarından sonra da artık web tabanlı internet araçları kullanılarak yaygın halde kullanılmaya başlanmıştır (Ozan, 2010).

Türkiye, gelişmiş ülkelere nazaran uzaktan eğitime biraz daha geç ulaşmıştır. Fakat uzaktan eğitimde günümüze gelindiğinde özellikle Eskişehir Anadolu Üniversitesi vasıtasıyla hızlı bir gelişim trendi başlamıştır. Son zamanlarda artan uzaktan eğitimle ilgili ekonomik yatırımlar sayesinde alt yapı güçlendirme çalışmaları yapılmıştır. İletişim araçlarının da hızlı gelişimiyle web tabanlı uygulamalar kullanılarak daha bilinçli bir öğretim programları hedeflenmiştir. Yoğun bir şekilde internet ortamı kullanılarak çeşitli kaynaklara internet üzerinden ulaşmak mümkündür (Kırık, 2014, 85). Türkiye’de örgün eğitimde istenilen seviyeye ve kaliteye ulaşamaması sebebiyle uzaktan eğitime verilen değer ve önem de artmıştır. Özellikle sınıflarda öğrenci mevdunun çok fazla olması dersin verimini düşürmektedir. Bu durumda uzaktan eğitimde bilgiye erişim hızlı ve görsel-işitsel örneklerle pekiştirebilmektedir. Bilişim teknolojilerindeki artışın bilgisayar alt yapılarının kullanılmasını hızlandırmış ve bilgiye ulaşmada kolaylık sağlanarak her yaş gruplarına yönelik eğitim imkânı olumlu yönde seyretmiştir.

Ülkemizde de ilk olarak 1927 yılında eğitim ile ilgili sorunlar gündeme geldiği bir toplantıda uzaktan eğitim konusu ele alınmıştır. Bu bağlamda özellikle toplumun okuma yazma bilmeyen kesimini okuryazar olması hedeflenmiştir. Fakat mektupla yapılması planlanan amaç gerçekleşmemiştir (Alkan, 1987). Bu durumun yaşanmasının en büyük sebebi okur-yazar olmayan kesimin % 90 oranında çok büyük bir kitle oluşturmıştır. Bu sebeple 1956 yılına kadar öğretmensiz bir şekilde herhangi bir uzaktan eğitim çalışması planlanıp uygulanamamıştır (Kaya ve Odabaşı, 1996). Bundan sonraki dönemde uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar ilerlemiştir. 1960’a gelindiğinde ise “Mektupla Öğretim Merkezi adında bir kurul oluşturulmuştur” (Özarslan ve Ozan, 2014). Teknolojik ilerlemelerle 1968 yılında TRT öncülüğünde eğitsel programlara başlanmıştır. 1973 yılında Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) bünyesinde ilköğretim ve ortaöğretimin her kademesi için programlar yayın hayatına başlamıştır. Bu süreçte “Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur” (İşman, 2011).

1970’li yıllar sonrasında uzaktan eğitimin üniversiteler bünyesinde geliştirilmesi önem arz etmiştir. Önce MEB tarafından “Açık Üniversite” kurulması önerilmiştir. Bu öneri 1981 yılında 2547 sayılı kanun ile uygulanmaya başlanmış ve ilk olarak Eskişehir ilimizde bulunan Anadolu Üniversitesi tarafından yükseköğretim seviyesinde Açık Öğretim Fakültesi (AÖF) açılmıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde MEB tarafından önce lise düzeyinde daha sonra ise 6 - 8 sınıflar için açık ilköğretim okulu

eğitime başlamıştır (Demiray ve Adıyaman, 2002). Ülkemizde internet tabanlı uzaktan eğitim 1990'lı yılların başında ortaya çıkmış olsa da asıl popüleritesini 2000'li yıllardan sonra kazanmıştır. Başta ODTÜ olmak üzere ülkemizdeki bazı üniversiteler internet tabanlı uzaktan eğitimi planlama ve uygulamaya başlamışlardır (Odabaş, 2004, 5). Bu gün artık tüm yükseköğretim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı, diğer resmi kurumlar ve özel sektöre bağlı firmalar uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanmaktadır.

Bununla birlikte uzaktan eğitim modelinin diğer geleneksel modellere göre bir takım avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları şunlardır (Curabay ve Demiray, 2002, 9-10):

- Öğrenci merkezli esnek bir yapıya sahip olmakla birlikte teknoloji den önemli ölçüde yararlanmaktadır.
- Öğrencilerin farklı türden çalışma ve deneylerini birbirlerine sunmak ve tartışma ortamı yaratmak için gerekli ortamı oluşturmaktadır.
- Fırsat eşitsizliklerini önemli ölçüde azaltmaktadır.
- Bütüncül bir yapıyla farklı türden kaynak ve araç-gereç yetersizliği sebebiyle öğretim programlarının uygulanmasında standartları yükseltmektedir.
- Maliyeti düşürerek kaliteyi arttırmaktadır.
- Farklı konularda zengin kaynakları bir platform üzerinde toplamaktadır.
- Eğlenceli ders ortamı yaratmaktadır.
- Herkes bireysel anlamda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktadır.
- Alanında uzman kişilerden daha fazla yararlanılmaktadır.
- Belirli bir zamana ve mekâna bağlı olmadan öğrenci serbestliği tanınmaktadır.
- Başarı daha objektif bir şekilde gerçekleşmektedir.

Uzaktan eğitimde bireylerin farklı özelliklere sahip olması uzaktan eğitimde birtakım problemlere yol açmaktadır. Farklı kültürlerle özgü, bilgisayar teknolojilerine yönelik okuryazarlık düzeyleri, farklı yeteneğe sahip bireyler bu uygulamalardan yeterince yararlanamamaktadır. Bu anlamda uzaktan eğitimin genel olarak birtakım dezavantajları ortaya çıkmaktadır. Bunlar:

- Yüz yüze öğretimde sağlanan etkileşiminin zayıf kalması.

- Sosyal etkileşimlere örgün eğitim kadar yer verilememesi.
 - Sosyal aktivitelere ayrılan zamanın az olması.
 - Bilgisayar ve iletişim teknolojilerine bağımlı olunması.
 - Bilişim teknolojilerine dair okuryazar olunma zorunluluğu olması.
- S1.
- Bireysel öğrenme önemli ölçüde gerekli olması dolayısıyla bu durumdan yaşanacak problemlerin yer alması

Mesleki ve Teknik Eğitimin Yürütülmesinde Alternatifler

Bir ülkenin gelişiminde ve kalkınmasında önemli bir paya sahip olan mesleki ve teknik eğitim insan gücü ve doğal kaynaklardan üst düzeyde yararlanmaktadır. Bu anlamda yüksek düzeyde üretim yapmanın temeli mesleki ve teknik eğitimden geçmektedir. Bu amaç doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim toplum ve bireylerin belli meslek alanlarına yönelik ihtiyaçlarını karşılamak için “bilgi, beceri ve davranış kazandıran bireyin yeteneklerini geliştirerek toplumda sosyal ve ekonomik yönden güçlü olmasını sağlayan bir süreçtir” (Arslanoğlu, 2006, akt. Yücesu, 2012, 154). Mesleki eğitim; “bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitim modeli” olarak tanımlanır (Alkan, Doğan, Sezgin, 2001, 4).

Mesleki eğitim programlarının teorik olarak bilişsel davranışların öğretiminde sağladığı tasarımlar genel olarak uzaktan eğitimin uygulamalarıyla benzerlik göstermektedir. Son yıllarda WEB tabanlı eğitim olarak geliştirilen modelde öğrenciler WEB tabanlı canlı derslere (senkron) olarak katılabilmektedirler. Böylece kendileri için uygun olan zamanlarda genellikle de akşam saatlerinde dersleri izleyebilmektedirler. Uzaktan eğitimin sağladığı olanaklar sayesinde görsel, yazılı ya da sesli iletişim kurabilmektedirler. Ayrıca, öğrenciler internet üzerinden farklı zamanlarda ders materyalleri paylaşabilmekte, ödevler hazırlamakta, e-mail ile iletişim kurabilmekte. Forum odalarında tartışma, görüşme yapıp, sanal sınıflarda buluşabilmekte ve böylece farklı organizasyonlardan yararlanmaktadırlar (Taşpınar, 2014).

Mesleki eğitim açısından becerilerin geliştirilmesi çok önemlidir. Özellikle uzaktan eğitimde uygulamalı eğitimlerin nasıl yapılacağı ile ilgili konu üzerinde sürekli tartışılmaktadır. Bu anlamda derslerinin önemli endüstriyel meslek alanlarında senkron şekilde öğrenme ortamlarında öğrenilmesi laboratuvar uygulamalarında da sanal ortamı kurma ihtiyacı hissedilmiştir (Taşpınar, 2014). Sanal laboratuvar, internet üzerinden bil-

gisayar ortamında simülasyon (benzetim) veya animasyon gibi deneylerin kontrol edildiği ortam olarak tanımlanabilir. Elektronik ortamda yaşanan gelişmeler uzaktan eğitimde sanal laboratuvar kurularak uygulamalar yapılmasına başlanmıştır.

Sanal laboratuvarlar “uzaktan erişimli deney ekipmanları içeren sanal laboratuvarlar” ve “benzetimlerden oluşan sanal laboratuvarlar” olmak üzere iki tipte mevcuttur. Uzaktan erişimli deney ekipmanları içeren sanal laboratuvarlar öğrencilerin kullandıkları malzemelere uzaktan erişerek gerçek bir deney seti üzerinde çalışmalarını yapabilmektedirler. Bu laboratuvarlarda güvenlik tedbirleri için laboratuvar ortamında bir görevlinin bulunması gereklidir. İkinci tip laboratuvarlar ise bilgisayar ortamındaki benzetimlerden oluşan sanal laboratuvarlardır. Bu laboratuvarlarda “Öğrenciler söz konusu benzetimlerin çalıştırılmasını sağlayan ara yüzleri kullanarak deney yapabilmektedirler. Bu tür sanal laboratuvar uygulamalarında METLAB, LabVIEW, PSpice, Auttonware, CISCO lab Activity gibi paket programlar kullanılmaktadır. Herhangi bir güvenlik endişesi olmadan oluşturulabilen bu ortamların kurulumu daha ucuz ve kolay olmaktadır” (Gökhan ve Onat, 2014, akt Taşpınar, 2014). Her ne kadar bu uygulamalar internet ortamında sanal laboratuvarlarla uygulamalı olarak gerçekleşse de bunun yüz yüze eğitimle yapılan uygulamalar kadar yeterli olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

Mesleki Eğitimi Geliştirmede Uzaktan Eğitimin Rolü

Günümüzde artan teknolojik gelişmeler eğitimin de daha verimli olmasını sağlayacak belirli araçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. “Uzaktan eğitim mesleki eğitimin vizyon ve misyonunun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Uzaktan eğitim tasarlanırken teknolojinin doğru seçimi ve kullanılması ve derslerin buna göre tasarlanması ve düzenlenmesi önemlidir” (Gerhardt, 2005). Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ve ilerlemeler bireyler arası etkileşimi de hızlandırmıştır. Bu bağlamda bireysel yaşamdaki kültürel, sosyal ve eğitimle ilgili farklılaşmaların önemi azalmakta; zamanın daha etkili kullanılması ve etkili iletişim olanakları artmaktadır (İşman vd., 2004).

Uzaktan eğitim mesleki eğitimin gelişimini yükseltmek bakımından önemli öğretim ortamları sunmaktadır. Özellikle zaman ve mekândan bağımsız olması maliyeti azaltmakta ve farklı seçenekler sağlamaktadır (Southernwood, 2008: 3). Bu bağlamda günümüz küreselleşen dünyasında hızlı yaşam biçimi dolayısıyla zaman yönetimini iyi planlama yapabilen vizyon sahibi bireyler yetişmektedir. Böylece bilişim teknolojilerinin gelişiminde uzaktan eğitimin sunduğu imkânlarla zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ortamlarının yer alması bugün ve gelecekte daha hızlı ve etkin bir şekilde kullanılabilir (Yeşil, 2017).

Uzaktan eğitimde; bilgisayar, tablet, telefon vb. iletişim cihazları vasıtasıyla öğrenenler bilgiye daha kolay ve hızlı bir şekilde ulaşmakta ve üretmektedir. Öğrenme hedeflerini, içeriğini, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi, grup ile iş birliği halinde çalışma gibi konularda artık aktif bir öğrenme konumunda yer almıştır (Gökmen vd., 2016, 45). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğrenenlerin rollerinde değişiklik yaşanmıştır. Bilişim teknolojilerini kullanma, bilgiyi özümseme, paylaşma ve geliştirme gibi pek çok öğrenme unsurunu olumlu yönde etkilemektedir (Yeşil, 2017).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinde algı ve olayların doğal bir ortamında bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasını sağlayan yorumlayıcı yaklaşımla sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Araştırmada açık uçlu sorulardan oluşan yapı bakımından yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış olup, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Karagöz, 2019, 946).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sivas İl merkezindeki meslek liselerinde görev yapan on üç meslek dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına dayalı olarak ve kolay örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 13 meslek dersi öğretmenin yedisi 40 – 49 yaş arası, dördü 50 – 59 yaş arası, ikisi ise 30 – 39 yaş aralığında olduğu belirtilmiştir. 13 meslek dersi öğretmenin üçü elektrik – elektronik dalında, üçü el sanatları dalında, ikisi bilişim teknolojileri dalında, biri ise moda tasarım, güzellik bakım, yiyecek – içecek hizmetleri, mobilya ve metal teknolojisi dallarında görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında katılımcılarla yapılan görüşmelerden veriler elde edilmiştir. Görüşmenin amacı, katılımcı bireylerin iç dünyalarına girerek onların bakış açılarını, algılarını, görüşlerini, deneyimlerini, yorumlarını, tepkilerini duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır (Karagöz, 2019, 945). Çalışmanın amacı doğrultusundan araştırmacı tarafından hazırlanan altı soruluk açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri de alınarak, eklemeler ve çıkarmalar yapılarak uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama ise kolayda örnekleme yöntemiyle katılımcılara 01.04.2021 ile 10.04.2021 tarihleri arasında gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Görüşmeler hazırlanmış form üzerine dol-

durulmak suretiyle elde edilmiş olup katılımcılara 30 dakikalık süreler verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler nitel yöntemlerde kullanılan içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde mesaj değeri taşıyan ifadelerin belirli bir amaç doğrultusunda taranarak kodlamalara, kategorilere ve temalara ayrılarak özetlenir. Elde edilen bulgular araştırma konusunun amacı doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmasını içeren analiz tekniğidir (Şahin, 2008, 53).

Çalışmada meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine yönelik çözümlemelerde kodlamalar, temalar ve kategoriler oluşturuldu Frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine dönüştürülüp tablolar halinde sunulmuştur. Her bir alt problem bağlamında analiz sonuçlarına binaen katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara ait bulgular yer almıştır. Katılımcıların alıntılarına yer verilirken kodlamalar yapılmış olup meslek dersi öğretmenleri “Ö” şeklinde kodlanmıştır. Toplanan veriler kodlanıp kategorilendirilmesinde MAXQDA 20 paket programı kullanılmıştır. Katılımcılara uygulanan görüşme formunda uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejileri kullanılarak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Meslek öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri

Çalışmanın birinci alt problemi olan “Meslek öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri” hakkında bulgular tablolar oluşturulup yorumlanmıştır. Tablo 1’de meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine yönelik bulgular bulunmaktadır.

Tablo 1. Meslek dersi öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri

Kodlar	Frekans	Yüzde
Bilişim araçlarını kullanma	4	16,7
Ulaşım sorunu yaşamama	4	16,7
Okul dışı ortam	3	12,5
Yüz yüze yapılamayan eğitim	3	12,5
Bilgi transferi	2	8,3
Zaman ve mekândan uzak	2	8,3
Yetersiz eğitim	1	4,2

Takviye ders	1	4,2
Eğitim teknolojisi	1	4,2
Teorik ders	1	4,2
İletişim kuramam	1	4,2
Uygulamada zorluk	1	4,2
TOPLAM	23	100,00

Tablo 1’de yer alan meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkında görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden dördü bilişim araçları kullanma olarak ifade etmiştir. Benzer olarak dört öğretmen ulaşım sorunu yaşamamak olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin üçü yüz yüze yapılmayan eğitim ve okul dışı ortam, ikisi bilgi transferi ile zaman ve mekândan uzak, biri ise yetersiz eğitim şeklinde tanımlamıştır. Takviye ders, teorik ders, eğitim teknolojisi, iletişim kurmada ve uygulamada zorluk ifadelerini kullanan öğretmenlerin sayısı da bir olarak tespit edilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre, meslek dersi öğretmenleri uzaktan eğitimi daha çok bilişim araçları (bilgisayar, tablet, telefon vs.) ile yapılan faaliyetler olduğunu ifade etmektedirler. Ardından öğretmenler ulaşım imkânı, okul dışı ortam ve yüz yüze yapılmayan eğitim olarak nitelendirmiştir.

Uzaktan eğitimi, ‘bilişim araçları’ olarak ifade eden 4 öğretmenden bazılarının görüşleri şunlardır: *“Bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi cihazlar ile öğretmen ile öğrenciler arasında iletişim kurularak derslerin işlenmesine uzaktan eğitim denir.”* (Ö.3). *Uzaktan eğitim yüz yüze olmayan ve bilişim araçları kullanılarak öğrenci ve muhataplarına verilen bilgi paylaşımıdır.* (Ö.4)

Meslek dersi öğretmenlerinden dördü ‘ulaşım imkânı’ olarak ifade etmiştir. Bu ifadelerle yönelik katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır: *“Hiçbir şekilde okulların açılmadığı zamanlarda uzaktan eğitim öğrencilere ulaşmak açısından önemlidir. Fakat her öğrencinin buna ulaşma imkânı olması gerekir.”* (Ö.6). *“Eğitimden uzak kalınmaması için öğrencilere sunulan imkândır.”* (Ö.7).

Meslek dersi öğretmenlerinden üçü ‘okul dışı ortam’ olarak ifade etmiştir. Bu ifadelerle yönelik katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır: *“Bence uzaktan eğitim, okul ortamından farklı eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürebilmek demektir.”* (Ö.5).

Meslek dersi öğretmenlerinden üçü ‘yüz yüze yapılmayan eğitim’ olarak ifade etmiştir. Bu ifadelerle yönelik katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır: *“Yüz yüze verilmeyen derslerin teorik bilgilerin sistem*

üzerinden anlatılmasıdır.” (Ö.12). “Yüz yüze yapamadığımız derslerimizi internet yoluyla ilgili sınıftaki gençlerle Eba veya Zoom üzerinden işlenilmesidir.” (Ö.11).

Meslek dersi öğretmenlerinden ikisi ‘bilgi transferi’ olarak ifade etmiştir. Bu ifadelere yönelik katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır: “Dijital amaçlarla bilgi transferidir.” (Ö.2).

Meslek dersi öğretmenlerinden ikisi ‘zaman ve mekândan uzak’ olarak ifade etmiştir. Bu ifadelere yönelik katılımcılardan bazılarının görüşleri şunlardır: “Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenin zaman ve mekân bağlamında birbirinden uzak olduğu durumlarda kullanılan bir eğitim modelidir.” (Ö.13).

Meslek dersi öğretmenlerinden birisinin uzaktan eğitime cevabı ‘takviye ders’ olarak şu şekildedir: “Bence takviye ders olabilir. Sadece uzaktan eğitim yetersiz eğitimidir.” (Ö.8). Aynı öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin başka bir cevabı da ‘yetersiz eğitim’ olmuştur: “Sadece uzaktan eğitim yetersiz eğitimidir.” (Ö.8).

Meslek dersi öğretmenlerinden biri uzaktan eğitime cevaben ‘eğitim teknolojisi’ olarak ifadesi şudur: “Örgün eğitimin yürütülemediği durumlarda kullanılan gelişmiş eğitim teknolojisidir.” (Ö.13). Meslek dersi öğretmenlerinden biri uzaktan eğitime cevaben ‘teorik ders’ olarak ifadesi şudur: “Yüz yüze verilmeyen derslerin teorik bilgilerin sistem üzerinden anlatılmasıdır.” (Ö.12). Öğretmenlerden birisi de uzaktan eğitimi ‘uygulamada zorluk’ olarak tanımlamıştır: “Kısa zamanda çok sayıda insanla online iletişim kurabilme imkanındır. Ancak, görsel anlatımla güzel olmakla beraber uygulama eğitimi açısından oldukça zor bir uygulamadır.” (Ö.1).

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar” hakkında öğrenci, öğretmen ve veli açısından görüşlerine yönelik bulgular tablolar oluşturulup yorumlanmıştır. Tablo 4. 2’de meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli açısından görüşlerine yönelik bulgular bulunmaktadır.

Tablo 2. Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenci açısından yaşadıkları sorunlar

Kodlar	Frekans	Yüzde
Teknik Sorun	9	45,0
Materyal eksikliği	4	20,0
Öğrenmede güçlük	4	20,0
İlgisizlik	1	5,0
Düşük motivasyon	1	5,0
Dikkat dağınıklığı	1	5,0
TOPLAM	20	100,00

Tablo 2’de incelendiğinde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci açısından görüşleri, öğrencilerin dersle ilgili en fazla sorunlar uygulamada güçlük yaşadıklarıdır (9). Bununla beraber materyal eksikliği yaşadıkları (4), uzaktan konuları uygulamadan sadece dinlediklerinde öğrenmede güçlük yaşamaları (4), derse karşı ilgisiz kaldıkları (1), düşük motivasyon (1), zayıf iletişim (1) ve dikkat dağınıklığı (1) sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İncelenen görüşmelerde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci açısından uygulamada yaşadıkları güçlük için görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrencinin yaparak ve uygulayarak yapması gereken işlerin sadece izleyerek öğrenmeye çalışması dolayısıyla el becerisinin oluşamaması.” (Ö.3). “*Meslek dersleri uygulamaya yönelik bir ders olduğundan uzaktan eğitim yoluyla yapılan meslek derslerinde yaşadığımız zorluk. Malzemeler olmadığı için uygulamaları teorik işlemek zorunda kaldık ve öğrenciler de anlamakta zorlandılar.*” (Ö. 5). “*Meslek dersleri uygulamaya yönelik dersler olduğu için öğrencilerin pratik yapma şansı olmamaktadır.*” (Ö.7). “*Meslek derslerinin uygulamaya yönelik derslerdir. Öğrenci uzaktan eğitim sürecinde sadece teorik dersleri alıp pratik yapamadığı için dersleri sadece teorik olarak eksik şekilde öğrenmiş oluyorlar. Bunların dışında yeterli ekipman olmasında çok etkili olmuştur.*” (Ö.13).

İncelenen görüşmelerde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci açısından materyal eksikliği için görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Meslek dersleri uygulamaya yönelik bir ders olduğundan uzaktan eğitim yoluyla yapılan meslek derslerinde yaşadığımız zorluk. Malzemeler olmadığı için uygulamaları teorik işlemek zorunda kaldık ve öğrenciler de anlamakta zorlandılar.*” (Ö.5). “*Meslek derslerinin uygulamaya yönelik derslerdir. Öğrenci uzaktan eğitim sürecinde sadece teorik dersleri alıp pratik yapamadığı için dersleri sadece teorik olarak eksik şekilde öğrenmiş oluyorlar. Bunların dışında yeterli ekipman olmamasında çok etkili olmuştur.*” (Ö.13).

İncelenen görüşmelerde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci açısından öğrenmede yaşadıkları güçlük için görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrenmek istediğini tam öğrenemez. Soru sorma sıkıntısı yaşayabilir.” (Ö.1). “Öğrenci soyut düşünmeye çalışıyor ve hayalinde canlandırmaya çalışıyor ama bu eksik kalıyor.” (Ö.2).

İncelenen görüşmelerde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci açısından düşük motivasyon ve ilgisizlik için görüşleri şunlardır: “*En büyük problem öğrenci motivasyonunun düşük olması. Öğrenciler tamamen derslerden koptular ve derslere katılımlar yok denecek kadar az.*” (Ö.9).

İncelenen görüşmelerde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrenci açısından dikkat dağınıklığı için görüşleri şunlardır: “*Evde dikkat dağıtacak çok fazla unsur var. Aileler bilinçsiz. Öğrenci annemin işlerini bitirmeden derse giremiyorum diyor.*” (Ö.8).

Tablo 3. Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretmen açısından yaşadıkları sorunlar

Kodlar	Frekans	Yüzde
Uygulamada zorluk	9	45,0
Öğretimde aksaklık	5	25,0
Kontrol problemi	2	10,0
Düşük katılım	2	10,0
Mesleki doyumun alınamaması	1	5,0
Düşük bilgi seviyesi	1	5,0
TOPLAM	20	100,00

Tablo 3’de anlaşıldığı üzere meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından görüşleri incelendiğinde; en fazla sorun olarak uygulamada zorluk yaşandığına (9), öğretimde aksaklık (5), kontrol problemi (2), öğrencilerin katılımlarının düşük olması (2) öğretmenlerin mesleki doyum alamaması (1), ve öğrencilerin bilgi seviyelerinin de düşük olması (1) sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.

Yapılan görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından uygulamada yaşadıkları zorluk için görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğretmen öğrenci ile uygulama yapmalı ve göz göze gelmelidir.” (Ö.4). “*Uygulama konularını teorik olarak anlatmak oldukça sıkıntılı ve yıpratıcı. Meslek hayatımın en zor yılları diyebilirim.*” (Ö.6). “*Meslek dersleri uygulamaya yönelik dersler olduğu için öğrencilerin pratik yapma şansı ol-*

mamaktadır.” (Ö.7). “Daha fazla çaba sarf ettik, basitleştirmeye çalıştık ve planı uygularken ciddi zorlandık.” (Ö.11). “Adından da anlaşıldığı gibi uygulamalı derslerin uzaktan çok zor ve hatta çoğunlukla mümkün olmadığı görülmektedir.” (Ö.12).

Yapılan görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından öğretimde yaşanan aksaklıklar için görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrenciyi takip etme gibi bir şansımız yoktur. Kontrol sıkıntısı çekilebilmektedir. Tam anlatım yapma öğretme sıkıntısı yaşanmaktadır.” (Ö.1). “*Uzaktan eğitimde birtakım cihaz ve malzemeleri tanıtırken güçlük çekiyoruz. Örneğin, lamba soketini tarif ederken bir anahtarın kontak yapısını anlatırken veya motor bağlantısı gibi. Soyut düşüncelerini istiyoruz bu da sıkıntı oluyor*”. (Ö.2). “*Sistematik bir çalışma olmadığı için uzaktan eğitim deneme-yanılma yoluyla yürütülmüştür. Yüz yüze eğitime kıyasla sürenin uzaktan eğitimde sınırlı olması yoğun müfredatın aynı zamanda verilmesini zorlaştırır*.” (Ö.13).

Yapılan görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından kontrol problemi için görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrenciyi takip etme gibi bir şansımız yoktur. Kontrol sıkıntısı çekilebilmektedir.” (Ö.1). “Öğrenciler ile göz teması kurulamaması.” (Ö.3).

Yapılan görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından mesleki doyumun alınamamasına yönelik görüşü şudur: “*Öğretmen açısından mesleki doyum alınamamıştır*.” (Ö.13).

Yapılan görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından öğrencilerin düşük katılımına yönelik görüşü şudur: “Öğrenci katılımı çok az veya hiç sağlanamamıştır. İnternet veya araç-gereç sıkıntısı yaşayan öğrenciler derse katılım sağlayamamıştır. Bir ders giren öğrenci diğerine katılmadığı için dersler tekrara sebep olmuştur.” (Ö.10).

Yapılan görüşmeler incelendiğinde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen açısından öğrencilerin düşük bilgi seviyesine yönelik görüşü şudur: “Öğrencilerin bilgi seviyesi düzeyi düşüktü.” (Ö.5).

Tablo 4. Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde veli açısından yaşadıkları sorunlar

Kodlar	Frekans	Yüzde
Bilişim araçlarındaki yetersizlik	8	40,0
İlgisizlik	6	30,0
Öğrenciyi takip etmeme	4	20,0
Uygunsuz ev ortamı	2	10,0
TOPLAM	20	100,00

Tablo 4’e bakıldığında meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin veli açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde en fazla sorun olarak bilişim araçlarındaki yetersizlik (8) dikkat çekmektedir. Bununla beraber velilerin ilgisiz (6) kaldıkları, öğrenciyi takip etmedikleri (4) ve uzaktan eğitimde ev ortamı (2) sıklıkla derslere yansındığını ifade etmişlerdir.

Görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin veli açısından öğretmenlerin bilişim araçlarındaki yetersizlik görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Evdeki öğrenci sayısının birden fazla olmasından dolayı tablet, bilgisayar veya cep telefonu yetersizliği. İnternet bağlantısının olmaması ve internet kapasitesinin yetersiz olması.*” (Ö.3). “*Çocukların evde olması, servis sıkıntısının olmaması veli açısından olumlu fakat ailede çocuk sayısının fazla olması internet ve bilgisayarla eşleşmemesi ve ders saatlerinin çakışması veliyi sıkıntıya sokuyor.*” (Ö.11). “*Veliler uzaktan eğitime katılacak öğrencileri için ekipman eksikliği, teknoloji kullanımı bilgi eksikliği yeterli internetlerinin olmamasının yanında ailelerin ilgisizliği uzaktan eğitim gereksiz görmeleri ve çalışan ebeveyn olmaları bu süreci zorlaştırmıştır.*” (Ö.13).

Görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin veli açısından öğretmenlerin ilgisizlik hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır: “*İlgili velilerin öğrencilerinin derslerini takip edebilme imkânının olması hoşuna gitmekte ancak veliler derslere gerekli özeni göstermemektedirler.*” (Ö.7). “*Veliler uzaktan eğitime katılacak öğrencileri için ekipman eksikliği, teknoloji kullanımı bilgi eksikliği yeterli internetlerinin olmamasının yanında ailelerin ilgisizliği uzaktan eğitim gereksiz görmeleri ve çalışan ebeveyn olmaları bu süreci zorlaştırmıştır.*” (Ö.13).

Görüşmeler incelendiğinde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin veli açısından öğretmenlerin öğrenciyi takip etmediklerine dair görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Velinin öğrenciyi takip etmesi ve bunun devamlılığının sağlanması gerekmektedir.*”

(Ö.1). “Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve ailelerin kontrol edememesidir. Bilgisayardan çocukların uzak tutulmama gibi sıkıntılar oluşmuştur.” (Ö.10).

Görüşmeler incelendiğinde Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin veli açısından öğretmenlerin uygunsuz ev ortamının canlı derslere yansıdığına dair görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Ev ortamında işlenen derslerde bazı özel konuşmaların ya da özel birtakım davranışların derslere intikal etmesi gibi birtakım sorunlar var.*” (Ö.5). “*Ev ortamının uygun olmaması, tablet ve iletişim araçlarının yetersizliği. Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve ailelerin kontrol edememesi. Bilgisayardan çocukların uzak tutulmama gibi sıkıntılar oluşmuştur.*” (Ö.10).

Meslek öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri

Tablo 5’te meslek öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular bulunmaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin görüşleri

Kodlar	Frekans	Yüzde
Düşük	10	76,92
Orta	3	23,08
TOPLAM	13	100,00

Tablo 5’te yer alan meslek öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirlik düzeyi verilen cevaplara göre 10 öğretmen tarafından düşük olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan 3 öğretmen tarafından orta seviyelerde olduğuna dair görüşler alınmıştır. İncelenen görüşmelerde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin düşük seviyede olduğuna dair verilen cevapların bazıları şundandır: “*Yüzde 20 ve yüzde 30 gibi çok düşük olduğunu düşünüyorum.*” (Ö.4). “*Yeterli düzeyde olmadığı kesin.*” (Ö.7). “*Çok verimsiz oldu. Çocuklarla yüz yüze geldiğimde hiçbir şey anlamadıklarını gördüm. Youtube’da fırsat buldukça uygulama videoları izliyorum.*” (Ö.8). “*Uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirliği yok denecek kadar azdır. Çünkü uygulamalı derslerde yaparak yaşayarak öğrenmek esastır. En büyük problem uzaktan eğitime öğrenci entegresidir. O da maalesef olmadı.*” (Ö.9). “*Uygulamalı eğitimde verimli olduğunu düşünmüyorum.*” (Ö.10).

İncelenen görüşmelerde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirlik düzeyine ilişkin orta seviyede olduğuna dair verilen cevapların bazıları şundandır: “*Uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirliği bence yüzde 50’dir.*” (Ö.5). “*Genel olarak teorik anlamda uygulandı. Sadece yeterli teknolojik ekipmana sahip birkaç öğrenci açısından uygulanabilir olmuştur.*” (Ö.13).

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına yönelik geliştirdikleri çözümler

Tablo 6’da Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına yönelik geliştirdikleri çözümlere ilişkin görüşlerine dair bulgular bulunmaktadır.

Tablo 6. Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına ilişkin çözümleri

Kodlar	Frekans	Yüzde
Görsel araçlar	6	40,0
Malzeme tedariki	5	33,3
Program kullanılmalı	2	13,3
Atölye çalışmaları	2	13,3
TOPLAM	15	100,00

Tablo 6’dan da anlaşılacağı üzere meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına ilişkin geliştirdikleri çözümler daha çok görsel araçlardan yararlanmaları ve aynı zamanda öğrencilerin yanlarında malzeme tedarik etmesi, bilgisayar programları kullanmaları ve atölye çalışmalarının önemli olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

İncelenen görüşmelerde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına ilişkin çözümlerine yönelik görsel araçlar bağlamında verilen cevaplardan bazıları şundandır: “*Malzeme ve diğer ihtiyaçları görsel videolar izlemelerini tavsiye ederim.*” (Ö.2). “*Kullanılan malzemeleri görsel olarak tanıtmaya çalışıyorum. Konu ile ilgili eğitim videoları bulup video aracılığıyla konu anlatımı tamamlıyorum.*” (Ö.7). “*Evde mevcut malzemeleri kullandım. Tabi ki eksik olanları da resimlerle gösterdim.*” (Ö.8).

İncelenen görüşmelerde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına ilişkin çözümlerine yönelik öğrencilerin malzeme tedarik etmesi bağlamında verilen cevaplardan bazıları şundandır: “*Meslek derslerinin işlenmesinde malzeme ve materyaller okulda olduğundan işlenebilir. Ancak öğrenci açısından işlenmesi yoktur. Öğrenci-*

lerin yaparak öğreneceği uygulamalar olduğundan öğrenci evini malzeme ve materyallerle doldurması gerekir.” (Ö.1). “Okulum, atölyeye giderek sanal bir anlatımdan ziyade öğretmen olarak atölyede uygulama yaptım. Öğrencilerime malzeme dağıttım ve evlerinde birlikte yaptık. Öğrencilerim kendi imkânlarıyla malzeme aldı.” (Ö.3). “Malzemelerin alınabileceği yerlerin adreslerini vererek ve satan kişilerle telefon görüşmesi yaparak öğrencilerin alması gereken malzemeleri belirledik. Görsel alınması gereken malzemeleri ders esnasında görmelerini sağladık.” (Ö.10).

İncelenen görüşmelerde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına ilişkin çözümlerine yönelik öğrencilerin bilgisayar programları kullanmaları bağlamında verilen cevaplardan bazıları şundandır: “Alanım bilişim teknolojileri olduğu için malzeme olarak kullanabilecek programların yüklenebildiği bir bilgisayar benim açımdan yeterli olmuştur.” (Ö.13).

İncelenen görüşmelerde meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına ilişkin çözümlerine yönelik öğrencilerin atölye çalışmaları yapmaları bağlamında verilen cevaplardan bazıları şundandır: “Okulum, atölyeye giderek sanal bir anlatımdan ziyade öğretmen olarak atölyede uygulama yaptım. Öğrencilerime malzeme dağıttım ve evlerinde birlikte yaptık. Öğrencilerim kendi imkânlarıyla malzeme aldı.” (Ö.3).

Uzaktan eğitimle yapılan meslek dersleriyle yüz yüze yapılan meslek dersleri arasındaki farklılıklar

Uzaktan eğitimle yapılan meslek dersleriyle yüz yüze yapılan meslek dersleri arasındaki farklılıklar, meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerine Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile yüz yüze yapılan meslek dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri

	Kodlamalar	Frekans	Yüzde
Yüz yüze eğitim	Yaparak yaşayarak	3	25,0
	Gösterip – yaptırma	2	16,7
	Kalıcı öğrenme	2	16,7
	Kendine güven	2	16,7
	Anında dönüt	1	8,3
	Adaptasyon	1	8,3
	Kısa zamanda kavrama	1	8,3
	TOPLAM	12	100,00

Uzaktan Eğitim	Uygulamadaki eksiklik	5	29,4
	Konuyu kavrayamama	5	29,4
	Zaman alıcı	2	11,8
	Materyal eksikliği	2	11,8
	Görsel anlatım	2	11,8
	Düşük katılım	1	8,3
	TOPLAM	17	100,00

Tablo 7’de görüldüğü üzere meslek dersi öğretmenlerinin yüz yüze eğitimle ilgili görüşleri bariz öğrencilerin işin içine katılarak birebir yaparak yaşayarak öğrenmeleri (3), gösterip – yaptırma tekniği (2), öğrencinin kendine güveni daha fazla olması (2), kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi (2), meslek dersinin en önemli farklılıkları arasında yer almıştır. Bunları yüz yüze eğitimde öğrencinin kısa zamanda konuyu kavraması (1), anında dönüt sağlanması (1) ve adaptasyonu (1) takip etmektedir.

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Yüzde yüz fark vardır. Yüz yüze de öğrenciye örnekler yaptırılır. Gerekirse elinden tutularak uygulama yaptırılır.” (Ö.4). “Öğrencilerin görsel olarak aldıkları dersleri uygulamaya aktarması gerekiyor. Yüz yüze eğitimde bunu yapabiliyoruz ancak uzaktan eğitimde yapamıyoruz.” (Ö.7). “Öğrencilere doğrama teknikleri gösterilirken önce ben doğrama yapar sonra onlardan yapmalarını isterdim yüz yüze eğitim sırasında. Bu yıl bu işi bilgisayar karşısında yaptım. Fakat toplam 5-6 doğrama çeşidini göstermek çok zamanımı aldı. Yaptıkları işlemler çok düzgün olmadı.” (Ö.6).

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğretmenlerinin gösterip – yaptırma tekniğini kullanmalarına ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: “En temel fark öğrencilerin öğrenmeleri açısından gösterip yaptırma tekniği kullanmaktadır. Öğrenciler açısından yüz yüze olması ekipman ihtiyacına ve internete ulaşmada sıkıntı çeken dezavantajlı öğrencilerin de eksikliklerini kapatmıştır.” (Ö.13).

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğrencilerin kendine güven duymalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Uzaktan eğitim alan öğrenci işin başına geçtiğinde nereden başlayacağını şaşırtıyor. Yüz yüze eğitim alan öğrenci kendine güveni daha fazla oluyor.” (Ö.2).

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğrencilerin konuyu kısa zamanda kavramalarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Yüz yüze işlemler

kısa zamanda anlaşılırken uzaktan eğitimde çok daha uzun sürede anlaşılmaktadır.” (Ö.11).

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğretmenlerinin ders esnasında öğrencilerin yaptıkları işlemlerde anında dönüt vermelerine ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Yüz yüze eğitimde yapılan hataları net görüp müdahale edebiliyor ve görsel birebir anlatım yapabiliyorsunuz. Uzaktan eğitimde görsel anlamda yapılırsa öğrencilerin kavraması çok zor oluyor ve siz hataları tespit edemiyorsunuz.” (Ö.10).

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğrencilerin ders esnasında derse daha fazla adapte olduklarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrenciyi daha iyi mesleğe ve derse adapte eder. Kalıcı öğrenme gerçekleşir. Öğrenme esnasında sorulması gereken soruların sorulma imkânı sağlar.” (Ö.1).

Yüz yüze eğitimin meslek derslerinde uzaktan eğitimden farklılıklarının meslek dersi öğrencilerinin yüz yüze de öğrenmelerin daha kalıcı olduğuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrenciyi daha iyi mesleğe ve derse adapte eder. Kalıcı öğrenme gerçekleşir. Öğrenme esnasında sorulması gereken soruların sorulma imkânı sağlar.” (Ö.1).

Tablo 7’den anlaşılacağı üzere meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili görüşlerine bakıldığında uygulamanın eksik kalması (5), uzaktan derslerde konuyu yeterince kavrayamadıkları (5), çok zaman alıcı olduğu (2), materyal eksikliği (2), görsel anlatımın ön plana çıkması (2) ve düşük katılım (1) ön plana çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin meslek derslerinde uygulamada eksiklik yaşanmasına ilişkin meslek öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Uzaktan eğitimle meslek derslerini verebilmek çok zor oluyor. Demonstrasyon yöntemini uygulayamıyoruz. Öğrencilerin görsel olarak aldıkları dersleri uygulamaya aktarması gerekiyor. Yüz yüze eğitimde bunu yapabiliyoruz ancak uzaktan eğitimde yapamıyoruz.” (Ö.7). “En temel farklılık uygulamada yaşanan eksikliklerin olması” (Ö.9).

Uzaktan eğitimin meslek derslerinde konuyu yeterince kavrayamamasına ilişkin meslek öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Neyin ne olduğunu öğrenci uzaktan eğitimde tam idrak edemiyor. İçerik olarak dezavantajları var. Sınıf atmosferinden uzak olduğu için anlaşılabilirliği az.” (Ö.5). “Yüz yüze eğitimde yapılan hataları net görüp müdahale edebiliyor ve görsel birebir anlatım yapabiliyorsunuz. Uzaktan eğitimde görsel anlatımda yapılırsa öğrencilerin kavraması çok zor oluyor

ve siz hataları tespit edemiyorsunuz.” (Ö.10).

Uzaktan eğitimin meslek derslerinde çok zaman alıcı olmasına ilişkin meslek öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrencilere doğrama teknikleri gösterilirken önce ben doğrama yapar sonra onlardan yapmalarını isterdim yüz yüze eğitim sırasında. Bu yıl bu işi bilgisayar karşısında yaptım. Fakat toplam 5-6 doğrama çeşidini göstermek çok zamanımı aldı.” (Ö.6). “Yüz yüze işlemler kısa zamanda anlaşılırken uzaktan eğitimde çok daha uzun sürede anlaşılmaktadır.” (Ö.11).

Uzaktan eğitimin meslek derslerinde materyal eksikliği yaşanmasına ilişkin meslek öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrenciler açısından yüz yüze eğitim olması ekipman ihtiyacına ve internete ulaşmada sıkıntı çeken dezavantajlı öğrencilerin de eksikliklerini kapatmıştır.” (Ö.13).

Uzaktan eğitimin meslek derslerinde görsel anlatıma ilişkin meslek öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Yüz yüze eğitimde yapılan hataları net görüp müdahale edebiliyor ve görsel birebir anlatım yapabiliyorsunuz. Uzaktan eğitimde görsel anlatımda yapılırsa öğrencilerin kavraması çok zor oluyor ve siz hataları tespit edemiyorsunuz.” (Ö.10).

Uzaktan eğitimin meslek derslerinde düşük katılıma ilişkin meslek öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır: “Uzaktan eğitimde sadece yapılan tesisatı izleyerek öğreniyor. Yüz yüze eğitimde ise tesisatı bizzat kendisi yaparak öğreniyor. Katılımın az olması da uzaktan eğitimin başka bir sakıncasıdır.” (Ö.3).

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesine ilişkin öğretmenlerin önerileri

Tablo 8’de Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesine ilişkin öğretmenlerin önerilerine yönelik görüşleri hakkında bulgular bulunmaktadır.

Tablo 8. Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesine ilişkin öğretmenlerin önerileri

Kodlar	Frekans	Yüzde
Araç-gereç temin edilmeli	6	35,3
Video ve görsel içerikle desteklenmeli	4	23,5
Derslerin yarısı uzaktan yarısı yüz yüze olmalı	2	11,8
Evde atölye ortamı kurulmalı	2	11,8
Sınırlı sayıda gruplar okula gelmeli	2	11,8

Yüz yüze eğitimi destekleyici nitelik olmalı	1	5,9
TOPLAM	14	100,00

Yukarıda Tablo 4. 8’da görüldüğü üzere Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin verimli olabilmesinde öğrencilerin materyallerinin olmaması ve katıldıkları yerde uygulama yapmaya uygun ortamın bulunmaması gibi problemler tespit etmişlerdir. Bu problemlere çözüm olarak araç – gereç temin edilmesi (6), dersin video ve görsellerle desteklenmesi (4), derslerin yarısının okulda uygulamaları olarak yarısının ise uzaktan yapılması(2), ev ortamının atölyeye çevrilmesi(2), sınırlı sayıda gruplar okula gelmeli (2) ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi destekleyici nitelikte olmalı (1) gibi farklı önerilerde bulunmuşlardır.

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesi için araç – gereç temin edilmeli ifadesini kullanan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: “*Mümkün olduğunca uygulamaya yönelik eğitim materyallerinin öğrencilere verilerek birlikte yapılması gerekir.*” (Ö.3). “*Uygulama yapabilmek için çok miktarda eğitim mankeni gerekmektedir.*” (Ö.8).

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesi için video ve görsel içeriklerle desteklenmeli öğretmen görüşleri: “*Uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için mutlaka öğrencinin aldığı bilgiyi staj gibi veya sınırlı sayıda gruplar halinde okula gelerek uygulamasını yapması gerekir. Aynı zamanda daha çok video şeklinde hazırlanan uygulama derslerini izlemesi gerekir.*” (Ö.2). “*Meslek dersleri uzaktan yapılacaksa yine de en mantıklı yol video eğitimleri. Öğretmen dersini, uygulamasını yaparken video kaydı alıp öğrencileriyle paylaşmalı ve bu şekilde tekrar da mümkün olabilmektedir.*” (Ö.9). “*Alanla ilgili yeterli video görsellerimizin olmaması sıkıntı yarattı. Video ve görsel kaynaklar çoğaltılabilir. Yüz yüze eğitimde uygulamalı derslerin daha verimli olduğu kanaatindeyim.*” (Ö.10).

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesi için derslerin yarısı uzaktan yarısı yüz yüze olmalı ifadelerini belirten öğretmenlerin görüşleri şunlardır: “*Ders saatlerinin yarısını uzaktan yarısını yüz yüze yapabiliriz. Teorik derslerde sıkıntı olmuyor. Ancak uygulamalı derslerin verimli olduğunu düşünmüyorum.*” (Ö.7). “*Ders saatlerini yarı yarıya indirmek ya da yarısını uzaktan yarısını yüz yüze yapmak. Bir de benim mesleğim gibi birbirlerine dokunmaları gereken meslekler çok büyük sıkıntı. Uygulama yapabilmek için çok miktarda eğitim mankeni gerekmektedir. Ama okullarımız bunu karşılayamıyor.*” (Ö.8).

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesi için evde atölye ortamı kurulmalı diyen meslek dersi öğretmenlerin görüşleri şunlardır: “*Atölye ortamlarının evlere kurulması gerekir. Bu da mümkün olmadığı için mümkün olduğu kadar yapılmaktadır.*” (Ö.4). “*Öğrencilerin aynı tek-*

nolojik ve alanla ilgili malzemelere kolay ulaşabiliyor olması gerekmektedir. Belki yiyecek-içecek hizmetleri malzeme ve araçlarına ev ortamında ulaşmak mümkün olabilir ama diğer alanlar için bunlara ulaşmak sıkıntılı olabilir.” (Ö.6).

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesi için sınırlı sayıda gruplar okula gelmeli ifadelerini kullanan meslek dersi öğretmenlerin görüşleri şunlardır: *“Uzaktan eğitimin verimli olabilmesi için mutlaka öğrencinin aldığı bilgiyi staj gibi veya sınırlı sayıda gruplar halinde okula gelerek uygulamasını yapması gerekir.”* (Ö.2).

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesi için yüz yüze eğitimi destekleyici nitelikte olmalı ifadelerini kullanan meslek dersi öğretmenlerin görüşleri şunlardır: *“Bilişim teknolojileri açısından öğrencilerde programların kurulabildiği bir bilgisayar ve internet yeterlidir. Fakat eksiklikler olmasa bile 1 saat bile işlenebilen yüz yüze eğitimin yerini tutmayacaktır. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimi destekleyecek nitelikte olmalıdır ve yüz yüze eğitimin yerine geçmemesi gerekir.”* (Ö.13).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde teknolojiye ilerlemeler zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimin uzaktan sürdürülmesi yaygın hale gelmiştir. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde başat rol alan öğretmenler uzaktan eğitim alanında bir takım sorunlar yaşamaktadır. Bu bağlamda bu çalışma meslek dersi öğretmenlerinin meslek derslerinde uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik katılımcılardan elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Görüşmeye katılan meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri incelendiğinde daha çok bilişim araçları (bilgisayar, tablet, telefon vs.) ile yapılan iletişim faaliyetleri olduğunu ifade etmektedirler. Ardından öğretmenler ulaşım imkânı, okul dışı ortam ve yüz yüze yapılmayan eğitim olarak nitelendirmiştir. Zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğretmen ve öğrencilerin teknolojik cihazlar aracılığıyla sanal bir platformda buluştukları ve eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri anlaşılmaktadır.

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların öğrenci açısından görüşleri değerlendirildiğinde en fazla uygulamada yaşadıkları güçlüklerden bahsetmişlerdir. Aynı zamanda yüz yüze eğitimde okulda kullandıkları atölye ortamı olmadığından materyal eksikliğinin de derslerde uygulamayı zora soktuğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin tek taraflı sadece dersi dinledikleri için öğrenmede güçlük çektikleri konuların teorik bazlı işlendiği bu da derse karşı ilginin azaldığını, iletişimin zayıfladığı, dikkat dağınıklığına ve çocukların motivasyonlarının önemli

derecede düştüğünü belirtmişlerdir. Bu durum özellikle uzaktan eğitim de meslek derslerinin verimli geçmediğinin bir kanıtı olarak meslek dersi öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunun öğretmen açısından görüşleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencilerle birlikte uygulama yapmalarında zorluklar yaşandığına değinmektedirler. Aynı zamanda bu durum öğretimde de bir takım aksaklıkların yaşandığına, öğrencileri kontrol problemi oluşmasına, öğrencilerin katılımlarının ve bilgi seviyelerinin düşük olması ve öğretmenlerin mesleki olarak doyuma ulaşamaması gibi sorunlar yaşandığı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin genel bakış açısı, teorik bilgilerin öğretiminden çok uygulamalı eğitimlerin aksaklıklarına yöneldikleri görülmüştür.

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunun veli açısından görüşleri değerlendirildiğinde bilgisayar, tablet, telefon vb. elektronik cihazların yetersiz olduğu en fazla dikkat çekilecek unsurdur. Özellikle bir ailede çok sayıda eğitim gören çocuk varsa ve bilişim araçları sınırlı sayıdaysa veya hiç yoksa öğrencilerin derse katılımlarında aksaklıklar yaşandığının önemli bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında dikkat çeken diğer sorun ise velilerin uzaktan eğitimi ciddiye almamaları sebebiyle ilgisiz kalmaları ve öğrenciyi takip etmemeleiridir. Aynı zamanda uzaktan eğitimde ev ortamının canlı derslere sıklıkla yansması da öğretimde yaşanan sorunların başında geldiği öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitimde meslek derslerinin uygulanabilirlik düzeyi değerlendirildiğinde yüksek oranda düşük seviyede belirtildiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgularda çok düşük bir oranlar meslek dersi öğretmenlerin meslek derslerinin uzaktan eğitimle orta seviyede uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak meslek derslerinin uygulanabilirliğinin yetersiz olduğuna işaret etmektedir.

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımına yönelik geliştirdikleri çözümlere bakıldığında çoğunlukta video ve resim gibi görsel araçlardan yararlanılması gerektiğine kanaat getirmişlerdir. Bu sayede uygulamada yapmanın mümkün olmadığı durumlarda meslek dersinin görerek ve izleyerek verimliliğin artmasını sağlayacak çözümlerden bahsetmişlerdir. Bununla beraber çevrim içi derslerde malzeme tedarik ederek yanlarında bulundurmaları ve öğretmenden aldığı komutlara göre öğrencilerin bunu yapmalarının sağlanması yönünden çözümler üretmişlerdir. Bu bağlamda nispeten atölye çalışmalarına gerek duyulduğuna dair çözüm önerileri geliştirdikleri belirlenmiştir. Özellikle

bilgisayar programları kullanarak bazı derslerde fayda sağlayacağına dikkat çekildiği meslek dersi öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapılan meslek dersleriyle yüz yüze yapılan meslek dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yüz yüze eğitimde öğrencilerin yaparak yaşayarak yani işi kendisinin yaparak uygulayarak öğrenmesi öğretmenlerin en fazla vurguladığı noktalardan biridir. Akabinde öğretmenler öğrencilere konuyu uygulamalı olarak önce kendilerinin yapması ardından öğrencilerden yapmasını istemesi yani gösterip yaptırma tekniğinin sıkça uygulandığını ve bunu uzaktan eğitimde yapamadıkları en önemli farklılıklardan biri olarak belirtmişlerdir. Bu şekilde yüz yüze yapılarak verilen eğitimde öğrencilerin kendine güvenlerinin de yüksek olduğu, kısa zamanda konuyu kavradıklarını, öğretmenlerin öğrencilere anında dönütler vererek konuyu pekiştirdiklerini ve bu sayede öğrenciler derslere daha iyi adapte oldukları ve öğrenmede kalıcılığın sağlandığı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan uzaktan eğitimde bariz görülen durum uygulamanın eksik kalma durumu konuyu kavrayamadıklarını ve derslerin bu bağlamda çok zaman almasına sebep olmuştur. Aynı zamanda öğrencilerinin materyallerinin eksik olması bu durumda dersin görsel anlatımla işlenmesi ön plana çıkmakta olup öğrencilerin derslere katılımlarının düşük olması önemli farklılıklar arz etmektedir.

Meslek derslerinin uzaktan eğitimde verimli olabilmesine ilişkin öğretmenlerin önerilerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin materyallerinin olmaması ve katıldıkları yerde uygulama yapmaya uygun ortamın bulunmaması gibi problemler tespit etmişlerdir. Bu problemlere çözüm önerileri olarak araç – gereç temin edilmesi, derslerin video ve görsellerle desteklenmesi, derslerin yarısının okula gelerek uygulamalı eğitim yapılması yarısının ise uzaktan eğitimle yapılması, ev ortamının atölyeye çevrilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Buna ek olarak sınırlı sayıda gruplarla öğrencilerin belirli zaman dilimi içerisinde okula gelerek yüz yüze öğretimin yapılması ve uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimi destekleyici nitelikte olabileceği ifade edilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada meslek liselerinde çalışan meslek dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçlara bakılarak şu öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlere çağımızın gerekli kıldığı uzaktan eğitimle ilgili bilgisayar destekli öğretimi, nasıl öğretilmesi, uzaktan eğitimi destekleyici ve teşvik edici seminerler veya hizmet içi eğitimler verilmelidir.

- Genel olarak uzaktan eğitimde yaşanan sorunların başında uygulamalı eğitimler ve ona bağlı olarak materyallerin eksikliği öğrencilerin tutumlarına, akademik özgüvenlerine yansımaktadır. Bu durumdan yola çıkacak olursak bilgisayar destekli öğretimin bileşenlerinden olan konuya özel programlar kullanarak öğretmenlerin dersi ilgi çekici hale getirebilir.
- Teknolojik gelişmelerden yararlanarak artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi üç boyutlu uygulamalardan yararlanılabilir.
- Bu çalışma öğretmenlerden elde edilen görüşmeler yoluyla nitel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Gelecekte nicel veya karma yöntemler kullanılarak çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimle ilgili farklı bölümlerden öğretmenler veya öğrencilere de görüşmeler yapılarak uzaktan eğitimle ilgili yaşanan sorunlara veya algılarına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitimle ilgili sorunları belirleyebilecek farklı değişkenler kullanılarak çalışmalar desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, C.; Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1976). *Mesleki ve teknik eğitim prensipleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 61
- Alkan, C. (1987). *Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No 157.
- Aras, E. (2019). *Spor eğitimi kurumlarında görev yapan akademik personel ve spor eğitimi gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Elazığ.
- Arı, M. (2010). “İnternet tabanlı uzaktan eğitim teknolojilerinde wimax esnekliği”, URL: https://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf Erişim Tarihi: 02.06.2021.
- Curabay, Ş. ve Demiray, E. (2002). 20. Kuruluş yılında Anadolu Üniversitesi açık öğretim sistemi ve açık öğretim fakültesi eğitim televizyonu (ETV). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203–212.
- Demiray, U. ve Adıyaman, Z. (2002). Kuruluşunun 10. yılında açık öğretim lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası (2. Baskı). Eskişehir.
- Deperlioğlu, Ö. ve Yıldırım, R. (2009). Mesleki eğitimin uzaktan eğitim ile desteklenmesi ve örnek uygulama, *AkÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 61-70.
- Gerhardt, L., A. (2005). The future of distance learning the process and the product, information technology based higher education and training, 9 July 2005, 6th International Conference, Santo Domingo.
- Gökmen, Ö., F.; Duman, İ. ve Horzum, M., B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 2(3), 29–51.
- İşman, A., Dabaj, F., Altınay, Z. ve Altınay, F. (2004). The evaluation of students' perceptions of distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3 (3), 55–61.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220–241. DOI: 10.29000/rumelide.752297.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişimi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kırık, M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73–94.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Canada: Wadsworth.
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yükseköğretim programlarında kullanımı, Ankara: Saga of Librarianship International Symposium Proceedings Book.
- Ozan, Ö. (2010). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişim süreci*, URL: http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1226:uzaktanegitimin-tarihsel-gelisim-suereci&catid=108:uzaktan-eitim-&Itemid=291, Erişim Tarihi: 02.06.2021
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *inet-tr '08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri* 22-23 Aralık, 2008. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitim programı açma sorunsalı, XIX. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 377-394.
- Özer, B. 1989, Türkiye'de uzaktan eğitim, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 1–4.
- Southernwood, J. (2008). Distance learning: The future of continuing Professional development. *Community Practitioner*, 81(10), 21 – 23.
- Şahin, B., Ç. (2008). Pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri, *Yönetim Dergisi*, 19(61), Ekim.
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(4), 1–7.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 125–144.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın H.,İ. (2001). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşil, Y. (2017). Türkiye'de mesleki eğitimin gelişimi açısından uzaktan eğitim faaliyetlerinin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 22(3), 757–767.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yücesu, S. (2012). Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal algısı ve öğrenci profili, *Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı*, s. 154-159.



BÖLÜM 13

PANDEMİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE HAZIR MIYIM?¹

Mevlûde DOĞAN²

Gökçe ZEREY³

1 Bu çalışma, 28-30 Ekim 2021 tarihlerinde Alanya/Antalya’da gerçekleştirilen Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş biçimidir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, mdogan@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0938-3023

3 Öğretmen, MEB, zereygokce@icloud.com, ORCID: 0000-0003-3322-8231

1. GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında yaşadığımız hızlı değişime paralel olarak toplumsal hayatımızı etkileyen sorunluluklar tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de nitelikli insan yetiştirilmesinde önem arz etmektedir. Nitelikli bir öğretmenin mesleki anlamda bazı yeterliliklere sahip olması gerektiği açıktır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2006 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında tüm eğitim paydaşlarının katılımı ile hazırlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yürürlüğe girmiştir. Amaç öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak, sahip olunması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, bu yeterliklerin eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasıdır (MEB, 2006). Güncelleme çalışmaları 2017 yılında tamamlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklentisiyle öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecindeki paydaşlara sunulmuştur (MEB, 2017).

Öğretmenlik mesleğine hazırlanan aday öğretmenler lisans eğitimi sürecinde pek çok teorik ve uygulamalı dersler almaktadır. Bu derslerin adaylara kazanımlarının görülebileceği tek ortam belki de öğretmenlik uygulaması dersi için il Milli Eğitim Müdürlüklerinin ilgili şubeleri tarafından belirlenmiş olan uygulama okullarında bulundukları sınıflardır. Bu süreçte okul idaresi tarafından aday öğretmenlere danışmanlık yapmak üzere belirlenen öğretmen, uygulama yapacakları farklı düzeylerdeki sınıflar ve bu sınıflarda bulunan öğrencilerin yer aldığı etkileşimli eğitim ortamı aday öğretmenler için oldukça önemlidir.

Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci nedeni ile 2020 yılı Mart ayının ikinci yarısından itibaren her tür ve düzeydeki eğitime ara verilmiş, bir hafta sonra ise acil uzaktan eğitime geçilerek süreç içinde karşılaşılan problemlere çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Oysa anı telafi etmek üzere gerçekleştirilen kimi hatalı uygulamalar, devamında daha büyük olumsuzluklar olarak karşımıza çıkabilecektir (Coeckelbergh, 2020; Daniel, 2020). Süreçte hissedilen ve yaşanan olumsuz etkiler, ekonomik, sosyal yaşam, sağlık vb. gibi alanlarda olduğu gibi eğitimde de görülmüş, sürecin getirdiği etkilerden hareketle öğretim-öğrenim süreci ve uygulama kesitinde eğitimciler, eğitim faaliyetleri ve öğrenciler etkilenmişlerdir. Pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlardan belki de en önemlisi öğrencilerin derslerine karşı ilgilerinin azalmış olmasıdır (Erkoca, 2021). Bu süreçte aksayan yönler en makul şekilde telafi edilmeye çalışılsa da her öğrenci eğitimdeki fırsat eşitliğine farklı nedenlerden (sağlık, ekonomik, vb.) dolayı sahip olamamıştır. Sürecin belirsizliği, bulaş endişesi, yakınlarını kaybetme korkusu vb. olumsuz duygular öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları önemli sıkıntıların başında yer almaktadır (Kavuk, Demirtaş, 2021). Bu süreçten olumsuz etki-

lenen öğrenci kitlelerinden biri de üniversitede eğitimlerini tamamlamak üzere olan aday öğretmenlerdir.

Pandemi sürecinde eğitim alanında gerçekleştirilen düzenlemelerde öğretmenlik uygulamasına yönelik olarak önce uygulamaların ilerleyen bir süreçte olması gerektiği düşünülürken, akabinde süreçteki belirsizlik nedeni ile uygulamalara çevrimiçi olarak devam edilmesi kararı verilmiştir. Sıklıkla EBA ya da Zoom gibi çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirmek zorunda kaldıkları derslerde öğretmen adayları mesleki deneyimlerini kazanma ihtiyaçlarının yanı sıra beklenmedik zorluklarla da karşı karşıya kalmışlardır. Pandemi sürecinde teorik derslerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilmesinin mümkün iken bu durum uygulamalı dersler için geçerli olamamıştır (Hark Söylemez, 2020).

Karbeyaz ve arkadaşlarının (2021) Covid 19 sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve olası çözüm önerilerinin tespiti üzerine yaptıkları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarını kullanmada zorluk yaşadıkları, bu ortamları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin etkili bir şekilde kullanamadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğrenciler bu sorunlara olası çözümler olarak ara yüzün sade olabileceği, öğrencilere önceden tanıtılması vb. sunmuşlardır. Pandemi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri bakımından ele alındığı Eti ve Karaduman (2020) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin süreçten olumsuz etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda diğer bir çalışma olan Bayındır'da (2021) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerini incelemişlerdir. Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının teknik zorluklar ve dijital okuryazarlık alanlarında zorlandıklarını belirlemişlerdir. Üstelik öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarının mikro öğretim ve yüz yüze telafi edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Han (2021) pandemi sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamasında e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının e-öğrenme becerilerinin arttığı, bunun yanı sıra e-öğrenme ortamlarında düşük motivasyona sahip oldukları, akademik başarı artıkça e-öğrenme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında uzaktan eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili gerçekleştirilen pek çok çalışma (Akıncı ve Pişkin Tunç, 2021; Koç, 2020; Gök Çolak ve Efeoğlu, 2021; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2021) mevcuttur. Ancak ilköğretim matematik eğitimi öğretmen adayları ile acil uzaktan eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmaya rastlanılmamıştır. Sınıf ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilen derslerde dahi matematiksel kavramların aktarımı ve sembollerin kullanımını kavratmak zor olurken, çevrimiçi ortamlarda bu zorluğun daha da önemli bir hal alacağı düşünülmektedir. Matematik dilinin okur-yazar olarak çevrimiçi ortamda kullanım zorluğundan hareketle özellikle matematik

öğretmen adaylarını konu edinen bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Matematik öğretmeni adaylarının bu süreçte yaşadıkları zorluk ve sınırlılıklarının ortaya konulması bundan sonraki süreçlerin daha nitelikli ve verimli olacak biçimde planlanabilmesi açısından da önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans programı son dönemi derslerinden biri olan öğretmenlik uygulaması dersinin acil uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde edindikleri deneyimleri ve yaşadıkları olumsuzlukları belirlemek amacıyla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Bireyler tarafından olgu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerinin tespitinde kullanılan bu desen (Creswell, 2014), bireylerin deneyimlerini anlamlandırma biçimleri ve bu deneyimler neticesinde oluşan algılarının derinlemesine anlaşılmasını sağlayan bir araştırma desendir. Aynı ortamda yaşayıp yetişen bireylerin aynı olayları anlama ve yorumlamalarında farklılıklar görülebildiğinden, bu farklılıkları tespit etmede etkili bir yöntem (Morton, 1986) olan olgu bilim, bireylerin doğrudan yaşadıkları deneyimlere dair görüşmeler içerebilmektedir (Patton, 2014).

2.2. Katılımcılar

Araştırmaya bir devlet üniversitesi son sınıfında öğrenim gören sekiz öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları öğretmenlik uygulaması dersini acil uzaktan eğitim süreci içinde çevrim içi olarak gerçekleştirmiştir. Olgu bilim yönteminin tercih edildiği araştırmalarda katılımcıların süreci deneyimlemiş olmaları önemlidir. Araştırma sorularını en doğru şekilde cevaplandırabilecekleri düşünüldüğünden ve sınırlı sayıda örneklem ile derinlemesine araştırma yapabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırma amacına en uygun ve bilgi açısından zengin durumlar örneklem olarak seçilir (Tanrıöğen, 2009). Bilgi açısından zengin olan durumlar, araştırmanın amacı için önemli konular hakkında araştırmacılara çok fazla bilgi sunmaktadır (Patton, 2002). Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Burada temel ölçüt kriterleri: algılardaki farklılıkları en aza indirmek için aynı ana bilim dalında öğrenim görme, öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olma ve araştırmaya katılımda gönüllü olmadır. Araştırma etiği gereği aday öğretmenlerin isimleri yerine kızlar için Ö₁, Ö₂, ... Ö₈ kodları kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi yönergesi 7. Madde gereğince “...uygulama öğrencisi uygulama öğretmenin gözetiminde farklı haftalarda olmak üzere en az dört defa fiilen ders anlatır.” ibaresi yer almaktadır. Bu doğrultuda, okullarda çevrim içi olarak EBA ve Zoom ortamlarından gerçekleştirilen derslere dört hafta boyunca dersi izlemek, diğer dokuz hafta da ise en az dört defa ders anlatmak üzere her hafta dörder saat katılım sağlamışlardır. Bu süreç sonunda ilgili derse dair başlangıçtaki beklentileri, öğretmenlik uygulama süreci esnasında yaşanan zorluklar ve olası nedenlerin yanı sıra bu sürecin onlara kazandırdıklarının belirlenebilmesi için katılımcılara çevrim içi olarak aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine başlarken beklenti(leri)niz nelerdir?
2. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine dair yaşadığınız zorluklar ve olası nedenleri nelerdir?
3. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine dair edindiğiniz tecrübeler nelerdir?
4. Acil uzaktan eğitim süreci sonunda öğretmenlik uygulaması dersinde edindiğiniz ya da eksik kaldığını düşündüğünüz kazanımlarınız nelerdir?

Bu sorulara verecekleri cevapları yazılı olarak hazırlamaları ve bu belgeleri Google Classroom üzerinden açılan ödev sekmesinden paylaşmalarını istenmiştir. Verilen süre içinde sekiz öğretmen adayından alınan belgeler araştırmanın verilerini oluşturmaktadır.

2.4. Verilerin Analizi ve Güvenirliği

Veriler her bir aday öğretmenin açık uçlu sorulara karşılık cevapları ile oluşturulmuştur. Elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, araştırmadan elde edilen verileri sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir tekniktir (Mayring, 2014).

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik için öncelikle araştırma soruları uzman görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda son şekilleri verilmiştir. Ardından katılımcılardan gelen cevaplar tek tek okunmuş, araştırmanın amacı kapsamında derse başlarken beklentileri, süreç içinde yaşadıkları sorunlar ve sonuçta edin(eme)dikleri tecrübeleri ile ilgili ifadelerde önemli görülen kısımların altı çizilmiştir. Bu şekilde dört tema ve her bir temada yer alan benzer bilgilere göre de kategoriler oluşturulmuştur. Çalışma güvenirliğini sağlamak adına iki araştırmacı tarafından temalar bağımsız olarak kodlanmış ve Miles ve Huberman (1994) güvenirlik

formülü kullanılarak hesaplanan uyum yüzdesi %96 olarak bulunmuştur. Farklılıklar üzerinde tekrar değerlendirme yapılarak uzlaşmaya varmışlardır. Araştırma sorularına verilen dikkat çekici olan cevaplardan doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın güvenilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın sekiz öğretmen adayı ile sınırlı olduğu, bu nedenle çalışmanın ortaya çıkaracağı sonuçların tüm öğretmen adaylarının düşüncelerini ifade etmeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Katılımcıların araştırma sorularına samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

3. BULGULAR

Bu bölümde acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi için öğretmen adaylarına yöneltilen araştırma sorularına ait bulgular ve bulgularda dikkat çeken cevaplardan alıntılara yer verilmiştir.

1. Öğretmen Adaylarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Dersine Başlarken Beklentilerine Yönelik Bulgular

Bu araştırma sorusu ile acil uzaktan eğitimde öğretmenlik uygulaması dersine başlarken öğretmen adaylarının sürece dair beklentileri tespit edilmek istenmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine dair beklentileri

Kategoriler	Kodlar	f
Heyecanlı	Öğrencilerle yüz yüze olabilmek ve öğretmenlik uygulaması dersinden verim almak Ders anlatımında deneyim kazanmak Birçok öğretim stratejisi edinmek	3
Düşük motivasyon	Mevcut imkânları kullanarak deneyim kazanmak Online eğitimden olabildiğince verim almak Okul ortamını ve öğretmenlik mesleğini deneyimlemek	4
Umutsuz	Olumsuz olan süreci yönetmeyi öğrenmek	1

Katılımcıların acil uzaktan eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi için beklentileri düşük motivasyon (f=4), heyecanlı (f=3) ve umutsuz (f=1) olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Uygulama sürecine heyecanla başladığını belirten öğretmen adaylarının uygulama sürecinden beklentileri uygulama dersinden verim almak, ders anlatımında deneyim kazanmak ve farklı öğretim stratejilerini öğrenebilmek olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra bu sürece düşük motivasyon ile başlayan aday öğretmenlerin beklentileri ise çevrimiçi eğitimden olabildiğince verim almak, mevcut imkânları kullanarak tecrübe edinmek, öğrencilerle birlikte okul ortamını ve öğretmenlik mesleğini hissedebilmeyi beklerken, umutsuz başlayan öğretmen adayları ise olumsuz olan süreci yönetmeyi öğrenme beklentisi içinde oldukları anlaşılmaktadır. Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmen-

lik uygulaması dersine başlarken beklenti(ler)e dair örneklerden bir kaçına aşağıda yer verilmiştir.

E₁: *Dersimiz hakkında dönem başında bize uygulamalı olacağı söylenmişti. Biz de çok heyecanlanmıştık, çünkü uygulama şeklinde staj ve etkinlikle beraber gerçekten öğretmen sıfatı taşıyacağımı düşündüm. Beklentim öğrencilerle birkaç ders saati de olsa yüz yüze eğitimde karşılaşmak ve bu uygulama dersinden daha çok verim almak yönündeydi.*

K₁: *Uzaktan eğitimin vermiş olduğu imkânlar ile aslında beklentimi düşük tutmuştum. Örgün olarak öğrencilerle beraber yapabileceğimiz, ders ortamını göreceğimiz bir dönem olmayacaktı ve bu gerçekten eksiklikti benim için. Hem okuduğum bölümü hem de gelecekte yapacağım mesleği ortamında deneyimlemek, gözlemlemek çok istemiştım. ... Öğrencilerle bire bir etkinlik yapabilmek, dersin işlenişini öğrenebilmek, planlayabilmek, gözlem yapabilme fırsatının yeterince olmasını beklemiştim. Mevcut durumdan en az olumsuz etkilenmek beklentilerimin tamamını kapsıyor aslında. Beklentilerim ise ne kadar düşük olsa da elimizde var olan tüm imkânları kullanabilmek ve olabilecek en iyi şekilde deneyim kazanmayı sağlamaktı. Yapacağım meslekle iç içe bir tanışma yaşayabilmektı. Bu tanışma bana ilk öğretmenlik yapmaya başladığımda rehberlik edecek bir tanışma olacaktı.*

K₂: *Dönem başında bu derse ait çok bir beklentim yoktu açıkçası. Bir miktar hayal kırıklığı diyebilirim. Okula ilk başladığım dönemlerde çok heyecanlıydım böylesine uygulamalı olacak bir ders için. Hatta neden ikinci ve üçüncü sınıfta böyle bir ders yok diye yakınıyordum, çünkü okulda, öğrencilerle, öğretmenlerle, koridorlarda, sınıflarda vakit geçirmek ve öğrencilerin bize olan samimi yaklaşımını, o duyguları tatmak çok istiyordum. Üniversite hayatımın benim için en güzel en somut dersi için çok heyecanlıydım diyebilirim. Fakat pandemi buna müsaade etmedi maalesef. Online olacağı için evet bir yandan memleketimde evimde olduğum için seviniyordum ama yine de yüz yüze olmasını dilerdim. Bunun için tek beklentim online eğitimden olabildiğince maksimum verim almaktı diyebilirim.*

K₄: *Bu dönem Öğretmenlik Uygulaması dersi ile staj yapacaktık. Aynı zamanda artık ders anlatımlarına da başlamamız gerekiyordu. Bu dönemin başında bu dersle beraber birçok yeni öğretim stratejileri kazanmayı, öğrencilerin dilinden anlamayı, ders anlatırken önemli hususları idrak edebilmeyi, matematik gibi soyut bir dersi nasıl somutlaştırarak anlatabileceğimizi ve onların düzeyine nasıl ve ne kadar inmemiz gerektiğini gibi konuları öğrenmeyi bekliyordum. Örneğin bazen bazı konuların nasıl anlatılacağı hakkında bir fikre sahip değildim ve buna nereden başlayacağımı biliyordum. ... En basit bir bilgide bile bir anlam arayabiliyor-*

lar ve bazen çok ilginç ve onların hayal gücünü yansıtan spesifik sorular sorabiliyorlar. Açıkçası bu tarz sorulara da cevap verebilmeyi beklerim bu dersten. Çünkü iki farklı zihnin birbirini anlamasının iletişimin temel etmenlerinden biri olduğunu düşünüyorum. ... ders ortamı nasıl düzenlenmeli?, öğrencilerin derse dikkati nasıl çekilmeli?, derste olumsuz söz ve davranışlarla nasıl başa çıkılmalı? ve online eğitim-öğretim süreci nasıl düzenlenmeli? gibi temel, basit görünen fakat işin içine girince aslında o kadar da kolay olmadığı görülen bazı sorularımın da cevabını almayı beklerim.

2. Öğretmen Adaylarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Dersine Dair Yaşadıkları Zorluklar ve Olası Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu ile öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine dair yaşadıkları zorluklar ve olası nedenleri tespit edilmek istenmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine dair yaşadıkları zorluklar

Kategoriler	Kodlar	f
Ders sürecini yönetme	Dersi planlama	4
	Kavramları izah etme/uygun terim kullanma	2
	İletişim kurmada zorluk	2
	Anlaşılmayan kısımları açıklama	2
	Derse ilgi çekme/toplama	2
	Ders süresini etkili kullanamama	2
	Ders planı hazırlamak	1
Teknik eksiklik/yetersizlikler	Ekrana yazı yazmada	4
	Geç giren öğrencileri derse dâhil etmede	2
	Sanal uygulamaları kullanmada yaşanan güçlük	2
	Teknik sorunlar (sistemin atması)	1

Öğretmen adaylarının yaşadıkları zorluklar; ders sürecini yönetme ve teknik eksiklik/yetersizlikler olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Ders sürecini yönetme kategorisinde ders süresini planlayamama, öğrenci sorularına yeterince cevap verememe, öğrencileri göremedikleri için iletişim kurmada yaşanan zorlanma, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını fark edememe, ders süresini etkili kullanamama, öğrencilerin derse ilgisizliği yer almaktadır. Bununla birlikte teknik eksiklik/yetersizlikler kategorisinde ise Zoom ya da EBA ortamlarını kullanmada yetersizlik (geç giren öğrencileri derse dâhil etmede, ekrana yazı yazmada, sanal uygulamaları kullanmada yaşanan güçlük), kullanılabilecek çevrimiçi programları hakkında bilgi sahibi olmamaları ve teknik sorunlar (sistemin atması) bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması

dersinde yaşadıkları zorluklar ve olası nedenlerine yönelik bazı görüşleri şu şekildedir:

E1: *Genelde anlattığımız kazanımımızın ilgili kavramlarını telaffuz ederken zorlandık. Öğrencilerin derse karşı bazen ilgili, bazen de ilgisiz kalmaları dersin verimliliğini etkiledi. Her derste mutlaka derse geç giren öğrenciler vardı ve yoklamayı takip etmek, bu beni hayli oyaladı. Dersin konu anlatımı sırasında anlaşılmayan kısımları açıklamakta güçlük çektim.*

K1: *Konunun ne kadar süreceğini kestirmek hem zor hem planım ile ders uyuşmadı bazı zamanlar. Dersi planlama açısından nasıl yapabilirim, ders nasıl planlanır, hazırladığım ders planları uygun oldu mu, doğru şekilde doğru örneklerle mi hazırladım bu soruların cevaplarını düşünmek hazırlama aşaması da zorlayan durumlardan biriydi.....Öğrencilerden bir soru aldığında beklemediğim bir durum gibi hem şaşırdım hem cevap vermekte zorlandım. Kelime seçmenin çok önemli olduğunu fark ettim. Kullandığımız kelimelerin yerleri anlamları farklı anlamlar içerebilmesi hepsi aslında çok önemli ve bu durumda anlatma tecrübemizin de olmamasıyla....*

K2: *Göremediğim için iletişim kuramadım. Öğrencilerin gözlerinden anlayıp anlamadıklarını görebilmek isterdim fakat sadece birkaç kişinin sesinden bunu anlayabilmek mümkün olmadı. Bunların her birini içinde bulunduğumuz talihsiz sürece veriyorum.*

K3: *Dersi anlatmadan önce birçok kez tekrarını yapmama rağmen derste o kadar hızlı konuşmuşum ki dersi 15 dk. erken bitirdim.*

E2: *...bilgisayar üzerinden ders anlatırken ekrana yazı yazmak oldukça zordu. Hem ekranda ders anlatmak derse geç katılan öğrencileri sınıfa eklemek ve öğrencilerin çoğunun yüzünü görmemek ders anlatım sürecini oldukça zorluyordu. Online süreçte öğrencilerin yeterince aktif olmamaları düz anlatım şeklinde ders anlatımına bizleri itiyordu. Ne kadar öğrencileri sürece dâhil etsek te dersi öğretmen temelli işlemek oldukça zordu. Ders süresinin 30 dakika olması dersleri daha hızlı ya da detaylarına tam giremeden anlatmak zorunda kalmamız da başlı başına bir sorundu.*

E3: *Ayrıca uzaktan eğitim yoluyla yapmamız gereken ders anlatımının kullanılan uygulamaları yeteri kadar tanımamamızdan dolayı ders esnasında bazı sıkıntılar yaşadım. Zoom için konuşacak olursak öğrencilerin el kaldırıp kaldırmadığını görememek, mesaj bölümünün karışması gibi.*

K5: *Eğitimimiz boyunca yüz yüze öğretimde yapabileceğimiz etkinlikleri düşünmüştük ancak pandemi bir sürpriz yaptı ve online uygulamalardan, sayfalardan, dijital programlardan ne kadar habersiz olduğumu fark ettim. Bu eksikliği de en kısa zamanda kapatmayı umuyorum.*

3. Öğretmen Adaylarının Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Edindikleri Tecrübelerle Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu sorusu, acil uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde edindiklerini düşündükleri tecrübelerle ilgilidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri tecrübeleri de ders sürecini yönetme ve teknik kazanımlar olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde edindikleri tecrübeler

Kategoriler	Kodlar	f
Ders sürecini yönetme	Etkili iletişim sağlayabilme	5
	Zaman yönetimi	3
	Stresle başa çıkma/heyecanı kontrol altına alma	2
	Ders planı hazırlama	1
	Akıcı konuşabilme ve pratik düşünebilme	1
Teknik kazanımlar	Bilgisayar ortamında ders anlatma	4
	Farklı kaynaklar ve nasıl kullanılacağı	1
	Farklı öğretim stratejileri	1

Aday öğretmenlerin ders sürecini yönetme kategorisinde araştırmanın ikinci bulgusunda ifade ettikleri pek çok sorunun üstesinden gelmeye çalıştıkları ve şartlar içerisinde çözümledikleri anlaşılmaktadır. Teknik kazanımlar kategorisinde ise sınırlı edinilmiş tecrübeler dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersinde edindikleri tecrübelerle yönelik bazı görüşleri şu şekildedir:

E1: Öğrencilerle etkili iletişim sağlayabilmenin, ancak öğrenci ilgisi- ni kazanmakla mümkün olduğunu öğrendim. Bu deneyim bundan sonraki derslerimde beni daha çabuk sonuca ulaştıracaktır diye düşünüyorum. *Sadece bir derste değil günlük hayatta da etkili ve canlı bir iletişim-etkileşim kurmam gerektiğini uygulamalı olarak görmüş oldum. Öğretmen olarak bir ders için önce ilgili hedef kazanımı, daha sonra başka etmenleri göz önünde bulundurmam gerektiğini öğrendim. Gerçek sınıf ortamı oluşmadan, bir bilgisayara karşı konuşmak bir beceri değildi. Fakat bunu da avantaja çevirebileceğimi görerek sesimle derse hâkim olmaya çalıştım.*

K1: *Bu süreçte yapacak olduğum meslek ile ilgili öğrencilerle sohbet edebilme, derse hâkim olma ve dersi yönetmede rehber olabilmenin tecrübesini yaşadım diyebilirim. Nasıl derse giriş yapılır? Nasıl soru yöneltilir? Dersin ortasında ve sonunda nelere dikkat çekmeliyiz bunları öğrendim. Kontrol benden çıktığında geri toparlamayı, dikkat çekmeyi önemsemem gerektiğini gördüm. Öğrencinin ilgi ve isteklerini göz önüne alıp aktifleştirmem gerektiğini fark ettim. Ders süresi üzerinde eksiklerim olduğu ve*

bunu düzeltmem gerektiğini tecrübe edindim. Öğrencilerle iletişim kurmanın keyfini tecrübe edindim. Anladıklarında veya öğrenmiş oldukları bilgiyle keyif aldıklarını gözlemledim. Plan dâhilinde olmayan durumlar geliştiğinde ikinci bir plana hazırlıklı olmam gerektiğini anladım. Bu dönemde yaşadığım tecrübeler mesleğimin ilk tecrübeleri olduğu için belki daha dikkat ettiğim durumlar olacak ve bu tecrübeler katlanarak ilerlediğimde daha da gelişmiş olacağım.

K3: Aşağıdaki maddelerde belirttiğim konularda tecrübe kazandığımı düşünüyorum.

- *En başta zaman yönetimi konusunda*
- *Ders hakimiyetinde*
- *Ders girişlerinde dikkat çekici konularla öğrencileri derse toplama kısmında*
- *Sadece benim konuşmayıp öğrencileri de derse kattığım, onlarla sohbet şeklinde ders işleme kısmında*
- *Dersler online olduğu için zoom ve meet uygulamalarında nasıl ders işlenmesi gerektiği konusunda*
- *Yazı yazmadan ders işleme konusunda getirilebilecek alternatifler konusunda*
- *Öğrenciler için kullanabileceğim farklı kaynaklar ve bunları derste nasıl kullanmam gerektiği konusunda*
- *Ders planı hazırlamada*
- *Stres ve heyecan yönetimimde de oldukça geliştiğimi düşünüyorum.*

K5: *Dönemin başına göre daha akışkan konuşabildiğimi, daha pratik düşünebildiğimi, bir soruyu ya da cümleyi daha hızlı anlayabildiğimi fark ediyorum. Açıkçası bunların gelişeceğini düşünmemiştim..... Bir de yargılamanın kolay, gerçekleştirmenin zor olduğunu öğrendim. Öğrencilerle yani çocuklarla nasıl konuşmam gerektiği konusunda bir sürü şey öğrendim. Onları düşünce yapıları farklı ve bunu birebir yaşamayan kimse anlayamaz sanırım. Bir dersi planlamada daha pratik hareket edebiliyorum. En azından planlama yaparken daha renkli dersler hayal edebiliyor ve hayallerimde bile heyecanlanabiliyorum.*

4. Çevrim-içi olarak gerçekleştirilen bu dersin kazandır(ama) dıkları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde çevrim-içi olarak gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması dersinde edindikleri kazanımla-

rının; karşılaşılabilecek farklı sorunlara çözüm üretme becerisi edinme, matematik dil kullanımı, öğrencilere daha faydalı olabilmek adına alternatif ders platformları oluşturabilme, sabırlı olmayı öğrenme olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra mesleki deneyimlemede eksiklik, okul ve sınıf atmosferini yaşayamamak, öğrencilerle ders içi ve dışı etkili ve yeterli iletişim kuramamaları bu süreçte eksik kaldığını düşündükleri hususlardır. Yüz yüze sınıf ortamında elde edecekleri deneyimlemelerin daha kıymetli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca kendilerini bir öğretmen olarak hissedemediklerini ve bu duygunun içlerinde ukde kaldığını belirtmektedirler.

E1: Çevrimiçi olması bize sadece serbest bir ders ortamı sundu. Çoğu öğrencinin derse katılımı az olduğu için verimlilik düştü. Bu da öğretmenin 1.derecede ders işlemesine kötü etki yaptı. Yüz yüze stajımızı gerçekleştirebilseydik bu sayede kendimize daha çok yatırım yapmış olurduk. Çevrim içi dersler bize bu *imkânı kazandıramadı*.

E2: *Ders sırasında öğrencilere nasıl hitap etmem gerektiğini ve sınıfın düzenini sağlamak için neler yapmam gerektiğini bana kattı. Gerek okuldaki öğretmenimin stajdaki davranışları ve kendi anlattığım derslerde sınıfa hitabım ve düzeni sağlamam gerçekten gelecekte karşılaşılabileceğim sorunların üzerine nasıl davranacağım konusunda bana birçok şey kattı. Kazandırmadıkları konusuna gelirse tahtada nasıl ders işleyişi yapabileceğimi hala tam olarak bilemiyorum ve sınıf ortamında başka ne tür güçlükler yaşanacağı hakkında bir tecrübem olmadığı için gelecekte bunları yaşayarak öğrenmek zorunda kalacağım.*

E3: *Uygulama öğretmenimizin de sürekli söylediği gibi sınıf ortamını, öğrencilerle birebir göz temasını kuramadığımız bir staj dönemi geçirmiş olduk. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını gözlerinden, yüzlerinden anlamak uzaktan eğitimde pek mümkün olmuyor. Ben Öğretmen Lisesi mezunu olduğum için geçmişte yüz yüze stajı deneyimledim. Tabi ki o zamanlardaki bilgi ve becerimiz bugünler gibi değildi. Bizden bir ders anlatımı beklentisi yoktu. Fakat sınıfta olmak, öğretmen olarak sınıfta olmanın ayrı bir güzelli vardı.*

Yüz yüze bir staj dönemi geçirmiş olsak mesleğe başladığımız ve sınıfa girdiğimizde biraz daha tecrübeli, elimizi kolumuzu nereye koyacağımızı bilen birer öğretmen olabilirdik. Fakat gelecekte de böyle sıkıntılı durumların olabileceğini eğitim ve öğretimin hangi zorluklar olursa olsun asla durmaması gerektiğini, şartlara göre gelişip dönüşebileceğini, bizlerin de bu tarz değişiklikler her an olacak gibi kendimizi hazır tutmamız gerektiğini görmüş olduk.

K1: *Ne kadar uzaktan eğitim desek de aslında hep yakın olmaya çalıştık. Dersin normal işlenişine en yakın şekilde olması için elimizden geleni*

yaptık. Çabalamayı öğretti bu ders bana daha çok. Birçok dersi bu şekilde bazen önemsemeden pasif bir şekilde yürütürken uygulamalı olan bu derste olan emeklerimiz ve çabalarımız çok güzeldi. Öğrenme açısından hem biz aktif olduk hem de bir şeyler öğretmeye, ekleme yapmaya çalıştık. Daha bireysel ve öğretmen olduğumuzun farkındalığını kazandırdı. Kazandıramadıklarına gelirse öğün olmamasından kaynaklı olan öğrencilerle bire bir yakın olamadık, somut bir şekilde yüz yüze bakamamak gözlerinin içine bakarak dersi işleyip tanışmamak açıkçası hepimiz gibi beni de üzdü. Belki ders anlatım sırasında bir öğrenciyle göz göze gelip anlayıp anlamadığını daha kolay fark edebilirdim. Ancak ekran karşısında olabildiğince açık ve anlaşılır bir şekilde olması için elimden geleni yapmaya çalıştım. Normal düzene geçtiğimizde bu uygulamaları belki yapmayacağız bilemiyorum boşluğa düşer miyiz ama bu da güzel bir tecrübeydi. Dediğim gibi aslında ne kadar çok eksikliği olduğunu düşünsek de bireysel olarak gelişmemizde belki de daha fazla sağladı.

K2: Konuları anlatırken nelere dikkat etmem gerektiğini, derste kullandığım kelimeleri özenle seçmem gerektiği gibi şeyleri kattı. Staj öğretmenimin konu anlatımını gözlemlediğimde derste nasıl olmam gerektiği konusunda bir şeyler öğrendim. Katmadıkları ise en önemlisi ders aralarında öğrencilerle sohbet etmeyi kaçırmış olmak diyebilirim.

K3: Bana kazandıramadıkları konusunda en çok üzüldüğüm şey canlı bir okul ve sınıfatmosferinin olmaması oldu. Öğrencileri canlı görememek, sınıfta canlı ders anlatamamak ve dinleyememek, öğrencileri sıralarında toplu görememek, ders esnasında anlamadıkları yerlerde verdikleri tepkiler, hal ve hareketleri, arkadaşlarıyla iletişimleri, dersin işlenişini görememek ve canlı olarak tadamadığımız birçok şey oldu. Tülin Hoca da arada derslerimizi canlı işleyebilme fırsatımız olsaydı birçok şeyin daha farklı olabileceğini söylerdi. Gerçekten de öyle, buna biraz üzülüyorum ama bu haldeyken de birçok farklı deneyim edindik. Online ders süreci ve bu süreçte ders işleniş, bilgisayar ekranlarına dersi anlatırken onun ardındaki öğrencileri derse daha fazla nasıl katabiliriz diye düşünüp, buna alternatifler ararken birçok yeni fikirler bulmamız, derslerle ilgili farklı uygulamalar ve kaynaklar, çevrimiçi derslerde öğrencilerle iletişim kurmak için onların ilgisini çekecek farklı fikirleri araştırıp bulmak ve uzaktan da olsa öğrencilere ders anlatıp, oradan bizlere kalacak güzel anı ve deneyimleri de bana kattıkları arasında söyleyebilirim.

K4: Bir önceki paragraflarımda da bahsettiğim gibi büyük kazançlar yaşadığımı söyleyebilirim. Artık daha dikkatli ve tecrübeli olduğum söylenebilir. Anlatımımı daha etkileyici ve akılda kalıcı hale getirebilirim. Artık öğrencilerle de nasıl iletişim kurabileceğimi de kavradım denebilir. Son olarak da bu şekilde özetleyebiliriz. Bu dersin bana kazandıramadığı noktalar olarak düşünecek olursam belki daha fazla kendi aramızda bilgi

paylaşımı yapabilir ya da girdiğimiz stajlardaki gözlemlerimizi birbirimizle paylaşabilirdik. Dersin genel anlamda sunumlarla geçmesi bazen monoton olabiliyordu. Biraz da bahsettiğim gibi aktif katılımımızın düşük olduğunu düşünüyorum. Arada birbirimizi geliştirici eleştiriler de yapabildik bence diye düşünüyorum.

K5: *Öncelikle sabırlı olmayı öğretti. İletişimde yüz yüze durmak kadar söylenenlerin, kurulan cümlelerin ne kadar önemli olduğunu fark ettim. Çünkü öğretimde iletişim çok önemli ve bu dönemde iletişimin görsel temas faktörü neredeyse yok gibiydi. Bu nedenle sözel ifadeler çok daha önem kazandı. Gerçekten öğrenmek isteyen öğrencinin azmedeceğini ve başarabileceğini gördüm. Okula, derse ilgisini kaybeden öğrenciyi de kaybettiğimizi gördüm. O yaştaki çocuklar öğretimin geleceklerine etkisini fark edemeyebilirler. Fark edemedikleri bir şey yüzünden hayatlarını kaydırmalarına gönlüm razı olmaz. Bu yüzden zaten çalışan öğrenciye daha çok soru çözdürmek yerine derse ilgisi azalan öğrencileri okula kazandırmanın daha önemli olduğunu öğrendim. Bilmediğim birçok dijital ve güzel uygulamayı keşfettim. Derste kullanmak eğlenceli olacak. Bir öğrenciyle yüz yüze, yan yana oturamamanın eksikliğini sonuna kadar yaşadım. Çünkü okulda sadece derslere girmiyoruz. Teneffüslerde onlarla oyun oynuyoruz, hayatlarına dâhil oluyoruz, onlarla ilgili şeyler öğreniyoruz, yakınlaşıyoruz. Bütün bu güzelliklerden ve heyecandan mahrum olarak şekilcilikle sınırlı kalmış bir eğitime mecbur kaldık. Duygusal yönden çok eksik hissediyorum. Simülasyona girmiş gibiyim. Bir şeyler öğrendim ama yüzeysel kalmış gibi.*

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Zaman ve mekân açısından esnek öğrenme ortamları sunan uzaktan eğitim kanalları geleneksel eğitime alternatif olarak uzun süredir kullanılmaktadır. Ancak acil olarak kullanıma geçilmesi şüphesiz öğreten ve öğrenen kitleler için farklı bir tecrübe olmuştur. Pandemi sürecinde her düzeyde olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da imkânlar dâhilinde eğitimi çevrimiçi gerçekleştirebilmek için tüm paydaşlar çaba göstermiştir. Öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde mesleki gelişimleri ve yeterlilikleri açısından desteklenmeleri tüm zamanlara göre pandemi gibi olağanüstü süreçte çok daha önemlidir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi ile mesleğe ne denli hazır oldukları, bu süreçte neler hissettikleri, karşılaştıkları zorlukları ve sürecin olumlu/olumsuz yansımaları hakkında düşünceleri sunulmaya çalışılmıştır.

Lisans eğitimleri boyunca matematik eğitimine dair almış oldukları teorik bilgileri uygulamaya dönüştürme fırsatını bulamayan aday öğretmenler sürece düşük motivasyonla başladıklarını ifade etmektedirler. Ka-

tılımcılar, sıklıkla çevrim içi anlatılan derslerde yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarını, acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri tanıma fırsatı bulamadıklarını, öğrencilerle iletişim kurmada ve ders planı hazırlamada zorluk yaşadıklarını, öğretmenlik mesleğini fiilen özümseyemediklerini ve öğretmenlik deneyimlerinin eksik kaldığını belirtmeleri araştırmanın bulgularındandır. Elde edilen bu bulgular Eti ve Karaduman (2020) ve Güven ve Uçar (2021) çalışmalarının sonuçları ile örtüşmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin eksik kaldığını fark etmeleri, öğretmenlik uygulamasının gözlemleyerek değil bizzat sınıf ortamında bulunarak deneyimleme arzularının ve telafi etme çabalarının olması mesleki gelişimleri açısından manevi olarak çok değerlidir.

Aday öğretmenlerin benzer zorluklar yaşamalarının yanı sıra bireysel olarak farklılaşan zorluklara sahip oldukları elde edilen bir diğer sonuçtur. Acil uzaktan eğitim sürecinde dersi planlamada, ekrana yazı yazmada, kavramları izah etmede, geç gelen öğrencileri derse almada, sanal ders platformlarını kullanmada zorlandıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu sonuç, Bayındır (2021) çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyelerinin uygun rehberlik ve yönlendirmeleri ile bu zorlukların aşılması mümkündür.

Ders işlenişi esnasında teknolojiyi derse adapte etmede zorluk yaşadıklarını belirtmeleri de araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biridir. Bu durumun nedeni olarak kimi zaman aldıkları eğitimin, kimi zaman kendi çabalarının yetersizliği olarak ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin derslerinde kullanabilecekleri etkin ve nitelikli çevrimiçi ders portallarını biliyor ve kullanabiliyor olmaları önemlidir. Öte yandan pandemi sürecinde yapılan araştırmaların sonuçları olarak literatürde sıkça karşılaşılan internete erişimde güçlük, yetersiz materyal, bağlantıda kopukluk yaşanması vb. gibi (Erzen ve Ceylan, 2020; Garbe ve diğerleri, 2020; Sahu, 2020) sorunlara değinmemiş olmaları da önemsenmelidir. Bu sorunlarla hiç karşılaşmadılar mı yoksa diğer sorunların yanında bu sorunlar önemsenmedi mi ayrı bir araştırma konusu olabilecek niteliktedir.

Sonuç olarak belirtilen bu hususların araştırmanın bir sınırlılığı olan sekiz aday öğretmenin görüşleri olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte tüm öğretmen adaylarının süreçte benzer şartlara maruz kaldıkları düşünüldüğünde adayların öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerinin eksik kaldığı düşünülmektedir. Bu durumun ne şekilde ve ne zaman telafi edilebileceği ile ilgili olarak yapılabilecekler iyi planlanmalıdır. Öğretmen adaylarına atamaları gerçekleştiği andan itibaren mesleki anlamda niteliklerini güçlendirmek üzere desteklenmelerinin sürdürülmesi gerektiği dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Lisans eğitimi sürecinde seçmeli ders olarak

almış oldukları Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ile Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi derslerinin öneminin bu süreçte çok daha iyi fark edildiği düşünülmektedir. Bu sonuçtan hareketle matematik eğitimi- ne teknolojinin entegre edilmesinin önemi ve hassasiyeti noktasında aday öğretmenlerin farkındalıkları artırılmalıdır. Öğretmen adaylarının mesleki anlamda gelişebilmeleri için kendilerine katkı sağlayacak eğitimlere katılmaları desteklenmeli, matematik eğitiminde kullanılması mümkün olan sanal platformların ve EBA, ZOOM gibi sanal ders ortamlarını daha işlev- sel kullanmalarına fırsat tanınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. ve Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(85), 359-376.
- Bayındır, N. (2021). Adayların uzaktan web tabanlı öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-11.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design* (Edition 4). Washington: SAGE Publication
- Coeckelbergh, M. (2020). The postdigital in pandemic times: A comment on the Covid-19 crisis and its political epistemologies. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 547-550.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163 .
- Erzen, E., & Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(84), 229-262.
- Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656.
- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N. ve Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65.
- Gök Çolak, F. ve Efeoğlu, G. (2021). Yeni normalleşme sürecinde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik ihtiyaç analizi: Swot analizi örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 176-197.
- Güven, S. ve Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183.
- Han, B. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamasında öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. Ö. Erduran Tekin, *Sosyal bilimlerde covid-19 salgını dönemler ve değişim dinamikleri-2* içinde (ss.100-112). Ankara: Astana Yayınları.
- Hark Söylemez, N. (2020). The evaluation of some studies on distance learning in context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(3), 625-642.
- Karbeyaz, A., Yurtdakal, K., ve Kurt, M. (2021). Öğrencilerin Covid 19 sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşadığı sorunlar ve olası çözüm yolları. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(88), 71-97.

- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Koç, A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde ilahiyat fakültesi öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim yoluyla yapılması: örnek bir uygulama modeli. *Milli Eğitim*, 49(1), 851-875.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt.
- MEB.(2006). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. <https://oygm.meb.gov.tr> (erişim tarihi 10.07.2021)
- MEB.(2017). Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri. <https://oygm.meb.gov.tr> (erişim tarihi 10.07.2021)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morton, F. (1986). Phenomenography- a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SagePublications.
- Patton Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Piştav Akmeşe, P. & Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 73-104.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (Covid-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4–9.
- Tanrıöğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



BÖLÜM 14

UZAKTAN EĞİTİMDE E-STÜDYO KULLANIMI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞÜNE ETKİSİ

Alparslan OĞUZ¹

Hüseyin BULUT²

1 Öğr. Gör. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Kemah Meslek Yüksekokulu, ORCID: 0000-0003-1920-5674

2 Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-9158-2883

1. Giriş

Uzaktan eğitim çalışmaları iki yüzyıldan daha eski yıllara kadar uzanmaktadır. İlk örneklerden biri 1728 yılında Boston Gazetesi'nde mektup ile stenografi dersleri verildiğine ilişkin reklamlardır (Salman vd., 2013). Mektup ile başlayan süreç radyo ve televizyon kullanımı, açık üniversitelerin kurulması, telekonferans sistemi ve son olarak web tabanlı teknolojinin gelişmesi ve iletişimde yaşanan değişiklikler ile günümüz uygulamalarına yerini bırakmıştır.

Son yıllarda uzaktan eğitim uygulamalarının dünya genelinde hızla yayılmasının bazı nedenleri vardır. Bunlar; eğitim ihtiyacı olan kişilerin artması, bilginin çoğalması, eğitim ihtiyacını çeşitlenmesi ve mekâna kısıtlı kalmama isteği olarak sıralanabilir. Bunlara ek olarak diğer bir neden gelişen iletişim teknolojisinin kitle eğitimi gibi yeni uygulamaları mümkün kılmasıdır. 2020 yılı itibarıyla ise salgın hastalıklar uzaktan eğitimin zorunlu olarak uygulanmasına neden olmuştur.

Öğrenme amaçlı gelişmiş iletişim teknolojilerinin kullanılması, daha geniş içerikli öğrenim gruplarına ve daha zengin içerikli ve hızlı hizmet sunan uzaktan eğitim sistemlerinin yeteneklerini geliştirmiştir. Uzaktan eğitimin yaygınlaşması yalnızca kullandığı araçların çeşitliliğinde veya doygunluğunda bir artışa yol açmamış aynı zamanda teorisini de geliştirmiştir (Bates, 1997).

Yükseköğretim kurumları, diğer kuruluşlar gibi uyum ve değişim gerektiren sürekli değişen çevreden etkilenebilir. Uzaktan eğitim, kurumun sınıf ortamının ötesine geçmesi için teknolojilerin kullanımını birleştiren bir moddur. Bu mod bazı kurumlarda çevresel değişikliklere ve öğrencilerin yeni öğrenme ihtiyaçlarına cevap olarak ortaya çıkmıştır (Piña, 2008).

Yeni teknolojilerin hızlı gelişimi ve uzaktan eğitim çerçevesinde kullanılması yeni olanaklar sunmaktadır (Nikolaou ve Koutsouba, 2012). Ses, görüntü ve ders içeriğinin daha iyi aktarılmasını sağlayan e-stüdyolar bu gelişimin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. E-stüdyo ortamında öğrencilere direk derse katılma imkânı sağlanmaktadır. Buna ek olarak öğretim elemanın dersi aktarmada özellikle akıllı tahta ve uygulamaları kullanması ile ders verimliliğinin arttığı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde e-stüdyo kullanımının öğrenci görüşündeki yaptığı değişiklikleri belirlemektir. Bu bağlamda uzaktan eğitim öğrencilerine e-stüdyo kullanılmadan önce ve sonrasında anket uygulanarak aradaki farklar belirlenmiştir. Literatürde uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler üzerine (Jonassen vd., 1995; Bates, 2005; Öz ve Yüksel, 2007; Bakioğlu ve Can, 2007; Yiğit vd., 2010; Armağan ve Yiğit, 2015) ve öğrenci görüşüne (Kutluk ve Gülmez, 2012; Eygü ve Karaman, 2013; Salman vd., 2013; Dacanay vd., 2015; Goulmaris, 2015; Firat, 2016; Bunk ve Smidt, 2016; Peroukidou ve Kofou, 2019; Öz ve Kayalar, 2021) dair

çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmamızın literatürden ayrılan yönü kullanılan teknolojinin öncesi ve sonrasındaki öğrenci görüşünü ortaya koymasıdır. Öğrenci görüşünün belirlenmesi için öncelikle verilerin elde edileceği ölçek oluşturulmuştur. Bu bağlamda uzaktan eğitim ile e-stüdyoya dair teorik bilgiler verilmiş, öğrenci görüşünün belirlenmesi adına verilerin elde edileceği ölçek oluşturulmuştur. Son olarak uygulamada elde edilen bulgular açıklanmıştır.

2. Uzaktan Eğitim

Eğitimde geleneksel öğrenim yöntemleri yerini hızla uzaktan eğitim yöntemlerini bırakmaya başlamıştır. Bunun nedeni olarak öğrenmenin zamandan ve mekândan bağımsız gerçekleşmesi, internet altyapısının kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri gösterebiliriz. Gelişen eğitim sistemlerinde uzaktan öğrenme uygulamaları ön plandadır. Özellikle öğrenci merkezli öğrenme ortamının oluşturulması, bilgiye kolay ulaşım sağlanması, kişisel özelliklere göre öğrenme yönteminin seçilebilmesi, zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldırması uzaktan öğrenme yöntemlerini ön plana çıkarmıştır. Buna bağlı olarak son zamanlarda, yüz yüze öğrenimin getirdiği zaman ve mekan kısıtlamaları uzaktan eğitim programlarının büyümesine neden olduğu görülmektedir (Çıgık ve Bayrak, 2012)

Uzaktan eğitim terimi ilk kez Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda yer almıştır. Bir yazıda kullanımı ise William Lighty tarafından 1906'da gerçekleşmiştir. Bu terim, 1960'dan itibaren ise yaygın bir kullanılmaya başlamıştır (Adıyaman, 2001). Uzaktan eğitim; öğretim materyallerinin seçimi, didaktik hazırlanması ve sunumunun yanı sıra öğrenci ve öğretmen arasındaki fiziksel mesafenin en az bir uygun teknik ortam aracılığıyla köprülenmesiyle elde edilen öğrenci öğrenmesinin denetimi ve desteğini içeren planlı ve sistematik bir aktivite olarak tanımlanmıştır (Keegan, 1996).

Sınıf içi etkinliklerin bazıları geleneksel yöntemler de ki sınırlılıklar nedeniyle yürütülemeyebilir. Uzaktan eğitim, eğitim çalışmalarını uygulayan ve öğrenenler arasında etkileşimin özel öğretim üniteleri ve ortamlar yoluyla sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Çağıltay, 2002). Burada, öğretim öğreticileri öğrenim ise öğrencileri kapsamaktadır (Irmak, 2007).

Uzaktan eğitim, internet tabanlı olması nedeniyle öğrenciye bir işte çalışma ve öğrenimini birlikte yürütme imkânı sunmaktadır. Uzaktan eğitimin bazı faydaları aşağıda sıralanmıştır (Kadıoğlu ve Can, 2007);

- Maliyetten, zamandan ve mekândan tasarruf sağlanması,
- Sınıf ortamında olabileceğinden daha büyük kitlelere erişilmesi,

- Evinden eğitim alma zorunluluğu olanlara eğitim imkanı sağlama-sı,
- Eğitimde verimliliği artırması,
- İşitsel ve görsel tasarımlar yoluyla öğrenmede artış sağlanması,
- Bilgi ve birikimlerin paylaşılmasına olanak sağlanması,
- Kesintisiz ve sınırsız eğitim imkânı vermesi,
- Kişilerin gelişimlerinin takip edilip, değerlendirilmesi,
- Öğretici ve öğrenci arasında farklı ortamlarda dahi iki yönlü ileti-şim kurulmasını sağlaması.

Uzaktan eğitime dair sınıflandırmalar da teknoloji belirleyici rolde-dir. Bu sınıflandırmalar da her dönem bir önceki dönemi kapsamaktadır (Moore ve Kearsley, 2011). Diğer bir ifade ile uzaktan eğitim gelişiminde dönemler birbirinden bağımsız değildir ve dönemler birbirini kapsayacak şekilde gelişmiştir (Rodriguez, 2012). Bu durum, uzaktan eğitim süreçle-rindeki eğitsel yaklaşımlarda da geçerlidir. Eğitsel yaklaşımlar, birbirleri-nin üzerine eklenerek ilerlemiş ve her pedagojik yaklaşım bir öncekinden beslenmiştir (Anderson ve Dron, 2011).

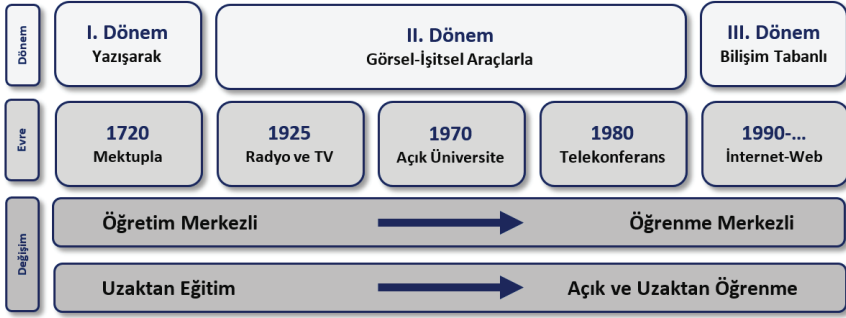
Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri; kullanıcı kimliği ve yönetimi, ders içeriğinin hazırlanması, ders yönetimi, öğrenciye özel programların başlatılması, ev ödevinin ve projenin hazırlanması/sunulması, sınavın ha-zırlanması ve bekletilmesi, test edilmesi özelliklerine sahiptir. Bunlara ek olarak öğrenci davranışının izlenmesi ve analiz edilmesi, öğrenci başarı durumunun belirlenmesi, etkileşimli iletişim ortamının kurulması ve yöne-timi gibi işlemler bu sistemde gerçekleştirilir (Al ve Madran, 2004).

Uzaktan eğitimde, eğitim sürecinin tamamı veya belli bir kısmında öğrenci ve öğreticilerin farklı mekanlarda bulunması, öğrenci öğretmen iletişiminde eğitsel medyanın kullanılması ve ders içeriklerinin bu medya ile öğrenciye ulaştırılması belirleyici unsurlardır (Çetin vd., 2004). Uzak-tan eğitim ile bireylerin eğitim ihtiyacı giderilmelidir. Eğitim kurumlarının geleceği için bu kritik bir öneme sahiptir (İşman, 2011).

Uzaktan öğretim, öğrenenler için öğrenim gereçleri hazırlayan uzak-taki bir kurumun ders geliştirme sürecini açıklamaktadır. Hızal (1983)'a göre uzaktan öğretim, geleneksel eğitim uygulamalarının öğretim yaşı, zamanı, yeri, yöntemi, amaçları vb. sınırlılıklarına bağımlı kalmaksızın; özel olarak hazırlanmış yazılı gereçler, kitle iletişim programları ve kısa süreli yüz yüze öğretimin bir sistem bütünlüğü içerisinde kullanılması ile yürütülen bireyselleştirilmiş, kendi kendine eğitim (öğretim) etkinliğidir. Karşılıklı iletişim uzaktan eğitimin temel bileşenidir ve buna bağlı gelişt-irilen bir öğretim biçimidir (Henri, 1990). Uzaktan eğitim birçok ülkede,

tüm eğitim düzeylerinde yerleşik eğitim durumundan zaman ve mekan bakımından hareket halindeki insanlar için geliştirilen bir sistemdir (Evans ve Notion, 1993).

Uzaktan eğitim öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Bunu sağlamak için teknolojiyi kullanan disiplinler arası bir alandır. Uzaktan eğitim incelendiğinde bilgi iletişim teknolojilerinin bu alanın dönem ve evrelerini belirlediği görülmektedir. Bu duruma ek olarak Şekil 1’de gösterildiği üzere uzaktan eğitim süreçleri incelendiğinde öğrenme, açıklık, esneklik kavramlarına doğru bir yönelim olduğu dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2017).



Şekil 2 Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2016).

Ülkemizde 1923 yılından 1960’lı yıllara kadar uzaktan eğitim önce kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970’li yıllar itibariyle orta eğitimde uzaktan eğitime dair bazı tecrübeler elde edilmiştir. 1980 sonrası Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi ile yükseköğretimde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreçten sonra daha büyük kitlelere ulaşılmıştır. 2000’li yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi beraberinde milyonları bulan uzaktan eğitim öğrenci sayısına ulaşılmasını sağlamıştır. (Bozkurt, 2017).

Başlıca uzaktan eğitim teknolojileri; mektup, basılı materyal, radyo, televizyon, ses ve görüntü kasetleri, bilgisayar destekli eğitim, elektronik posta, internet, veri tabanları, uydu teknolojileri ve video konferanstan sanal gerçeklik olarak geniş bir yelpazede karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ek olarak son yıllarda bulut bilişim, akıllı cihaz ve telefonlar, mobil uygulamalar, artırılmış gerçeklik ve simülasyon gibi teknolojilerde kullanılmaktadır.

Etkileşimli ve etkileşimsiz olarak uzaktan eğitimi ikiye ayrılabiliriz. İnternet altyapısı ve iletişim teknolojileri hızla gelişmektedir. Bu durum uzaktan eğitimde maliyetlerin düşmesine, çeşitli görsel-ışitsel materyallerin kullanımına ve senkron (eşzamanlı) ve asenkron (eşzamansız) uygulamaya imkanları sağlamıştır. Uzaktan eğitimde ilk uygulamalar asenkron

olarak yapılmıştır. İlk uygulamalarda tek yönlü iletişim varken günümüz uygulamalarında çoklu ve çok yönlü iletişim yapılabilmektedir. Her çıkan yeni teknoloji ile yeni bir uzaktan eğitim modeli ortaya çıkmıştır. Kullanılacak teknolojiler metin, ses, görüntü ve elektronik ortam gibi değişik ortamlarda farklı uzaktan eğitim amaçlı kullanım potansiyeline sahiptir. (Valcke ve Leeuw, 1998).

3. E-Stüdyo ve Akıllı Tahta Kullanımı

Dünyada ilk akıllı sınıf uygulaması David Franklin ve Lisansüstü öğrencileri tarafından denenmiştir. Ülkemizde ise Orta Doğu Teknik Üniversitesi seminer, lisansüstü eğitim, tez savunması gibi aktiviteleri yapmak üzere akıllı sınıf uygulamalarını başlatmıştır (Arat, 2011).

Akıllı sınıflarda dersler için uygun yazılım ve donanımların bulunması gerekir. Elektronik tahta ile öğreticinin yapmış olduğu her şey eş zamanlı öğrencinin ekranına yansımaktadır. Bu durum öğrencilerin bu dersler üzerinde çeşitli programlar ile çalışabilmesini ve kendi hafıza kartlarına kaydı edebilmelerine imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin ders esnasında yapmış olduğu uygulamaları öğretici görebilmekte, isterse yapılan uygulamaları öğrenciler arasında etkileşime açabilmektedir. 1999 yılında Kanada'da McGill Üniversitesi'nde akıllı sınıftaki elektronik tahtaya yazılan notlar eşzamanlı öğreticinin görüntü kayıtlarıyla birlikte internet ortamına sunulularak dersler yapılmıştır (Sevindik, 2006).

E-stüdyo temel olarak akıllı tahta, kamera, mikrofon, bilgisayar ve sistem yazılımından oluşmaktadır. Akıllı tahta ekranında dokunmatik çizim ve yazım işlemleri yapılabilen elektronik cihazdır. Uzaktan eğitimde kullanılması ile öğretim elemanına dersi aktarma noktasında yardımcı olmaktadır. Özellikle sayısal ve üzerine işlem gerektiren konuların anlatımında kolaylıklar sağlamaktadır.

E-stüdyo, uzaktan eğitimde senkron eğitim veren üniversitelerde/kurumlarda ders alan öğrencilerin derse aktif katılımlarını ve öğretim elemanlarının ilgi çeken dersler oluşturmalarını sağlayan ortamlardır. E-stüdyoda kullanılan eğitim teknolojilerinin kullanımı ve adaptasyonu ile uzaktan eğitim başarısını artırmak için geliştirilmiş bir modeldir. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin seviyesi verilen eğitimin kalitesini etkilemektedir. Yüksek teknoloji kullanımı, eğitim kalitesi ve başarıyı olumlu etkilemesinin yanısıra ders kayıtlarının kalitesi ve verinin daha hızlı iletilmesini sağlar. E-stüdyo ile aşağıda verilen sorunların çözülmesi amaçlanmaktadır (Armağan ve Yiğit, 2015);

- Ses ve görüntü kalitesinin düşük olması,
- Gerekli eğitim donanımlarının olmaması,

- Teknik aksaklıklar,
- Derse hazır bulunma durumu,
- Veri hızının düşük olması,
- Arşiv kayıtlarında yaşanan aksaklıklar.

4. Araştırmanın Metodolojisi

Bu araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (BAP) tarafından desteklenen 2018/569 nolu projeden üretilmiştir.

4.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitimde e-stüdyo kullanımının öğrenciler üzerinde etkisinin belirlenmesidir.

4.2. Örneklem Süreci

Araştırma örneklemini, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Kemah Meslek Yüksekokulu bünyesinde bulunan iki uzaktan eğitim programı öğrencilerinden oluşturulmuştur. Verileri elde etmek için oluşturulan anket formuna aktif olarak derse katılan 56 öğrenci katkı sağlamıştır.

4.3. Veri Toplama Yöntem ve Aracı

Uzaktan eğitimde e-stüdyo kullanımının öğrenciler üzerinde etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada verilerin elde edilmesi için anket formu oluşturulmuştur. İlk bölümünde demografik bilgiler ve sistem kullanımına dair bilgilerin elde edileceği sorular bulunmaktadır. Diğer bölümde ise e-stüdyonun kullanılmadan öncesi ve sonrasındaki değişimi gösterecek 5'li likert tipi anket soruları bulunmaktadır. Oluşturulan 5'li likert tipi ankette cevaplar; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıp katılmama eşit (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) seçenekleri ile elde edilmiştir. Anket formu için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi etik kurul rapor numarası 02/06'dır.

Çalışmada anket formu iki aşamada uygulanmıştır. İlk uygulama, e-stüdyo kullanılmadan önce öğretim elemanlarının kendi bilgisayarları ile anlatım yaptığı dönemde uygulanmıştır ve ilk veriler elde edilmiştir. İkinci aşamada, derslerin e-stüdyoda yürütülmesi ile aynı öğrenci grubuna mevcut anket tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler düzenlenerek analiz edilmiştir.

4.4. Araştırma Verilerinin Analiz Yöntemi

Araştırmada verilerin elde edilmesi için öncelikli olarak ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği araştırılmıştır. Ölçekte bulunan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla açıklayıcı faktör analizi (AFA)

yapılmıştır. Elde edilen verilerin modeli doğrulayıp doğruladığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA için SPSS 25 programı, DFA için AMOS 24 programı kullanılmıştır.

4.4.1. Ölçek Oluşturma Süreci

Bu aşamada, ölçekte yer alan değişkenlerin belirlenmesi için AFA yapılmıştır. AFA sonucu belirlenen değişkenlerin ölçek geçerliliği tespiti amacıyla DFA yapılmıştır. Sonrasında ise ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Ölçek oluşturma sürecine 176 öğrenci katkı sağlamıştır.

AFA, birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren ve yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). AFA, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek çok boyutlu yapının keşfedilmesini sağlamaktadır. Bu analiz ile çok sayıdaki gizli değişken arasındaki gizli yapıyı belirleyerek ölçüm faktörleri oluşturulmaktadır.

Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizinde verinin bazı yeterlilikleri sağlaması gerekmektedir. Faktör analizinin uygulanması için örneklem yeterliliğini test etmeyi sağlayan Kaiser–Mayer–Olkin (KMO) testinin 0,70’ten büyük olması yeterlidir (Ustasüleyman ve Perçin. 2014). KMO Testi, değişkenler arasındaki korelasyon değerini doğrulamak için kullanılır. Çalışmada KMO değeri 0,94 olarak belirlenmiş ve faktör analizi için uygunluk sağlanmıştır.

Bu aşamadan sonra temel bileşenler analizi ve varimax dikey döndürme tekniği ile faktörler indirgenmiştir. Faktörde bulunan değişken yükleri 0,5’ten büyük olanlar seçilmiştir. Bu bağlamda a4 değişkeni çıkarılmıştır. Analiz sonucu özdeğeri 1’den büyük ve toplam açıklanan varyansı %67 olan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

Tablo 1 Açıklayıcı Faktör Analizi

Açıklama (Kod)	Faktör Yüğü
Uzaktan yönetim sistemi (UYS), istenilen bölümlere (sanal sınıf, kaynaklar, sınavlar, mesajlaşma, sorun bildirimi vb.) kolaylıkla ulaşabileceğim basit ve anlaşılır bir ara yüze sahip. (a1)	0,842
Sanal sınıf uygulamasına kolay bir şekilde bağlanabiliyorum. (a2)	0,822
Sanal sınıf uygulamasını kolay bir şekilde kullanabiliyorum. (a3)	0,857
Sanal sınıfta ders esnasında öğretim elemanının harici çevresel sesler duyuyorum. (a5)	0,805

Sanal sınıfta, ders esnasında kamera görüntü kalitesinden memnunum. (a6)	0,823
Sanal sınıfta, ders esnasında kamera görüntü açısı uygundur. (a7)	0,827
Sanal sınıfta, ders esnasında ses düzeyi yeterli ve anlaşılır düzeydedir. (a8)	0,865
Sanal sınıfta dersin öğretim elemanının beden dilini kolaylıkla okuyabiliyorum. (a9)	0,800
Öğretim elemanının, sanal sınıfta kullandığı ders materyalleri üzerinde örnek çözmesinden memnunum (slayt, beyaz tahta vd.). (a10)	0,857
Öğretim elemanının dersi aktarmasında mevcut ara yüz yeterli düzeydedir. (a11)	0,709
Toplam açıklanan varyans: 67,522; Özdeğer: 6,75; KMO: 0,94; Barlett Testi: 1335,537 (p<0,05)	

AFA sonucu belirlenen ölçeğin geçerliliği için DFA uygulanmıştır. DFA, gizli süreçle ilgili bir teoriyi test etmek için araştırma sürecinin ileri aşamalarında kullanılan çok daha karmaşık bir tekniktir. Değişkenler, altta yatan süreçleri ortaya çıkarmak için dikkatle ve özellikle seçilir (Tabachnick ve Fidell, 2000). DFA’da geçerliliğin sağlanması için bazı uyum indekslerinin belirlenen aralıklarda olması beklenir. Uygulanan DFA sonuçlarına ait uyum indeksleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2 Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Normal Uyum	Mükemmel Uyum	Model Değerleri
Ki-Kare ()				62,967
Serbestlik Derecesi ()				41
		≤5	≤3	1,536
GFI	≥0,85	≥0,90	≥0,95	,932
AGFI	≥0,80	≥0,90	≥0,95	,891
CFI	≥0,90	≥0,95	≥0,97	,984
RMSEA	<0,10	0,05< ≤0,08	≤0,05	,057
RMR		0,05< ≤0,08	≤0,05	,052
NFI	≥0,80	≥0,90	≥0,95	,955
NNFI (TLI)	≥0,80	≥0,90	≥0,95	,978
IFI		≥0,90	≥0,95	,984
≥0,80				

Tablo 2 incelendiğinde değeri 1,536 olduğu görülmektedir. Bu değer 3’ün altında olup istatistiki olarak yeterli seviyededir. GFI, RMSEA ve RMR normal uyum sağlamaktadır. Mükemmel uyum gösteren indeksler;

CFI, NFI, NNFI ve IFI'dır. AGFI indeksi ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahiptir. Uyum değerlerinin sağlanması ile ölçek geçerliliği DFA ile belirlenmiştir.

AFA ile belirlenen 10 değişkene ait DFA sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir. Buna göre oluşturulan ölçekte kullanılan değişkenlerin ilgili oldukları faktörle $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bunun anlamı, gözlenen değişkenlerin faktörünü iyi derecede temsil etmektedir.

Tablo 3 Ölçek İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bilgileri

Değişken	<i>Standart Olamayan Faktör Yükleri</i>	<i>Standart Hata</i>	<i>t Değeri (Kritik Oran)</i>	<i>p</i>	<i>Standart Faktör Yükleri</i>
a1	1,355	,144	9,401	<0,001	0,806
a2	1,300	,145	8,960	<0,001	0,763
a3	1,379	,144	9,569	<0,001	0,822
a5	1,331	,147	9,036	<0,001	0,771
a6	1,246	,134	9,288	<0,001	0,795
a7	1,287	,137	9,411	<0,001	0,807
a8	1,365	,137	9,984	<0,001	0,865
a9	1,260	,137	9,207	<0,001	0,786
a10	1,343	,137	9,835	<0,001	0,849
a11	1,000			<0,001	0,671

Tablo 3'te, faktör yükleri 0,671-0,849 değerleri arasındadır. Tüm değişkenlere ait faktör yüklerinin 0,5'ten büyük olduğu görülmektedir. Buna ek olarak uyum indekslerine ait değerlerde yeterli olduğu için oluşturulan ölçeğin 10 değişken ile yapı geçerliliğini sağladığını ifade edilebilir.

AFA ve DFA analizleri sonucu oluşturulan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alpha değeri araştırılmıştır. Alfa, bir testin veya ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsünü sağlamak üzere Lee Cronbach (1951) tarafından geliştirilmiştir. Kabul edilebilir alfa değerleri ile ilgili farklı görüşler bulunmakla birlikte 0,65-0,95 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir. Analiz sonucu ölçek için Cronbach's Alpha değeri 0.946 olarak belirlenmiştir. Bu değer güvenilirlik için yeterlidir.

5. Bulgular

5.1. Genel Bilgiler

Anket formunun uygulanması ile elde edilen demografik bilgiler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4 Demografik Bilgilere Ait Değerler

Nitelik	Grup	n	Nitelik	Grup	n
Cinsiyet	Erkek	32	Sınıf	1. Sınıf	26
	Kadın	24		2. Sınıf	30
Medeni Hal	Evli	19	Kayıtlı olunan Program	Bankacılık ve Sigortacılık	20
	Bekar	37		Çağrı Merkezi Hizmetleri	36
Yaş	18 altı	0	Çalışma Durumu	Özel Sektör	37
	18-23	21		Kamu Sektörü	6
	24-29	13		Çalışmıyor	13
	30-35	13			
	35 üstü	9			

Tablo 4 incelendiğinde erkek katılımcı sayısının kadın sayısından, bekar katılımcı sayısının da evli sayısından fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında yaş grubu olarak en fazla katılımcı 18-23 iken en az ise 18 altı grubundadır. Çalışan sayısı 43 olup bunların 37 si özel sektördür. Kayıtlı olunan program niteliğinde çağrı merkezi hizmetleri programına kayıtlı öğrencilerden anketi uygulayanların oranı daha yüksektir. Son olarak 2. Sınıftan 30 ve 1. Sınıftan 26 kişi katılmıştır.

Tablo 5 Uzaktan Eğitim Sistemine Ait Bilgiler

Nitelik	Değişken	n
Daha Önce Uzaktan Eğitim Hakkında bilgin vardı	Evet	23
	Hayır	33
	İnternet	17
Bu sistemden ilk olarak bilgi sahibi olduğum kaynak	Sosyal Arkadaş Çevresi	9
	İş Arkadaş Çevresi	15
	Destek Aldığım Eğitimciler	15
	Çalışan Birey Olmam Nedeniyle	39
Uzaktan Eğitimi tercih etme Nedeni	Evli Olmam Nedeniyle	1
	Daha Kolay Olduğunu Düşünmem Nedeniyle	4
	Diğer	13
Kemah Meslek Yüksekokulunu Tercih Etme Nedeni	Arkadaş Tavsiyesi	8
	Eski mezunlarımızın Tavsiyesi	2
	Puanımın Buraya Yeterli Olması Nedeniyle	30
	Diğer	16

	Haftada 2 Saat	15
Uzaktan Yönetim Sistemi uygulamasını kullanma süresi	Günde 1-2 Saat	12
	Günde 2-3 Saat	8
	Günde 3 Saatten Fazla	6
	Sadece Sınav Haftası Dönemlerinde	15
	Çok İyi	8
Uzaktan Yönetim Sistemi uygulamasını kullanma düzeyi	İyi	21
	Orta derece	16
	Az	11
	Hiç Bilgim Yok	0

Tablo 5’te ankete katılanların genel olarak sisteme dair bakışları ortaya konulmuştur. Katılımcıların yüzde altmışı uzaktan eğitim sistemi hakkında ilk kez tercih döneminde haberdar olurken yüzde kırkı sistemden daha önce de haberdar olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olduğu kaynak olarak internet, iş çevresi ve öğretmenleri oran olarak yakın iken sosyal çevre daha düşük orana sahiptir. Uzaktan eğitimi tercih etme sebebi olarak yaklaşık yüzde yetmiş oranında çalışıyor olmam seçeneği işaretlenmiştir. Katılımcıların yüzde yaklaşık yüzde yirmi beşi haftada 2 saat sistemi kullanırken aynı oranda kişide sadece sınav haftası sistemi kullanmaktadır. Uzaktan eğitim sistemini kullanabilme düzeyi olarak iyi derece ilk sırayı alırken orta derece ve az onu takip etmektedir. Sisteme dair hiç bilgisi olmayan katılımcı bulunmamaktadır.

Tablo 6 Uygulamalar Arası Farklılıklar

Değerlendirilen Nitelikler	Birinci Uygulama		İkinci Uygulama	
	<i>Ort.</i>	<i>St. S.</i>	<i>Ort.</i>	<i>St. S.</i>
UYS, istenilen bölümlere (Sanal Sınıf, Kaynaklar, Sınavlar, Mesajlaşma, Sorun Bildirimi vb.) kolaylıkla ulaşabileceğim basit ve anlaşılır bir ara yüze sahiptir.	3,72	0,90	3,78	0,99
Sanal Sınıf uygulamasına kolay bir şekilde bağlanabiliyorum.	3,46	1,09	3,63	1,08
Sanal Sınıf uygulamasını kolay bir şekilde kullanabiliyorum.	3,63	1,07	3,56	0,95
Sanal Sınıfta ders esnasında öğretim elemanının harici çevresel sesler duyuyorum.	2,43	1,07	2,16	1,21
Sanal Sınıfta, ders esnasında kamera görüntü kalitesinden memnunum.	3,50	1,11	3,83	1,29
Sanal Sınıfta, ders esnasında kamera görüntü açısı uygundur.	3,21	0,97	3,69	1,01
Sanal Sınıfta, ders esnasında ses düzeyi yeterli ve anlaşılır düzeydedir.	3,69	1,04	3,78	0,97
Sanal sınıfta dersin öğretim elemanının beden dilini kolaylıkla okuyabiliyorum.	3,04	0,92	4,13	1,09
Öğretim elemanının, sanal sınıfta kullandığı ders materyalleri üzerinde örnek çözmesinden memnunum.(Slayt, Beyaz Tahta vd.)	3,98	0,84	4,30	0,98
Öğretim elemanının dersi aktarmasında mevcut ara yüz yeterli düzeydedir.	3,74	0,85	3,97	1,02

Ort: Aritmetik Ortalama, Std. S.: Standart Sapma

Tablo 6’da yapılan iki uygulamaya ait sonuçlar gösterilmiştir. Değerler, verilerin ortalaması alınarak elde edilmiştir.

UYS’de istenilen bölümlere kolaylıkla ulaşılabilir basit ve anlaşılır ara yüze sahip olması sorusunda iki uygulamada da yakın sonuçlar elde edilmiştir. Uygulamaların yapıldığı dönemlerde ara yüzde küçük çapta değişiklikler yapılmış olup genel olarak aynı ara yüz kullanılmıştır. Sanal sınıf uygulamasına kolay bağlanabilme sorusu için ilk uygulama (3,46) ikinci uygulamadan (3,63) daha az değere sahip olup her ikisinde de katılıyorum cevabına yakın sonuçlar verilmiştir. Kolay kullanılma sorusuna her iki uygulamada da yaklaşık cevaplar verilmiştir ve katılıyorum cevabına yakın sonuçlar edilmiştir.

Ders esnasında öğretim elemanın dışında duyulan seslerin varlığına ilişkin her iki uygulamada da düşük değerler olmakla birlikte e-stüdyonun

değerlendirildiği ikinci ankete verilen cevapların ortalaması daha düşüktür. Bu oluşturulan sanal sınıfta ses yalıtımının etkisinin olduğunu gösterebilir. Kameranın görüntü kalitesi incelendiğinde, ikinci uygulamada elde edilen sonuçların olumlu yönde bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bunun sebebi olarak, derslerin kayda alınmasında e-stüdyo öncesi öğretim elemanları odalarında kendi aldıkları kameraları kullanırken e-stüdyoda yüksek çözünürlüklü kamera kullanılması gösterilebilir. Benzer şekilde kamera açısı konusunda ikinci uygulamada ortalamanın daha yüksek olduğunu görmekteyiz. E-stüdyoda kullanılan kamera açısı tüm sınıfa hakim iken öncesinde sadece öğretim elemanının yüzünü gösterecek açıda konumlandırılmaktadır.

Her iki uygulamada (3,69 ve 3,78), sanal sınıfta sesin şiddeti ve anlaşılma düzeyi yeterli seviyede görülmüştür. Beden dilinin öğrenci tarafından okunması hususunda ikinci uygulama (4,13) ilk uygulamaya (3,04) göre daha yüksek ortalamaya sahiptir. E-stüdyo ortamında öğretim elemanının dersi ayakta akıllı tahtada işlemesi ve kamera açısının tüm sınıfı alması ikinci ortalamanın yüksek çıkmasına sebep olabilir. Yine e-stüdyoda akıllı tahtanın kullanılması ve örneklerin canlı olarak derste çözülmesi ikinci uygulamada ortalamanın yüksek olmasına sebep olabilir. Son olarak kullanılan ara yüzün dersin aktarılmasındaki seviyesi değerlendirilmiş ve ikinci kullanılan ara yüzün ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür.

6. Sonuç

İlerleyen teknoloji ve iletişim yöntemleri her alana etki ettiği gibi eğitim alanına da etki etmiştir. Mektupla başlayan uzaktan eğitim süreci zamanla değişim ve gelişim göstererek günümüz kullanılan sistemlerine gelmiştir. Son yıllarda özellikle internet tabanlı uygulamalar uzaktan eğitim uygulamaları içerisinde ağırlığını arttırmaktadır. Web tabanlı kullanılan sistemlerde dersin verimliliğini artırmaya yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bunlardan biri de oluşturulan e-stüdyolardır.

E-stüdyo elektronik bir sistem olup web tabanlı yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin aksayan yönlerinin azaltılmasını diğer bir deyişle dersin verimliliğinin artırılması amacıyla kurulmuştur. Bu sistem ile derse dair ses, görüntü ve sistemsel yaşanan sorunların en aza indirgenmesi istenmektedir. Ayrıca kullanılan cihazlar ve ortamı destekleyen ses yalıtımı gibi malzemeler ile dış çevreden bağımsız sanal bir sınıf ortamı hazırlanmaktadır.

Çalışmada Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Kemah Meslek Yüksekokulu bünyesinde oluşturulan e-stüdyonun öğrenci görüşünde nasıl değişiklikler gösterdiği araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretim elemanının beden dilinin öğrenci tarafından daha iyi okunduğunu, çevresel seslerde azalma olduğu, kamera açısının daha iyi olduğu ve kullanılan akıl-

lı tahtanın örnek çözümündeki memnuniyeti arttırdığı gibi eğitimin kalitesinin artırılması hususlarında beklenen etkiyi elde ettiğini göstermektedir.

Çalışmaya dair bazı kısıtlar bulunmaktadır. Öğrenci sayısının artırılması ve farklı üniversitelerinde çalışma örnekleminde yer alması sonuçlarda farklılıklara sebep olabilir. İlerleyen çalışmalarda öğretim elemanlarının görüşleri eklenebilir, daha detaylı veriler toplanarak ileri düzey istatistiksel sonuçlar elde edilebilir ve e-stüdyoya bağlı eğitim veriminin artırılması hususunda çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıyaman, Z., (2002). *Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi*. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı. MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara, 1-2.
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web-based distance education systems: required features and standards. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Anderson, T., & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Arat, T. (2011). İletişim teknolojilerinin yükseköğrenim kurumlarında öğretim amaçlı kullanımı: Selçuk Üniversitesi örneği. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Armağan, H., & Yiğit, T. (2015). E-studio modeli ve eğitim ergonomisi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 149-155.
- Bakioğlu, A., & Can, E. (2007). Uzaktan öğretim öğrencilerinin tv ders programları bağlamında yönetimi değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 17-33.
- Bates A. W. (1997). The impact of technological change on distance learning. *Distance Education*, 18(1), 93-109.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitleli açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Çağıltay, K. (2002). *Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojiye mi yoksa pedagojiye mi?*. Nisan 7, 2002, <http://www.teknoturk.org/yazilar/UzaktanEgitim.html>
- Çetin Ö., Çakıroğlu M., Bayılmış C., & Ekiz H. (2004). Teknolojik gelişme için eğitimin önemi ve internet destekli öğretimin eğitimdeki yeri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 144-147.
- Çıgık, H., & Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalci yaklaşım. *Istanbul Journal of Open and Distance Education*, 1(1), 87-102.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Dacanay, A. P., Vaughn, S., Orr, M., Andre, J., & Mort, K. (2015). Factors contributing to nursing distance education student success. *Journal of Nursing Education and Practice*, 5(2), 34-39.
- Evans, T. D., & Evans, T. (1993). Reforming open and distance education: Critical reflections from practice. Psychology Press.
- Eygü, H., & Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Firat, M. (2016). Measuring the e-learning autonomy of distance education students. *Open Praxis*, 8(3), 191-201.
- Goulmaris, D. (2015). The Relation between Distance Education Students' Motivation and Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 13-27.
- Henri, F. (1990). Uzaktan öğretim ve bilgisayar destekli iletişim (Çev.: L. Özbilgin). *Eğitim ve Bilim*, 14, 21.
- Hızal, A. (1983). Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: eğitim teknolojisi açısından yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 122.
- Irmak, E. (2007). *Uzaktan eğitim amaçlı internet tabanlı laboratuvar uygulaması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elektrik Eğitimi, Ankara.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American journal of distance education*, 9(2), 7-26.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3rd ed.). London: Routledge.
- Kutluk, F. A., & Gulmez, M. (2012). A Research about Distance Education Students' Satisfaction with Education Quality at an Accounting Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2733-2737.
- Li, R., Bunk, J., & Smidt, E. (2017). Understanding faculty and student attitudes about distance education: the importance of excitement and fear. In: *Handbook of Research on Humanizing the Distance Learning Experience*, IGI Global, 10-434.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: a systems view of online learning*. (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Nikolaou, A., & Koutsouba, M. (2012). Incorporating 4MAT model in distance instructional material—An innovative design. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 15(1), 50-63.
- Öz, R., & Kayalar, M. T. (2021). A Comparative Analysis on the Effects of Formal and Distance Education Students' Course Attendance upon Exam Success. *Journal of Education and Learning*, 10(3), 122-131.
- Öz, R. & Yüksel, B. (2007). Uzaktan Eğitim: Makine Mühendisliği Örneği . *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (2) , 167-182.
- Peroukidou, V., & Kofou, I. (2019). The impact of feedback on Distance Education students' learning process. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 10(1), 154-169.
- Piña, A. A. (2008). Factors influencing the institutionalization of distance education in higher education. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 427-439.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 15.
- Salman, Ö., Yamaguchi, H., & Schueller, J. (2013). Mühendislik eğitiminde uzaktan öğrenme uygulamasına bir örnek: florida üniversitesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 58-63.
- Sevindik, T. (2006). *Akıllı sınıfların yüksek öğretim öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2000). *Computer-assisted research design and analysis*. Allyn & Bacon, Inc..
- Ustasüleyman, T., & Perçin, S. (2014). Tedarik Zinciri Karmaşıklığının İşletme Performansına Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Yapısal Model Önerisi. *Global Journal of Economics and Business Studies*, 3(6), 1-12.
- Valcke, Martin M., & Leeuw, Frans L. (1998). *Evaluating digital distance learning programs and activities : studies, practices, and recommendations (English)*. WBI evaluation studies ; no. ES99-21. Washington, DC: World Bank.
- Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H., Aruğaslan, E., Çolak, R., Yakut, G., & Çivril, H. (2010). Uzaktan Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: e-stüdyo. *Muğla Üniversitesi, Akademik Bilişim*, 1, 97-105.



BÖLÜM 15

İLETİŞİM VE MATEMATİKSEL İLETİŞİM BECERİLERİ

Emine Tuğçe ÖZTAŞ¹
Nihal TUNCA GÜÇLÜ²

1 Öğretmen

2 Doç. Dr. Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri bölümü, Eğitim Programları ve
Öğretim Anabilim dalı

İletişim, insanların dil aracılığıyla dünyayı yorumlaması ve anlamlandırmasıdır (Yalçın ve Şengül, 2007). Ersoy (2006)'a göre; matematik, “aralarında anlamlı ilişkiler bulunan kendine özgü semboller ve terminolojisi olan evrensel ve yapay bir dildir”. Kendisine ait bir dili olması nedeni ile birçok temel kavrama da sahiptir (Altun, 2008; Raiker, 2002; Uğurel ve Moralı, 2010; Yıldırım, 2011). Matematiksel iletişim becerisi, düşüncelerin sözlü ve yazılı ifade edilmesinde matematiksel dilin açık ve inandırıcı bir biçimde kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (NCTM, 2000). Matematiksel iletişim, öğrencilerin matematiğin farklı temsilleri arasında bağlantı kurmasını sağlar, onların sezgisel bilgileri ile matematiğin dili ve sembolleri arasında köprü kurmasında rol oynar (Ersay, 2006). Matematiksel dilin kullanıldığı sınıf ortamları, farklı yorumlar ve anlamlandırmaların paylaşılmasına; farklı yorumları öğrencilerin analiz etmelerine ve kendi anlamlarını düzenleyerek bilgiyi, iletişime geçenlerle beraber yapılandırmalarına olanak sağlar (Akkus, 2015). Öğrenme öğretme ortamlarında öğretmenin, öğrencileri yönlendirmeleri sonucunda matematiksel dil kullanımı, matematiksel anlamların oluşumunda büyük bir role sahiptir (Genç, 2016). Bali (2002), yazma ödevlerinin matematiksel dile katkısından dolayı dersin bir parçası olmasını önermiştir. Matematik derslerinde yazılı ve sözlü anlatıma yer verilerek, öğrencilerin kendi anlamlarını ifade etmelerine ve oluşturmalarına fırsat verilmesi gerektiğini belirterek, öğretme durumlarında matematiksel dil ve iletişimin kullanımına yönelik öneriler getirmiştir. Yazma etkinliklerinin matematik öğretiminde kullanılmasıyla öğrenci ve öğretmen arasında olumlu bir iletişimin oluştuğunu, öğrencilerin kavramları anlamlandırmalarının öğretmenler tarafından gözlemlendiği, gerekli dönütlerle düzeltildiği ve dili kullanma becerisinin geliştirildiği belirtilmiştir (Atasoy, 2005) Matematiksel iletişim becerilerinin okuma, konuşma, dinleme, yazma olmak üzere dört ana boyuttan oluştuğu görülmektedir (Thompson ve Chappell, 2007).

Matematiksel İletişim Becerileri Okuma Bileşeni

Okuma, okuyucuların metinle etkileşime girerek ön bilgileri ile yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, hipotezler oluşturma ve okuduklarını anlamlandırma yoluyla yeni bilgilerini oluşturdıkları bir süreçtir (Barton ve Heidema, 2002). Özünde okuma, okuyucu ve yazar arasında bir diyalogdur. Bu diyalog, okuyucunun anlamı tahmin etme, bilgiyi arama, entelektüel ve duygusal olarak yanıt verme, içerikten fikir çıkarma ve içeriği daha fazla açıklamaya yardımcı olacak sorular üretme süreçlerinden oluşur (Brummer ve Macceca, 2014). Başka bir deyişle, okuyuculara yapıcı ve üretken etkinlikler ile yeni deneyimlerini/bilgilerini anlamlandırmalarına olanak sağlayan düşünme ve öğrenme sürecidir (Borasi ve Siegel, 1990). Öğrencilerin okuma niteliğini ortaya çıkaran göstergelerden biri anlamadır. Dolayısıyla okuma; bağlamı anlamayı okunanları eyleme geçirmeyi,

başka bir ifade ile matematik yapmayı içermektedir (Adams ve Lowery, 2007). Sözel problemleri çözme, şekiller çizme, hesaplama, sayma, grafik oluşturma ve yorumlama, açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları cevaplama ve matematiksel ilişkileri açıklama gibi matematiksel etkinlikler, okunanların eyleme geçirilmesiyle yapılabilmektedir (Adams ve Lowery, 2007). Belirtilen durumlardan da anlaşıldığı gibi matematiksel metinleri okumak, diğer metin türlerini okumaktan farklı olarak üst düzey düşünme ve anlama becerileri gerektirmesi açısından daha zahmetlidir (Reehm ve Long, 1996). Bu durumun nedenlerinden biri matematiksel metinlerin diğer içerik alanlarına göre daha fazla kavramsal yoğunluğa sahip olmasıdır (Hubbard, 1990; O'Mara, 1981; Reehm ve Long, 1996; Schell, 1982). Ayrıca bu matematiksel kavramların bir kısmının günlük dil ile anlam bakımından farklı ancak sözcük olarak aynı olması ile anlamayı güçleştirdiği görülmektedir (Spencer ve Russel, 1960, aktaran, Aiken, 1972; Brunner, 1976; Reehm ve Long, 1996; Fuentes, 1998; Orton, 2004; Rubenstein ve Thompson, 2002). Bir diğer neden ise, matematiksel metinlerin özlü buna karşın çok kısa olmalarıdır (Brunner, 1976). Matematiksel metin genellikle hızlı okunamaz çünkü anlamın çıkarılmasında her sözcük önem taşıyabilmektedir (Orton, 2004). Okuyucuların sadece sözcükleri değil, aynı zamanda sayısal ve sayısal olmayan sembolleri de deşifre etmede yetkinlik göstermelerini gerektiren çok yönlü bir eylemdir (Adams, 2003; Orton, 2004). Aslında matematiksel metinlerin bütünlüğü; sözcükler, sayısal ve sayısal olmayan semboller arasındaki ilişkilerde gömülüdür (Reehm ve Long, 1996). Örnek olarak sözel problemlerde sözcükler açık ya da dolaylı olarak neyin bilinmesi ve yapılması gerektiğini ifade eder, okuyucu buradaki sözcüklerin anlatımlarından yola çıkarak sayılarla yanıt oluşturur. Semboller ise sözcüklerin anlattıklarını ve bu anlatımlara göre sayılarla nasıl cevap verileceğini göstermeyi sağlar (Adams, 2003). Bunun yanında diğer içerik alanlarında olduğu gibi matematik sadece soldan sağa doğru değil, aynı zamanda sağdan sola (sayı doğrusunu okurken), yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya (tablo okurken), çapraz (bazı grafikleri okurken) ve dairesel olarak okumayı, hatta tüm okuma yönlerini çoğu zaman aynı anda kullanmayı gerektirmesi ile de farklılaşmaktadır (Nolan, 1984). Bazı durumlarda aynı satırda öğrencinin sözlü sembollerden sayısal sembolere geçerek, farklı yönlerde okumayı tercih etmesi hatta sayfada hareket etmesi beklenmektedir (Orton, 2004; Reehm ve Long, 1996). Bu bağlamda okuyucunun öncelikle matematiksel metinleri okurken metnin ve okuma amacının farkında olması ve bu yönde okuduğunu anlama stratejilerini belirlemesi önem taşımaktadır. Bir öğrencinin yeni bir matematiksel kavramı anlamak, matematiksel bir işlem sürecinin adımlarını öğrenmek, tahmin etmek, akıl yürütme sürecini anlamak, bilgileri özetlemek vb. gibi çok farklı okuma amaçları olabilir (Freitag, 1997). Öğrencilerin okuma amaçlarını bilmeleri çabalarına odaklanmalarını ve daha mantıklı çıkarımlar

yapmalarını sağlayacak stratejiler kullanmalarına yardımcı olur (Brummer ve Macceca, 2014). Etkili okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun, yalnızca amacın farkında olması yeterli değildir; istenilen sonuca yani anlama ulaşabilmesi için sayısız okuma stratejisinin de farkında olması gerekmektedir (Fuentes, 1998). Yapılan çalışmalar sonucunda; matematikte de diğer alanlarda olduğu gibi öğrencilerin okuduklarını anlamalarında kullanmaları gereken etkili bilişsel stratejiler belirlenmiştir ve bu stratejiler Hyde (2006, s. 6) tarafından,

- Bağlantılar kurma (ilgili ön bilgileri harekete geçirme, metinde yer alanları kendi deneyimleri ile ilişkilendirme, bağlamı ayırt etme, metinde yer alanları okuduğu diğer şeyler, gerçek dünya ve etraflarındaki fenomenler ile ilişkilendirme)

- Sorular sorma (aktif olarak merak etme, belirsizlikleri arttırma, olasılıkları göz önünde bulundurma, ilişki arama, “eğer ...ise” senaryoları oluşturma)

- Görselleştirme (tanımlanan durumu hayal etme, zihinsel resim veya görüntüler oluşturma)

- Çıkarım yapma ve tahminde bulunma (yorumlama, sonuç çıkarma, hipotez kurma)

- Önemi belirleme (temel unsurları analiz etme)

- Sentezleme (örüntü bulma, özetleme, yeniden anlatma)

- Üstbilişsel izleme (düşünmelerini aktif olarak takip etme, okuduğu duruma uyması için stratejiler belirleme) biçiminde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin ön bilgi ve deneyimleri onların yeni bilgi ve beceri edinmeleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Barton ve Heidema, 2014). Matematiksel kavramlar ve semboller kesin olmakla beraber birbirlerinin inşasına yardım edecek şekilde sıralı bir yapıya sahiptir (Hubbard, 1990). Öğrenciler, daha önceki kavramları bilişsel yapıya yerleştirmede süreci yeni kavramları anlamakta zorluk yaşayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmaları da olanaklı olmayacaktır (Brunner, 1976). İlişkili düşünceler arasındaki bağlantılar ne kadar fazla ve güçlüyse bir kavramın anlaşılması da o kadar derin olur. Başka bir deyişle, doğru bağlantılar, birbirinden farklı ancak ilgili bağlamlarda bolca örnekler, düşünce ve ilişki ağları ile detaylandırılarak bir kavramın anlaşılması daha derin, zengin, daha genel ve soyut hale getirilir (Hyde, 2006). Zengin ve organize bilgi yapıları ve ağlarına sahip okuyucunun onları metine uyarlaması ve okurken bunlara erişmesi konuyu uygun şekilde anlamasını kolaylaştırmaktadır (Barton ve Heideme, 2002). Örneğin, çarpma işlemi ilköğretim yıllarında sayıları büyütme için yapılan bir işlem olarak öğretilir. Daha

sonraki yıllarda birden küçük sayılarla yapılan çarpma işlemleri ile karşılaşıldığında bu durumun değiştiği görülür. Çarpmanın bölme ile ilişkisi, farklı sayılarla, ardından değişkenlerle, matrislerle, vektörlerle vb. işlemler gerçekleştirildiğinde çarpma kavramı daha karmaşık hale gelmeye başlar. Böylece çarpma kavramının farklı bağlamlarda deneyimlenmesi ile daha zengin, ayrıntılı ve soyut hale geldiği görülmektedir. Başlangıçta bazı yönleri ile kavranılan kavram, yeni anlayışlar eklenerek detaylandırılır ve yeniden inşa edilir (Hyde, 2006). Bu nedenle matematik öğretmenleri okuma etkinliklerine geçmeden önce anahtar kavram ve kelimeleri değişik ve birden fazla türde sunulan içerikten yardım alarak tanıtmalıdır (Brummer ve Macceca, 2014). Öğrencilerin ön bilgileri, kavram haritaları, sözcük listeleme, öğrenme günlükleri vb. uygulamalardan yardım alarak kontrol edilmelidir (Barton ve Heidema, 2002). Öğrencilerin matematiksel metinlerin okuyucuları olarak rollerini üstlenmelerini sağlamak yerine, kavramları yapılandıramadıkları durumlarda, öğretmenlerin kavramları sözlü açıklamalara, diyagramlara, çizelgelere çevirerek yapılandırılmış halde öğrencilere sunmaları, öğrencilerin kendi bağlantı ve anlamlarını oluşturmak için mücadele etme fırsatlarından mahrum bırakmaktadır (Fuentes, 1998). Öğrencilere matematiksel metinlerle nasıl başa çıkacakları öğretilmedikçe matematikte bağımsız öğrenenler olması da mümkün olmayacaktır (Hubbard, 1990; Reehm ve Long, 1996). Ayrıca matematiği öğrenmek için öğrencilerin aktif okuyucular olmaları, onların aktif problem çözücüler ve eleştirel düşünürler olmalarını da desteklemektedir (Borasi ve Siegel, 1990).

Okuduğunu anlama stratejilerinin tümü üstbilişi içermektedir. Okuma anlamında yetkin olmak çeşitli stratejileri farklı amaçlara nasıl uygulanacağını öğrenmeyi gerektirmektedir (Hubbard, 1990). Okuma anlamında yetkin olan öğrenciler, okuduklarını anlamadıklarında düzeltmek veya anlamı onarmak için stratejiler kullanabilirler (Hyde, 2006). Anlamı engelleyecek bir durumla karşılaştıklarında fark ederler ve netleştirmek için geri dönerek anlamı yapılandırmak için yeniden okurlar (Hubbard, 1990). Düşünerek kendilerine sorular sorarlar, metnin temel fikrini belirlemeye çalışırlar (Brummer ve Macceca, 2014). Sorularının, anlamalarına yardımcı olacaklarına inandıkları için okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorular sorarlar. Soru sormalarının anlam inşa etmelerine, yeni bilgiler keşfetmelerine, çıkarımlarını kontrol etmelerine, görselleştirmelerine yardımcı olacağını düşünürler (Hyde, 2006). Başka bir anlamda öğrenciler aktif olarak okurken okuma yeteneklerini izleme ve düzenleme sürecine dahil olurlar (Brummer ve Macceca, 2014). Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencileri bilgiyi sentezlemeye hazırlamak için var olan bilgileri ve yeni öğrendikleri arasında bağlantılar kurmaları noktasında yardımcı olmaları gerekmektedir (Brummer ve Macceca, 2014). Fuentes (1998), okuma becerileri

iyi ve zayıf olan öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sürecinde ve sonrasında farklı bilişsel davranışlar sergilediklerini ve matematiksel metinleri okurken olumlu üstbiliş davranışlarını, yazma etkinliklerinin kullanımı ile geliştirebileceğini ifade etmektedir. Araştırmalar, projeler ve yansıtıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin, iyi okuyucuların özellikleri (Tablo 1.1’de gösterilen) olan düşünme becerilerini gerçekleştirebilmelerine yardımcı olacağını belirtmektedir. Yazma etkinliklerinin yanında Brummer ve Macceca, (2014), öğretmenlerin, öğrencilerin okuma sonrasında düşüncelerini özetlemeleri ve anlaşılanları belirlemeleri, okuduklarına eleştirel bakmaları, okuduklarını analiz etmeleri ve yeni bilgileri sentezlemeleri için tartışma başlatacak sorular yönlendirmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 1.
İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Davranışları

	İyi Okuyucular	Zayıf okuyucular
Okuma Öncesinde	• Ön bilgileri etkinleştirme • Görevi anlama ve amaç belirleme • Uygun stratejiler seçme	• Hazırlıksız okumaya başlama • Nedenini bilmeden okuma • Materyale nasıl yaklaşılabileceğini düşünmeden okuma
Okuma sürecinde	• Dikkati odaklama • Öngörme ve tahmin etme • Anlama eksikliği ortaya çıktığında düzeltme stratejilerini kullanma • Yeni terimleri anlamak için bağlamsal analiz kullanma • Anlamaya yardımcı olmak için metin yapısını kullanma • Yeni bilgileri organize ve entegre etme • Kendi anlamalarını izleyerek anlamının oluşumunu ve neyi anlamış olduğunu bilme	• Dikkati kolayca dağılma • Bitirmek için okuma • Anlama eksikliği oluştuğunda ne yapacağını bilememe • Önemli kelimeleri tanımama • Herhangi bir düzen görmeme • Yeni bilgileri entegre etmek yerine ekleme • Anlamadığını fark etmeme
Okuma sonrasında	• Okuduklarını yansıtma • Başarının çaba sonucu olduğunu hissetme • Anafikirleri özetleme • Dış kaynaklardan bilgi arama	• Okumayı ve düşünmeyi bırakma • Başarının şans eseri olduğunu hissetme

Kaynak: Feuentes, 1998, s.83.

Üstbilişin yanı sıra okuma esnasında zihinsel imgeler oluşturmak, zihinsel imgelerin temsillerini oluşturmak ve uzamsal düşünme; matematikte okuyucuların metinleri yorumlamaları, düşünceleri netleştirmeleri sonuç çıkarmaları ve anlamayı geliştirmeleri açısından diğer önemli stratejilerdir (Hype, 2006).

Matematiksel İletişim Becerileri Konuşma Bileşeni:

Dil, bireylerin düşüncelerini olarak organize etmesine, deneyimlemesine ve tartışmasına yardımcı olur (Orton, 2004). Matematiksel konuşma

aynı zamanda matematiksel düşüncelerin erişilebilir olmalarına yardımcı olması nedeniyle önemlidir (Sfard, 2008). Öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerine erişebilmeleri geleneksel olarak soru cevap yöntemi ile olmasına rağmen bu yöntem sınırlı erişim sağlamaktadır (Orton, 2004). Buradaki sınırlı erişimin aksine bir tartışma ortamında problem çözme etkinlikleri üzerinde derinlemesine düşünme, sözlü ifadelerle yöntemlerini yeniden sunma, dinleyicilerin tepkilerini yorumlama ve iletişim kurma ile karşı karşıya kalarak mevcut düşüncelerini yansıtma, detaylandırma ve gerektiğinde düzenlemeleri için potansiyel fırsatlar oluşmaktadır (Lo, Wheatley ve Smith, 1991). Konuşma etkinlikleri işbirliği, keşif ve yansıtma için uygun araçlardır (Thompson ve Chappell, 2007). Akıcı şekilde üretilen fikirlerin değiş tokuş edilerek, öğrenenlerde değişiklikler ve yeni fikirler üretimini sağlamaktadır (Whitin ve Whitin, 2000). Konuşma becerileri, kavramsal gelişimi desteklemede önemli rollere sahip olması ile beraber matematiksel öğrenme sürecinin ve ürünlerinin giderek karmaşıklaşan bilme biçimlerinin sosyal etkileşimlerle oluşmasını sağlamaktadır (Cobb, vd., 1997). Matematiksel kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesindeki sorunların bir kısmının konuşma dilinden kaynaklandığı, kullanılan matematiksel dilin kavramların inşasında ve matematiksel düşüncelerin daha sonraki gelişiminde önemli bir rolü olduğu ortaya konmuştur (Raker, 2002). Matematik hakkında konuşma ve matematiksel öğrenmeler arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Bununla birlikte öğrencilerin matematik öğrenme başarılarının, çözümleri açıklama ve gerekçeleştirme, başkaları tarafından yapılan açıklamalar ile kendi fikirlerini ilişkilendirme ve gerektiğinde düzenleme becerilerini aktif kullanmaları, kendi yöntemlerini geliştirmelerine bağlı olduğunu da göstermektedir (Lo, Wheatley ve Smith, 1991). Öğrencilerin başkalarının akıl yürütmelerindeki belirsizlik ve yanlışlıkları görerek kendi fikirlerini düzenleyebilmeleri için başkalarıyla etkileşime girmeye gereksinimleri vardır. Konuşma yoluyla gerçekleşecek olan bu etkileşim; öğrencinin başkasının akıl yürütme sürecini yeniden seslendirmesini (dinleme), başkasının düşüncelerine göre kendi düşüncelerini konumlandırmasını ve yeniden ifade etmesini sağlamaktadır (Chapin, O'Connor ve Anderson, 2009). Konuşmayı takip edenlerin fikirlerini gerekçeleri ile açıklamaları anlamı etkileşime girenlerle beraber oluşturma olanağı sunmaktadır (Cobb, vd., 1997). Dolayısıyla yeni düşünceler ve yeni yollar beraberce oluşturulduğunda tek kişinin gidebileceğinden daha ileri gidebilecektir (Whitin ve Whitin, 2000).

Matematiksel İletişim Becerileri Dinleme Bileşeni

Matematiksel anlamda dinleme becerileri, diğerleri ile etkileşime geçerek onların akıl yürütmelerine eleştirel bakabilmeyi aynı zamanda kendi düşüncelerini oluşturmayı ve düzenlemeyi, problem çözmeyi gerektirir (NCTM, 2000). Dinleme okuduğunu anlama becerileri gibi hem fiziksel

bir süreci hem de analitik bir süreci içeren alıcı bir beceridir (Mead ve Rubin, 1985). Matematiksel tartışmalara katılımın verimli olması, öğrencilerin aktif dinleme becerilerini kullanmaları ile gerçekleşir (Hufferd-Ackles, Fuson ve Sherin, 2004). Ancak yapılan çalışmaların çok küçük bir kısmı, matematiksel dinleme becerilerine odaklanmakta ve öğrencilerin dinleme aşamasında katıldıkları süreçler hakkında gözlemsel veriler sağlayamamaktadır (Kosko, 2014). Kosko (2014), çalışmasında dinleme eyleminden sonra öğrencilerin matematiksel düşüncelerine ne olduğu hakkında kendi bakış açılarını değerlendirerek öğrencilerin nasıl dinlediklerini incelemiştir. Dinleme ile konuşanların kastettiği anlamı oluşturma bir noktaya kadar kullanılan kelimelere dayanır ancak bağlamın birçok yönünün de dikkate alınmasını gerektirmektedir dolayısıyla mesajların bağlam içinde yorumlanması söylem olarak ifade edilmektedir (Brown ve Yule, 1983). Matematiksel anlamlar oluşturma sürecinin etkileşim yoluyla inşa edilmesi, öğrencilerin düşüncelerini başkalarının düşüncelerinden etkilenerek örgütlemesi (Cobb, Wood ve Yackel, 1990; Ernest, 1998) matematiksel dinleme becerilerinin aktif şekilde gerçekleştirildiğinin göstergeleridir.

Sfard (2008), bireysel ve bireyler arası iletişimin değişimi ile matematiksel öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir. Diğer bir anlamda matematiği öğrenme, matematiksel iletişim becerilerinin daha açık ve net hale gelmesi olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda düşünmeyi kişinin kendisi ile iletişimi şeklinde tanımlayarak düşünmenin bireysel olarak değil sosyal bir yapı olarak ele alınmasını sağlamıştır. Bu bağlamda düşünmenin gerçekleştiği durumlarda kişinin dinleme becerilerini aktif olarak kullandığı ve çevresindekilerin düşüncelerinden yeni anlamlar inşa ettiği görülmektedir. Düşünce paylaşımı ile gelişen bu süreçte, katılımcıların, hem başkalarının kavramlarına ilişkin içgörü kazanmaya hem de bu durumun oluşturduğu değişiklikleri yansıtmaya çalıştıkları görülmektedir (Manouchehri ve John, 2006). Aslında matematiksel bir kavramı bilmek, başkalarının o kavram hakkında ne düşündüklerini ve kavramı nasıl kullandıklarını bilmeyi de içermektedir (Lo, Whaetley ve Smith, 1991). Konuşmaları dinleyen biri, başkalarının iletmek istediği her şeyi sözcüklerle aktarmasını beklemeden bağlama uygun çıkarımlar yaparak iletilmek istenilen şeyi inşa etmektedir (Brown ve Yule, 1983). Çözümleri açıklama ve gerekçelendirme, başkaları tarafından yapılan açıklamaları değerlendirmeye çalışma, anlaşma ve anlaşmazlığı belirleme ve bir çatışmanın olduğu durumlarda alternatifleri sorgulama becerileri, öğrencilerin kendi yöntemlerini oluşturmaya yönelik çabalarıdır. Tüm bunlar dinleme ve konuşmanın beraberliği ile gerçekleşmektedir (Cobb, Wood ve Yackel, 1990). Bu açıdan öğretmenlerin, öğrencilere, tartışmalarda kastedilen matematik üzerine düşüncelerini sağlayacak sorular sorması ve öğrencilerden başkalarının söylediklerini ve ne demek istediklerini sözlü ya da yazılı olarak

ifade etmelerini istemeleri; onların anlamlar oluşturmalarına, sorgulama becerilerinin geliştirmelerine büyük katkılar sağlayacaktır (Manouchehri ve John, 2006).

Matematiksel İletişim Becerileri Yazma Bileşeni

Matematikte yazmanın kullanılmasıyla verilerin mantıksal şekilde organize edilerek, akıl yürütme sürecinin düzenli, kontrollü ve belirgin bir şekilde yürütülmesi sağlanır (Morgan, 2011). Matematikte yazma; sözlü ifadelerin, sembolik ifadelerin ve görsel temsillerin kullanımını gerektirmesi ile akıl yürütme, iletişim ve bağlantıların gelişiminde oldukça önem taşımaktadır (NCTM, 2000). Yazma, düşünce süreçlerinin kontrollü bir şekilde yavaşlatılmasını gerektirerek öğrencilerin düşüncelerini netleştirmesine, düzenlemesine ve yansıtmaya olanak tanımaktadır (Liebars, 1997). Yansıtma sonucunda öğrencilerin kavramlara yönelik anlayışları zenginleşmektedir (Miller, 1991). Öğrencilerin önceki bilgileri, kavramları kullanarak ve üzerinde düşünerek bilgiyi manipüle etmelerini, bütünleştirmelerini ve yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır (Miller, 1991; Lim ve Pugalee, 2004). Dolayısıyla yazma, matematiksel düşünmeyi ve anlamı derinleştirmektedir (Emig, 1977; Miller, 1992; Pugalee, 1997; Rose, 1989). Benzer şekilde, öğrencilerin öğrenmede aktif oldukları matematik yapma süreçleri de düşünceleri toplamayı, organize etmeyi ve netleştirmeyi, bilenleri ve bilinmeyenleri keşfetmeyi ve net düşünmeyi gerektirmektedir (Burns, 2008). Öğrenciler yazıları ile anlamalarını, kavram yanlışlarını, inançlarını, hissettiklerini ve düşünce kalıplarını açık hale getirerek öğretmenlere, öğretimlerini düzenlemeleri, geliştirmeleri noktasında veriler sağlamaktadır (Burns, 2008; Hoffman ve Powell, 1989). Öğretmenlerin, yazmanın matematiksel akıl yürütmeyi ve problem çözmeyi destekleyerek öğrencilerin etkili iletişim özelliklerini içselleştirmelerine yardımcı olmasının farkında olup öğrenci yazılarını okumaları ve değerlendirmeleri önem taşımaktadır (Pugalee, 2005). Böylece öğretmenin öğrenci tarafından yürütülen yanlış süreci ortadan kaldırmaya yönelik bireysel öneriler ve geri bildirimler sunması hem sınıf zamanından tasarruf edilmesini hem de her öğrencinin ilgi görmesini sağlamaktadır (Bell ve Bell, 1985). Aynı zamanda öğrencilerin de fikirlerinin duyulacağını bilmeleri kaygılarını azaltmaktadır ve daha fazla geliştirilmesi gereken alanlar ve daha kapsamlı bir şekilde keşfedilebilecek ilgi alanları hakkında veriler sunmaktadır (Hoffman ve Powell, 1989). Öğrencilerin problem çözerken düşünme süreçlerinin farkında olmalarını, ilgili hesaplama ve analizleri gerçekleştirirken daha bilinçli olmalarını sağlamaktadır (Bell ve Bell, 1985; Craig, 2011; Pugalee, 2005). Bu bağlamda yazma, öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır (Burns, 2008; Emig, 1977; Miller, 1991; Powell, 1997). Ayrıca yazma, öğrencileri matematiksel deneyimleri üzerinde düşünmeye zorlamakta ve yansıtma becerilerini geliştirmektedir (Powell, 1997). Bir başka ifade ile

yazma, öğrencilerin özdeğerlendirmeler yapmalarını sağlamaktadır. Hughes ve diğerlerine göre (2019) ise öğrencilere matematiksel yazma için öz-düzenleme stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Dolayısıyla yazma öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel eylemlerini desteklemektedir ve sürekli kullanıldığında bu becerilerin gelişimini sağladığı belirlenmiştir (Allen, 1991, Gunel, Hand ve McDermott, 2009, Wason-Ellam, 1987). Ancak yazmanın matematik öğretiminde değer bulabilmesi için öğretmenlerin, öğrencileri yazma görevlerine dahil etmekten daha fazlasını yapmaları ve öğrencilere uygun yazma uygulamaları hakkında açık ve ayrıntılı yönergeler sağlaması gerekmektedir.

Alanyazında yazmanın matematik sınıflarında, öğrencilere yaratıcı parçalar geliştirmeleri, açıklayıcı yazılar yazmaları, matematik ile ilgili duygularını kaydetmeleri, ünlü bir matematikçinin biyografisini oluşturmaları, bir etkinliği yansıtmaları ve not almaları gibi çeşitli amaçlarda uygulanabildiği görülmektedir. Bu bağlamda verilen yönergeler de bu yönde çeşitlenebilmektedir. Yazma türleri ve amaçları için çerçevelerin oluşturulması öğretmenlerin uygulamalarına, ölçme değerlendirme uzmanlarının bu tür öğeler tasarlamalarına ve puanlamalarına, program geliştiricilerin öğrencileri bu uygulamalara dahil edebilmek için daha fazla fikir oluşturmalarına olanak tanıyacağını ileri süren Casa ve diğerleri (2016), ilköğretim öğrencilerinin matematiksel öğrenmelerini güçlendirmeye yönelik yazma türlerini şu şekilde belirlemişlerdir:

Tablo 2.

Temel Matematiksel Yazmanın Kapsayıcı Hedeflerine, Türlerine ve Amaçlarına Genel Bakış

Matematiksel akıl yürütme ve iletişim kurma	Keşfedici
	Bir problemi, durumu veya kendi fikirlerini kişisel olarak anlamlandırma
	Bilgilendirici/Açıklayıcı
	Tanımlama
	Açıklama
	Tartışmacı
	Bir argüman oluşturma
	Argümanı eleştirme
	Matematiksel Olarak Yaratıcı
	Orijinal fikirleri, problemleri ve/veya çözümleri belgeleme
	Düşünmede akıcılık ve esneklik sağlama
	Fikirleri detaylandırma

Kaynak: Casa vd., 2016.

Tablo 2 incelendiğinde, dört türde matematiksel yazma (Keşfedici, Bilgilendirici/Açıklayıcı, Tartışmacı, Matematiksel Olarak Yaratıcı) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin matematiksel olarak akıl yürütme ve iletişim kurma hedefleri kapsamında matematiksel yazmanın dört türünün kendi gruplarında farklı amaçlara hizmet ettiği görülmektedir.

Keşfedici yazma, Case ve diğerleri tarafından (2016, s.6) “*ilköğretim öğrencilerinin matematiksel kavramlar, problemler, kendi matematiksel fikirleri hakkında düşüncelerini anlamlandırmaya yönelik kullandıkları yazma türü*” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler kendilerinin izleyicileri olarak matematiksel fikirlerini, kelimeler, şekiller, semboller ve temsiller ile farklı biçimlerde aktarabilir ve arkadaşları ile paylaşabilirler. Bu bağlamda keşfedici yazı türü bilgilendirici/açıklayıcı, tartışmacı ya da matematiksel olarak yaratıcı yazı türlerini de kullanmayı gerektirebilir.

Bilgilendirici/Açıklayıcı yazma, tanımlama ve açıklama yapmak amacıyla kullanılmaktadır (Davison ve Pearce, 1989; Miller, 1991). Tanımlamalar yazmak, öğrencilerin fikirlerini netleştirmelerini bu amaç doğrultusunda fikirlerinin kaydını oluşturmalarını ve onları analiz etmelerine fırsat oluşturarak akıl yürütme becerilerini gelişimini sağlamaktadır (Casa vd., 2016). Açıklama amaçlı yazma, öğrencilerin problem çözme süreçlerini, matematiksel kavramlar ve onların temsiller, gerçek dünya uygulamaları, diğer içerik alanları veya başka matematiksel kavramlar ile ilişkilerini ortaya çıkarımayla sağlamaktadır (Bell ve Bell, 1985; Craig, 2011; Miller, 1991).

Tartışmacı yazma, öğrencilerin uygulanabilir argümanlar oluşturmaları ve başkalarının akıl yürütmelerini eleştirmeleri amacıyla kullanılmaktadır (Casa, vd., 2016). Tartışmacı yazma türünde yazı yazarken öğrenciler bir iddianın gerekçesini ortaya koyarak doğru veya yanlış olduğunu belirlemeye çalışmaktadırlar (Van de Walle, vd., 2014). Bu yazının hedefinde başkaları tarafından anlaşılacak olduğu için kesinlik ve açıklık öğrenciye yön vermektedir (Casa, vd., 2016). Aynı zamanda tartışmacı yazma öğrencinin başkalarının fikirlerini ve akıl yürütme süreçlerini eleştirmek amacıyla da kullanılmaktadır (Van de Walle, vd., 2014). Bu süreçte öğrenciler, başkalarının fikirlerini yeniden gözden geçirme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden geçmektedir.

Matematiksel olarak yaratıcı yazma, öğrencilerin problemler veya sorular oluşturmalarını, problemlere yeni veya orijinal çözümler üretmesini ve keşfettikleri matematiksel yapılar veya örüntüler hakkında yazmayı içermektedir (Casa, vd., 2016). Bir soruna veya duruma birden çok açıdan bakabilmek veya sorunlara benzersiz şekillerde yaklaşabilmek, düşünmede esneklik göstermek için yazma; fikirleri genişletmek, daha ayrıntılı açıklamalar oluşturmak ve uzun bir süre boyunca fikir geliştirmek için yazma yaratıcı yazmanın farklı türleridir (A.g.e).

Kaynaklar

- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2) 750-769. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 30-44. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91060>
- Altun, M. (2008). *Matematik öğretimi*. (5.bs.) Bursa: Erkam Matbaası.
- Raiker, A. (2002). Spoken language and mathematics. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 45-60.
- Uğurel, I., & Moralı, S. (2010). Bir ortaöğretim matematik dersindeki ispat yapma etkinliğine yönelik sınıfcı tartışma sürecine öğrenci söylemleri çerçevesinde yakından bakış. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(135-154). Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231681>
- Yıldırım, C. (2011). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Akkuş, R. (2015). Language and discourse in mathematics. *Elementary Education Online*, 14(1), 230-242. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.78983>.
- Genç, G. (2016). *İlkokul matematik derslerinde olumlu bir söylem ortamının etkisinin söylem analizi yöntemiyle incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çalikoğlu Bali, G. Ç. (2002). Matematik öğretiminde dil ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23). Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87918>.
- Atasoy, E. (2005). *Matematik öğretiminde yazmanın kullanılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Thompson, D. R., & Chappell, M. F. (2007). Communication and representation as elements in mathematical literacy. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 179–196. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/loi/urwl20>.
- Barton, M. L., & Heidema, C. (2002). *Teaching reading in mathematics* (2nd Edt.). Aurora, CO: McREL.
- Brummer, T., & Macceca, S. (2014). *Reading strategies for mathematics. Teacher created materials*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Borasi, R. & Siegel, M. (1990). Reading to learn mathematics: New connections, new questions, new challenges. *For the Learning of Mathematics* 10 (3), 9-16. Retrieved from <https://flm-journal.org/Articles/77F7481EB-94484843CAD6BAAD947FB.pdf>.

- Adams T. L. & Lowery, R. M. (2007). An analysis of children's strategies for reading mathematics. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23(2), 161-177. <https://doi.org/10.1080/10573560601158479>.
- Reehm, S. P., & Long, S. A. (1996). Reading in the mathematics classroom. *Middle School Journal*, 27(5), 35-41.
- Hubbard, R. (1990). Teaching mathematics reading and study skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 21(2), 265-269. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/loi/tmes20>.
- O'Mara, D. A. (1981). The process of reading mathematics. *Journal of Reading*, 25(1), 22-30. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40030491>.
- Schell, V. J. (1982). Learning partners: Reading and mathematics. *The Reading Teacher*, 35, 544-548. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED199654.pdf>.
- Nolan, J. (1984). "Reading in the content area of mathematics." In Reading in the content areas: Research for teachers, Edited by M. Dupuis. Newark, DE: International Reading Association, p. 28.
- Aiken Jr, L. R. (1972). Language factors in learning mathematics. *Review of Educational Research*, 42(3), 359-385. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068340.pdf>.
- Brunner, R. B. (1976). Reading mathematical exposition. *Educational Research*, 18(3), 208-213. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188760180306>.
- Fuentes, P. (1998). Reading comprehension in mathematics. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, *Issues and Ideas*, 72(2), 81-88. <http://dx.doi.org/10.1080/00098659809599602>.
- Orton, A. (2004). *Learning mathematics: Issues, theory and classroom practice* (3rd Edt.). London: Continuum Publishing.
- Rubenstein, R. N., & Thompson, D. R. (2002). Understanding and supporting children's mathematical vocabulary development. *Teaching Children Mathematics*, 9(2), 107-112. <http://dx.doi.org/10.5951/TCM.9.2.0107>.
- Freitag, M. (1997). Reading and writing in the mathematics classroom. *The Mathematics Educator*, 8, 16-21. Retrieved from http://fall2009mathnetwork-meetings.pbworks.com/f/Reading_Writing_math_freitag.pdf.
- Brummer, T., & Macceca, S. (2014). *Reading strategies for mathematics. Teacher created materials*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Hyde, A. (2006). *Comprehending math. Adapting reading strategies to teach mathematics, K-6*. Estados Unidos da América: Heinemann.
- Barton, M. L., & Heidema, C. (2002). *Teaching reading in mathematics* (2nd Edt.). Aurora, CO: McREL.
- Hubbard, R. (1990). Teaching mathematics reading and study skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 21(2), 265-269. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/loi/tmes20>.

- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, NY: . Cambridge University Press.
- Lo, J. J., Wheatley, G. H., & Smith, A. C. (1991, 16-19 October). *Negotiation of social norms in mathematics learning [Oral Presentation]*. In R. G. Underhill (Ed.) *Proceedings of the Annual Meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,—North America* (pp. 99-105). Blacksburg, VA: Virginia.
- Whitin, P., & Whitin, D. J. (2000). *Math is language Too: Talking and writing in the mathematics classroom*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438537.pdf>.
- Cobb, P., Boufi, A., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Reflective discourse and collective reflection. *Journal for Research In Mathematics Education*, 28(3), 258-277. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1038.9079&rep=rep1&type=pdf>.
- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, grades K-6*. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Mead, N. A., & Rubin, D. L. (1985). *Assessing listening and speaking skills*. ERIC Digest. Retrieved from http://www.ericfacility.net/database/ERIC_Digests/ed263626.html.
- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., & Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for research in mathematics education*, 35(2), 81-116. <https://doi.org/10.2307/30034933>.
- Kosko, K. W. (2014). What students say about their mathematical thinking when they listen. *School Science and Mathematics*, 114(5), 214–223. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.11.002>.
- Brown, G & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Chapter 9: Classrooms as learning environments for teachers and researchers. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, 4, 125-210. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/749917?origin=JSTOR-pdf>.
- Ernest, P. (1998). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. NY: Albany, State of University of New York Press.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, NY: . Cambridge University Press.
- Manouchehri, A., & John, D. S. (2006). From classroom discussions to group discourse. *The Mathematics Teacher*, 99(8), 544-551. Retrieved from

http://projects.ias.edu/pcmi/hstp/sum2009/morning/Manouchehri_discussion_to_discourse.pdf.

- Morgan, C. (2011). *Communicating mathematically*. In S. Johnston-Wilder, P. Johnston-Wilder, D. Pimm & C. Lee (Eds.), *Learning to teach mathematics in the secondary school: A companion to school experience*. (pp. 146-161). London: Routledge.
- Liebars, C. (1997, 14-15 February 14-15). *Journal writing: a model for mathematics teacher education*. [Paper Oral Presentation], presented at the Annual Meeting of the Association of Mathematics Teacher Educators, Washington, DC. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446933.pdf>.
- Miller, L. D. (1991). *Writing to learn mathematics*. *Mathematics Teacher*, 84(7), 516-521. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27967269?origin=JSTOR-pdf>.
- Lim, L., & Pugalee, D. K. (2004). Using journal writing to explore they communicate to learn mathematics and they learn to communicate mathematically. *Ontario Action Researcher*, 7(2), 17-24. Retrieved from <http://oar.nipissingu.ca/PDFS/V722.pdf>.
- Emig, J. A. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.2307/356095>.
- Miller, L. D. (1992). Teacher benefits from using impromptu writing prompts in algebra classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(4), 329-340. <https://doi.org/10.2307/749309>.
- Pugalee, D. K. (1997). Connecting writing to the mathematics curriculum. *Mathematics Teacher*, 90(4), 308-10. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27970159>.
- Rose, B. (1989). *Writing and mathematics: Theory and practice*. In P. C. a. T. Vilardi (Ed.), *Writing to learn mathematics and science* (pp.15-30). New York: Teachers College Press.
- Burns, M. (2008). *Writing in math class: A resource for grades 2-8*. Sausalito, California: Math Solutions Publications.
- Hoffman, M. & Powell, A. B. (1989). Mathematical and commentary writing vehicles for student reflection and empowerment. *Mathematics teaching* 126, 55-57. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf.
- Bell, E. S., & Bell, R. N. (1985). Writing and mathematical problem solving: arguments in favor of synthesis. *School Science and Mathematics*, 85(3), 210-221. <https://doi.org/10.1111/J.1949-8594.1985.TB09614.X>.
- Craig, T. S. (2011). Categorization and analysis of explanatory writing in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42(7), 867-878. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.838.886&rep=rep1&type=pdf>.

- Powell, A. B. (1997). Capturing, examining, and responding to mathematical thinking through writing. *The Clearing House*, 71(1), 21-25. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00098659709599317>.
- Allen, N. B. R. (1991). *A study of metacognitive skill as influenced by expressive writing in college introductory algebra classes* (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, Louisiana.
- Gunel, M., Hand, B., & McDermott, M. A. (2009). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. *Learning and Instruction*, 19(4), 354-367. Retrieved from <https://sci-hub.ru/10.1016/j.learninstruc.2008.07.001>
- Wason-Ellam, L. (1987, March 26-28). *Writing as a tool for learning: Math journals in grade one*. Annual Meeting [Conference presentation] of the National Council of Teachers of English Spring Conference, Louisville, Kentucky. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285194.pdf>.
- Casa, T. M., Firmender, J. M., Cahill, J., Cardetti, F., Choppin, J. M., Cohen, J., & Zawodniak, R. (2016). *Types of and purposes for elementary mathematical writing: Task force recommendations*. [Adobe Digital Editions]. Retrieved from <http://mathwriting.education.uconn.edu>.
- Davison, D.M. & Pearce, D.L. (1988). Teacher use of writing in the junior high mathematics classroom. *School Science and Mathematics* 88(1), 6-15. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1988.tb11772.x>
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (S. Durmuş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



BÖLÜM 16

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ YENİ LİSANS PROGRAMININ İNCELENMESİ

Saadet Maltepe ¹

¹ Saadet Maltepe, Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi,
orcid id: 0000-0003-2800-6247.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında önemli etkenlerden biri de öğretmenlerin niteliğidir. Öğretmenlerin lisans düzeylerinde aldıkları eğitimin niteliğinin artması, hem öğretmenlerin hem de verecekleri eğitimin niteliğini ve başarısını artıracaktır. Çünkü “Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır.” (Kavcar 1982: 197). Bu amaç doğrultusunda öğretmen yetiştiren lisans programları da değişime ayak uydurabilmek ve ihtiyaçları daha iyi karşılayabilmek için belirli aralıklarla güncellenmektedir.

Eğitim fakültelerinde Türkçe Öğretmenliği lisans programları açılıncaya kadar Türkçe öğretmeni yetiştirme görevini ilk olarak Orta Muallim Mektebi, daha sonra sırasıyla eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümleri üstlenmiştir (Uçgun, 2006).

Türkçe Öğretmenliği bir lisans düzeyinde 1992 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğinin altında bir program olarak kurulduğundan bu yana 1992, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında olmak üzere dört program ile öğretmen yetiştirilmiştir. Kurucu ve ders veren ilköğretim elemanlarının Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ile Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanlarından yetişmiş kimseler olmasının da etkisiyle ilk müfredata Türkçe eğitimi derslerinin yanı sıra yoğun bir Türkoloji eğitimi konmuştur (Topuzkanamış, 2021).

1998 Türkçe Öğretmenliği programına ise yan alan olarak belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının dersleri eklenmiş ve böylece ister istemez Türkçe eğitimi ile ilgili derslerin sayıları azaltılmıştır (T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1998). Bu programla birlikte Türkçe eğitimi bölümlerinin öğretim programının içeriğine ilişkin yoğun eleştiriler özellikle alan eğitimi üzerinde yeterince durulmaması noktasında odaklanmıştır (Özbay 2005; Cemiloğlu, 2005; Güzel, 2005). Burada sorunların kaynağı olarak yan alan uygulaması görülmüş ve Türkçe Öğretmenliği programında alan eğitimi dersleri yerine yan alan olarak belirlenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği derslerinin yer alması eleştirilmiştir.

Bu tür eksikliklerin, pek çok eğitimci ve alan uzmanı akademisyen tarafından zaman zaman çalıştay ve benzer çalışmalarda dile getirilmesi, Yüksek Öğretim Kurulu’nu eğitim fakülteleri için yeni bir program hazırlamaya ikna etmiş ve 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 2005 yılında yeni bir program hazırlanmıştır (Çifçi, 2011).

Bu programda; genel kültür derslerinin oranı artırılmış, ortak derslerin dışında yaklaşık %25 oranındaki dersleri belirleme yetkisi üniversitelere bırakılmıştır. Böylece programdaki dersler; %50-60 oranında alan bilgisi, %25-30 oranında meslek bilgisi ve %15-20 oranında da genel kültür derslerinden oluşturulmuştur (YÖK, 2018).

2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarda; yan alan uygulamasının kalkmış olması ve dil becerilerine yönelik derslerin tek tek ve uygulamalı olarak yer alması olumlu bir değişim olarak kabul edilirken, alan bilgisi/alan eğitimi ders çeşidinin ve saatinin arttırılması, derslerin uygulama saatlerinin çoğaltılması, seçmeli ders çeşidi ve sayısındaki yetersizliğin giderilmesi, alan eğitimi derslerinin sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılması gerektiği vb. şeklinde önerilerde bulunulmuştur (Çoban, 2010; Çifçi, 2011; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2011; Özkan ve Şahbaz, 2011).

Öğretmen yetiştirme lisans programlarına yönelik yapılan araştırmaların da etkisiyle Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin yeniden düzenlenmesi ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha sistemli ve daha geniş bir zamanda gerçekleştirilmesi, lisans programlarının ilgili alanın yenilenen ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (YÖK,2018).

Bu gerekçelerle Yükseköğretim Kurulu 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmak üzere 25 lisans programının ders ve içeriklerinde düzenlemeye gitmiştir. Bu kapsamda Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı da güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dallarının 1.sınıflarında uygulanmaya başlanmıştır.

Türkçe öğretmenliği yeni lisans programının eski programla karşılaştırmalı olarak incelenmesi, yeni programın getirdiği yeniliklerin ve varsa zayıf yönlerinin belirlenmesini ve ileride yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına veri sunmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmada; 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının eski programla karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Türkçe Öğretmenliği yeni ve eski lisans programındaki dersler, genel görünüm(sayısı, ders saati, teorik/ uygulama ve zorunlu/seçmeli olma durumu) açısından,
2. Türkçe Öğretmenliği yeni ve eski lisans programındaki zorunlu derslerin durumu(devam etme, değiştirilme, kaldırılma ve yeni getirilme) açısından,
3. Türkçe Öğretmenliği yeni ve eski lisans programındaki seçmeli derslerin durumu(sayısı, kodu ve dağılımı) açısından karşılaştırılarak incelenmiştir.

Yöntem

2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya koyulan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının eski programla karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı betimsel nitelikli bu çalışmada, nitel araştırma stratejisi içinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi ortak veri toplama tekniklerinin kullanılması mümkündür (Patton, 1990). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi sayesinde araştırmacı zengin, kapsamlı ve derinlemesine veriler elde edebilmektedir (Rossman ve Rallis,1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın veri toplama kaynağını; YÖK tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı ve 2006-2007 eğitim öğretim yılından bu yana uygulanan eski lisans programı oluşturmaktadır. Her iki programdaki dersler; genel görünüm (sayısı, ders saati, teorik/ uygulama ve zorunlu/seçmeli olma durumu), zorunlu ve seçmeli derslerin durumu vb. açılardan karşılaştırılarak incelenmiş ve elde edilen verilerin ışığında yeni programın önceki programa göre güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılarak araştırma bulguları alt problemler çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkçe Öğretmenliği yeni ve eski lisans programındaki derslerin, genel görünüm(sayısı, ders saati, teorik/ uygulama ve zorunlu/seçmeli olma durumu) açısından karşılaştırılmasına” ilişkin bulgular Çizelge 1.’de sunulmuştur

Çizelge 1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Derslerin Genel Görünümü

Eski Program							Yeni Program						
Dersler	Ders sayısı	Teorik	Uygulama	Zorunlu	Seçmeli	Toplam	Dersler	Ders sayısı	Teorik	Uygulama	Zorunlu	Seçmeli	Toplam
Meslek Bilgisi Dersleri	12	28	14	42	-	42	Meslek Bilgisi Dersleri	22	44	12	44	12	56
Genel Kültür Dersleri	14	30	6	32	4	36	Genel Kültür Dersleri	12	26	2	20	8	28
Alan ve Alan Eğitimi Dersleri	33	70	14	76	8	84	Alan Eğitimi Dersleri	34	73	-	61	12	73
Toplam	59	128	34	150	12	162	Toplam	68	143	14	125	32	157

Çizelge 1 incelendiğinde; toplam ders sayısında artış olduğu ve bu artışın daha çok meslek bilgisi derslerinde görüldüğü, toplam ders saatinde az da olsa bir düşüş olduğu, seçmeli ders saatleri artarken zorunlu ders saatlerinin düştüğü, uygulama ders saatlerinde belirgin bir düşüş varken teorik ders saatlerinin arttığı, Alan Eğitimi ve Genel Kültür ders saatlerinde azalma görülürken Meslek Bilgisi ders saatlerinin arttığı görülmektedir.

Araştırmının ikinci alt problemi olan Türkçe Öğretmenliği yeni ve eski lisans programındaki zorunlu derslerin durumuna ilişkin bulgular çizelgelerle sunulmuştur.

Çizelge 2. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Zorunlu Dersler

ESKİ PROGRAM					YENİ PROGRAM				
	1. Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K		1.Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K
A	Yazı Yazma Teknikleri	1	2	2	MB	Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
A	Türk Dil Bilgisi 1: Ses Bilgisi	2	0	2	MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2
A	Yazılı Anlatım 1	2	0	2	GK	Yabancı Dil 1	2	0	2
A	Sözlü Anlatım 1	2	0	2	GK	Türk Dili 1	3	0	3
A	Osmanlı Türkçesi 1	2	0	2	GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1	2	0	2
GK	Yabancı Dil 1	3	0	3	AE	Osmanlı Türkçesi 1	2	0	2
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	AE	Türk Dil Bilgisi 1	2	0	2
	2. Yarıyıl Zorunlu Dersler					2. Yarıyıl Zorunlu Dersler			
A	Türk Dil Bilgisi 2: Şekil Bilgisi	2	0	2	MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2
A	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	2	0	2	MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2
A	Yazılı Anlatım 2	2	0	2	GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2
A	Sözlü Anlatım 2	2	0	2	GK	Yabancı Dil 2	2	0	2
A	Osmanlı Türkçesi 2	2	0	2	GK	Türk Dili 2	3	0	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	AE	Edebiyat Bilgi ve Kuramları 2	2	0	2
GK	Yabancı Dil 2	3	0	3	AE	Osmanlı Türkçesi 2	2	0	2
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3	AE	Türk Dil Bilgisi 2	2	0	2
					AE	Dil Eğitiminin Temel Kavramları	2	0	2

Çizelge 2. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Zorunlu Dersler-Devam

ESKİ PROGRAM					YENİ PROGRAM				
	3. Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K		3.Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K
A	Türk Dil Bilgisi 3: Sözcük Bilgisi	2	0	2	MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2
A	Türk Halk Edebiyatı 1	2	0	2	MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı 1	2	0	2	AE	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı 1	2	0	2	AE	Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	2	0	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	AE	Türk Halk Edebiyatı 1	2	0	2
GK	Bilgisayar 1	2	2	3	AE	Yeni Türk Edebiyatı 1	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3	AE	Türk Dil Bilgisi 3	2	0	2
					AE	Eski Türk Edebiyatı 1	2	0	2
	4. Yarıyıl Zorunlu Dersler					4. Yarıyıl Zorunlu Dersler			
A	Türk Dil Bil. 3: Cümle Bilgisi	3	0	3	MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
A	Türk Halk Edebiyatı 2	2	0	2	AE	Türkçe Öğretim Programları	2	0	2
A	Eski Türk Edebiyatı 2	2	0	2	AE	Türk Halk Edebiyatı 2	2	0	2
A	Yeni Türk Edebiyatı 2	2	0	2	AE	Yeni Türk Edebiyatı 2	2	0	2
A	Genel Dilbilimi	3	0	3	AE	Türk Dil Bilgisi 4	2	0	2
GK	Bilgisayar 2	2	2	3	AE	Eski Türk Edebiyatı 2	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3	MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3					
	5. Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K		5.Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K
A	Anlama Tek.1: Okuma Eğitimi	2	2	3	MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
A	Anlama Tek2: Dinleme Eğitimi	2	2	3	MB	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2	GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
A	Dünya Edebiyatı	3	0	3	AE	Dinleme Eğitimi	3	0	3
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	AE	Okuma Eğitimi	3	0	3
MB	Özel Öğretim Yöntemleri 1	2	2	3	AE	Dilbilim	2	0	2
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2					
	6. Yarıyıl Zorunlu Dersler					6. Yarıyıl Zorunlu Dersler			
A	Anlatma Tek1: Konuşma Eğitimi	2	2	3	MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
A	Anlatma Tek2: Yazma Eğitimi	2	2	3	MB	Türk Eğt. Sist. ve Okul Yönetimi	2	0	2
A	Yabancılarla Türkçe Öğretimi	2	0	2	AE	Yazma Eğitimi	3	0	3
A	Özel Öğretim Yöntemleri 2	2	2	3	AE	Konuşma Eğitimi	3	0	3
GK	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	AE	Metin dilbilim	2	0	2
GK	Uygarlık Tarihi	2	0	2					
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3					
	7. Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K		7.Yarıyıl Zorunlu Dersler	T	Y	K
A	Tiyatro ve Drama Uyg.	2	2	3	MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5

A	Türkçe Ders Kitabı İnc.	2	0	2	MB	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3	AE	Dilbilgisi Öğretimi	2	0	2
MB	Rehberlik	3	0	3	AE	Tiyatro ve Drama Uygulamaları	2	0	2
MB	Özel Eğitim	2	0	2					
	8. Yarıyıl Zorunlu Dersler					8. Yarıyıl Zorunlu Dersler			
GK	Dil ve Kültür	2	0	2	MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5
MB	Türk Eğt. Sis. ve Okul Yön.	2	0	2	MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	AE	Türkçenin Y. Dil Olarak Öğr.	3	0	3
					AE	Dünya Edebiyatı	2	0	2

Çizelge 2. incelendiğinde zorunlu derslerin; her iki programda da yer alan dersler, değişikliğe uğramış dersler, kaldırılmış dersler ve yeni programla getirilmiş dersler olarak gruplanabileceği görülmektedir. Bu gruplamaya ilişkin bilgiler sırasıyla Çizelge 3., Çizelge 4., Çizelge 5. ve Çizelge 6.'da sunulmuştur.

Çizelge 3. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının Her İkisinde de Yer Alan Zorunlu Dersler

Alan Eğitimi Dersleri	Meslek Bilgisi Dersleri	Genel Kültür Dersleri
Türk Dil Bilgisi 1,2,3,4 Edebiyat Bilgi ve Kuramları 1,2 Osmanlı Türkçesi 1,2 Türk Halk Edebiyatı 1,2 Yeni Türk Edebiyatı 1,2 Eski Türk Edebiyatı 1,2 Çocuk Edebiyatı (1) Dünya Edebiyatı (2) Okuma Eğitimi (3) Dinleme Eğitimi (3) Konuşma Eğitimi (3) Yazma Eğitimi (3) Tiyatro ve Drama Uygulamaları (3)	Eğitim Psikolojisi Öğretim İlke ve Yöntemleri Sınıf Yönetimi Türk Eğitim Tarihi (1) Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (2) Öğretmenlik Uygulaması (3)	Atatürk İlkeleri ve İn. Tarihi 1,2 Yabancı Dil 1,2 Topluma Hizmet Uygulamaları
NOT: (1.) Bu ders 3. sınıftan 2. sınıfa alınmış. (2.) Bu ders 3.sınıftan 4. sınıfa alınmış. (3.) Bu derslerin uygulama saatleri kaldırılmış.	NOT: (1.) Bu ders 2.sınıftan 3.sınıfa alınmış ve kodu GK'den MB olmuş. (2.) Bu ders 4.sınıftan 3.sınıfa alınmış. (3.) Bu ders yeni programda iki yarıyla da konmuş.	

Çizelge 4. Türkçe Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Değişikliğe Uğrayan Zorunlu Dersler

Alan Eğitimi Dersleri	Meslek Bilgisi Dersleri	Genel Kültür Dersleri
Yazılı Anlatım 1,2 Dersleri Sözlü Anlatım 1,2 Dersleri Türk Dili 1,2 adıyla tek derste toplanmış ve kodu Alandan Genel Kültür olarak değiştirilmiştir. Genel Dilbilim:Dilbilim isim ve dönem değişikliği (2.sınıftan 3.sınıfa alınmış.) Yabancılar Türkçe Öğretimi: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi isim ve dönem değişikliği (3.sınıftan 4.sınıfa alınmış.)	Eğitim Bilimine Giriş:Eğitime Giriş isim değişikliği Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Eğitimde Araştırma Yöntemleri isim ve kod değişikliği (Genel Kültürken Meslek Bilgisi dersi olmuş.) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı: Öğretim Teknolojileri isim değişikliği Ölçme ve Değerlendirme: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme isim değişikliği Rehberlik: Okullarda Rehberlik isim değişikliği Özel Eğitim: Özel Eğitim ve Kaynaştırma isim değişikliği	Bilgisayar 1 Dersleri Bilgisayar 2 Dersleri Bilişim Teknolojileri adıyla tek derste toplanmış ve 2.sınıftan 1.sınıfa alınmış.

Çizelge 5. Türkçe Öğretmenliği Yeni Lisans Programında Yer Almayan Zorunlu Dersler

Alan Eğitimi Dersleri	Meslek Bilgisi Dersleri	Genel Kültür Dersleri
Yazı Yazma Teknikleri Özel Öğretim Yöntemleri 2 Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri	Özel Öğretim Yöntemleri 1 Okul Deneyimi	Etkili İletişim Uygurlık Tarihi Dil ve Kültür

Çizelge 6. Türkçe Öğretmenliği Yeni Lisans Programıyla Getirilen Zorunlu Dersler

Alan Eğitimi Dersleri	Meslek Bilgisi Dersleri	Genel Kültür Dersleri
Dil Eğitiminin Temel Kavramları Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları Türkçe Öğretim Programları Dil Bilgisi Öğretimi Metindilbilim	Eğitim Felsefesi Eğitim Sosyolojisi Eğitimde Ahlak ve Etik	

Araştırmada incelenen her iki lisans programındaki zorunlu derslerle ilgili bulgulara bakıldığında; her iki programda da yer alan zorunlu derslerin daha çok edebiyat ve dil bilgisi dersleri olduğu, çoğunlukla Meslek Bilgisi derslerinin değişikliğe uğradığı ve yeni programla birlikte getirilen zorunlu derslerin Meslek Bilgisi ve Alan Eğitimi derslerinden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan Türkçe Öğretmenliği yeni ve eski lisans programındaki seçmeli derslerin durumuna ilişkin bulgular Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki Seçmeli Dersler

Eski Program				Yeni Program			
1. Yarıyıl Seçmeli Dersler		2. Yarıyıl Seçmeli Dersler		1. Yarıyıl Seçmeli Dersler		2. Yarıyıl Seçmeli Dersler	
-		-		-		-	
3. Yarıyıl Seçmeli Dersler		4. Yarıyıl Seçmeli Dersler		3. Yarıyıl Seçmeli Dersler		4. Yarıyıl Seçmeli Dersler	
A	Seçmeli 1 (3+0)	-		MB	Seçmeli 1 (2+0)	MB	Seçmeli 2 (2+0)
		-		GK	Seçmeli 1 (2+0)	GK	Seçmeli 2 (2+0)
		-				AE	Seçmeli 1 (2+0)
5. Yarıyıl Seçmeli Dersler		6. Yarıyıl Seçmeli Dersler		5. Yarıyıl Seçmeli Dersler		6. Yarıyıl Seçmeli Dersler	
-		-		MB	Seçmeli 3 (2+0)	MB	Seçmeli 4 (2+0)
-		-		GK	Seçmeli 3 (2+0)	GK	Seçmeli 4 (2+0)
-		-		AE	Seçmeli 2 (2+0)	AE	Seçmeli 3 (2+0)
7. Yarıyıl Seçmeli Dersler		8. Yarıyıl Seçmeli Dersler		7. Yarıyıl Seçmeli Dersler		8. Yarıyıl Seçmeli Dersler	
GK	Seçmeli 1 (2+0)	A	Seçmeli 2 (3+0)	AE	Seçmeli 4 (2+0)	MB	Seçmeli 6 (2+0)
		A	Seçmeli 3 (2+0)	AE	Seçmeli 5 (2+0)	AE	Seçmeli 6 (2+0)
		GK	Seçmeli 2 (2+0)	MB	Seçmeli 5 (2+0)		
Toplam 12 Saat				Toplam 32 Saat			

Çizelge 7. incelendiğinde; eski programda 8 yarıyıl boyunca toplam 5 seçmeli dersin olduğu, bu derslerin 1’nin 2. sınıfta (3.yarıyıl), 4’ünün 4. sınıfta (1’i 7.yarıyıl, 3’ü 8.yarıyıl) yer aldığı görülmektedir. Eski programdaki seçmeli derslerin alanlarına (kodlarına) bakıldığında ise; 3’ü alan seçmeli, 2’si de genel kültür seçmeli olarak düzenlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenliği eski lisans programındaki seçmeli derslerle ilgili; sayısının oldukça az olduğu, yarıyıllara dengeli olarak dağılmadığı ve son sınıfa yığıldığı, meslek bilgisi koduyla seçmeli ders olmadığı söylenebilir.

Çizelge 7’ye yeni lisans programı açısından bakıldığında; toplam 16 seçmeli dersin bulunduğu, bu derslerin 5’inin 2. sınıfta (2’si 3.yarıyıl,3’ü 4.yarıyıl), 6’sının 3. sınıfta (3’ü 5.yarıyıl, 3’ü 6.yarıyıl), 5’nin ise 4. sınıfta (3’ü 7.yarıyıl, 2’si 8.yarıyıl) yer aldığı görülmektedir. Yeni programdaki seçmeli dersler alanlarına (kodlarına) göre değerlendirildiğinde; 6’sının alan eğitimi, 6’sının meslek bilgisi ve 4’ünün de genel kültür seçmeli olarak düzenlendiği görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenliği yeni lisans programındaki seçmeli derslerle ilgili; sayısının eski programa göre üç kat arttığı, yarıyıllara dengeli olarak dağıtıldığı, eski programdan farklı olarak meslek bilgisi kodlu seçmeli derslerin eklendiği söylenebilir.

Eski programda seçmeli derslerin belirlenmesi eğitim fakültelerine bırakılırken yeni programda; Meslek Bilgisi (22 ders), Genel Kültür (16 ders) ve Alan Eğitimi (14 ders) alt başlıklarıyla toplam 52 dersten olu-

şan bir seçmeli ders havuzu sunulmuştur. Bu havuzdaki Meslek Bilgisi ve Genel Kültür seçmeli dersleri bütün programlarda aynıyken, Alan Eğitimi seçmeli derleri programlara göre farklılaşmaktadır. YÖK bu durumu Bologna sürecinde programlarda en az %25 oranında seçmeli dersin olması gerekliliği ile ilişkilendirmiştir. Ayrıca eğitim fakültelerinde birbirinden farklı çok sayıda seçmeli dersin açılmış olması sorun olarak görülmüş ve bu sorunun, programlarda seçmeli ders havuzlarının oluşturulması ile çözülebileceği düşünülmüştür (YÖK, 2018).

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenliği yeni lisans programının eski programla karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı çalışmada öncelikle yeni lisans programındaki dersler genel olarak değerlendirildiğinde; toplam ders saatinin azaltıldığı görülmektedir. Bu düzenlemeyle ilgili yapılan açıklamada; toplam kredilerin belirlenmesinde uluslararası standartların gözetildiği, öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel etkinliklere daha çok zaman ayırabilmeleri, öğretmenlik uygulamalarına daha kolay gidebilmeleri ve Bologna sürecine uyum sağlanması gerekçe olarak belirtilmiştir (YÖK, 2018).

Türkçe öğretmenliği eski lisans programı 59 dersten ve 162 saatten oluşan bir yapıya sahipken yeni program ise 68 ders ve 157 saatten oluşmaktadır. Ayrıca yeni programda teorik ders saati 128'den 143'e çıkarılmışken, uygulama ders saati 34'ten 14'e düşürülmüştür. Bu durum da göstermektedir ki YÖK yeni programda ders saatlerindeki azaltmayı, bazı derslerin uygulama saatlerini kaldırarak yapmayı tercih etmiştir. Beceri geliştirme odaklı bir öğretmenlik alanı olan Türkçe öğretmenliği lisans programında uygulama ders saatlerinin yalnızca Topluma Hizmet Uygulamaları, Öğretmenlik Uygulaması 1,2 dersleriyle sınırlı olması düşündürücü bir durumdur. Önceki programda bu dersler dışında alan eğitimiyle ilgili derslerde de uygulama saatleri bulunmasına rağmen bu ders saatlerinin yetersizliğini vurgulayan çalışmaların da (Özkan ve Şahbaz, 2011; Akyüz, Özcan ve Altıparmak, 2015; Kansızoğlu ve Şama, 2015) olduğu düşünüldüğünde yeni programda neden böyle bir değişikliğe gidildiğini anlamak mümkün görünmemektedir. Öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca edindikleri bilgi ve becerileri meslek yaşamlarında bilinçli olarak kullanabilmeleri için lisans programlarında yeterli sayıda ve işlevsel uygulama etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir. Yeni programda özellikle alan eğitimi derslerinin uygulama saatlerinin kaldırılmış olması, öğretmen adaylarının teorik derslerde öğrendikleri bilgileri uygulamalarla pekiştirme fırsatını da engellemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına kazandırılan bilgi, sınavlarla ölçülebilir. Ancak sahip oldukları bilgiyi beceriye dönüştürüp dönüştüremediklerini gözlemleyebilmek uygulamalı derslerle mümkündür (Uçgun, 2018).

Stebler ve Aykaç (2019)'ın yeni lisans programına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada da Türkçe Öğretmenliği lisans programının zorunlu dersler açısından en önemli sorununun derslerin uygulama saatlerinin azaltılması olduğu dile getirilmiştir. Her ne kadar programın uygulama esaslarında; uygulama saatleri olmamasına rağmen dersin amaçları çerçevesinde okul, sınıf, laboratuvar vb. ortamlarda gözlem ve uygulama yapılması önerilerek soruna çözüm sunulsa da uygulama yapılması gereken bazı derslerin (Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Dil Bilgisi Öğretimi, Tiyatro ve Drama Uygulamaları) haftalık 2 ders saati olduğu ve sınıflardaki öğrenci sayısı düşünüldüğünde bu çözümün de yeterli olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenliği yeni lisans programında ders saatlerindeki azalma durumu en çok Alan Eğitimi ve Genel Kültür derslerinde söz konusuysen Meslek Bilgisi ders sayılarında ve saatlerinde artış olduğu görülmektedir. Bu durum yeni programa 6 Meslek Bilgisi seçmeli dersinin eklenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Çünkü yeni programda eski programdan farklı olarak alan eğitimi ve genel kültür seçmeli derslerinin yanında meslek bilgisi seçmeli derslerine de yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenliği yeni ve eski lisans programları zorunlu dersler açısından incelendiğinde; her iki programda da yer alan zorunlu derslerin çoğunlukla edebiyat ve dil bilgisi derslerinden oluşan Alan Eğitimi dersleri olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretmenliği yeni lisans programında edebiyat ve dil bilgisi ile ilgili zorunlu derslerde bir güncellemeye gidilmediği söylenebilir. Oysaki Türkçe öğretimi alanının kapsamı düşünüldüğünde dil bilgisi ve çocuk edebiyatı ders saatleri artırılabilir ve böylece program amacına daha uygun hale getirilebilirdi. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda yeni programın değerlendirildiği araştırmalarda da bu duruma dikkat çekilmiş ve benzer önerilerde bulunulmuştur (Mutlu ve Süğümlü, 2019; Stebler ve Aykaç, 2019).

Yeni lisans programında değişikliğe uğrayan zorunlu derslere bakıldığında bu derslerin çoğunlukla Meslek Bilgisi dersleri olduğu, genel olarak değişikliğin ise; isminde, yarıyılında, kodunda gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca yeni programda eski programdaki bazı dersler bütüleştirilerek tek derste toplanmıştır.

Türkçe öğretmenliği yeni lisans programı kaldırılan zorunlu dersler açısından incelendiğinde; bu durumun yaratacağı eksikliğin genellikle havuzdaki seçmeli dersler ve getirilen yeni zorunlu derslerle giderilmeğe çalışıldığı söylenebilir. Örneğin yeni programa Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri, Etkili İletişim ve Dil ve Kültür zorunlu dersleri yerine aynı veya yakın isimlerle seçmeli dersler konulmuştur. Yeni programda yer almayan Özel Öğretim Yöntemleri 1,2 derslerinin içeriklerinin bir kıs-

mı, programdaki açıklamalarda da belirtildiği gibi, Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretim Programları zorunlu dersleriyle karşılanmaktadır. Ancak yeni programda Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirilmeye ilişkin zorunlu bir ders bulunmamaktadır. Bu eksikliğin Alan Eğitimi seçmeli ders havuzunda yer alan Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Türkçe Öğretiminde Sınav Hazırlama ve Değerlendirme dersleriyle giderilmeye çalışıldığı söylenebilir. Yeni lisans programının akademisyen görüşlerine göre değerlendirildiği bir araştırmada da; akademisyenlerin çoğunlukla dil becerisine ve dil becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik derslerin olması gerektiği yönünde önerilerde bulunduğu görülmektedir (Mutlu ve Süğümlü, 2019).

Güncellenen Türkçe öğretmenliği lisans programında 3'ü Meslek Bilgisi, 5'i Alan Eğitimi dersi olmak üzere toplam 8 yeni zorunlu ders yer almaktadır. Programda Dil Eğitiminin Temel Kavramları, Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretim Programları, Dil Bilgisi Öğretimi, Metindilbilim derslerine yer verilmiş olması alan eğitimi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca Metindilbilim dersi dışındaki derslerin yarıyıllarına bakıldığında; eski programdan farklı olarak öğretmen adaylarının alanın öğretimiyle ilgili derslerle 2. yarıyıldan itibaren karşılaştıkları ve böylece eski programdaki öğretim derslerinin 3. sınıfa yığılma durumunun bir ölçüde giderildiği görülmektedir. Yalnız bu durum beraberinde bazı olumsuzlukları da getirmiştir. Şöyle ki öğretmen adayları, daha genel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerine ilişkin dersleri almadan 3. yarıyıldan Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersini almak durumunda kalmaktadır. Bu sorun, söz konusu dersin 4. yarıyıldan yer alan Türkçe Öğretim Programları dersi ile yer değiştirmesiyle giderilebilir.

Türkçe öğretmenliği yeni ve eski lisans programları arasındaki en belirgin farklılık seçmeli derslerde görülmektedir. Şöyle ki eski programda az sayıda, yarıyıllara göre dengeli dağıtılmamış ve yalnızca alan eğitimi ve genel kültür kodlu seçmeli dersler bulunurken; yeni lisans programında eski programa göre üç kat fazla sayıda, yarıyıllara dengeli olarak dağıtılmış ve eski programdan farklı olarak meslek bilgisi kodlu seçmeli dersleri de bulunmaktadır. Türkçe Öğretmenliği yeni lisans programında eski programın önemli eksikliklerinden biri olan seçmeli derslerin sayısı ve türü sorununa çözüm getirme çabası olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü seçmeli dersler öğrencilerin meslek ve iş alanlarına hazırlanmalarını; öğrencilerin bir üst sınıfı, bölümü ya da kurumu etkinlikle izlemelerini; ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere yer verilmesini, genel öğrenimi yüzeysel bulan yetenekli öğrencilerin belli bir konuda derinleşmelerini sağlayabilir (Varış, 1988). Ayrıca seçimlik dersler aracılığıyla birer meslek kurumu olan öğretmen yetiştirme kurumlarında, öğrenciler meslek bilgisi

ve öğretim alanlarında daha fazla bilgi edinebilirler (Küçükahmet, 1993: 38).

Sonuç olarak Türkçe öğretmenliği yeni lisans programında daha çok Alan Eğitimi ve Meslek bilgisi dersleri odağında güncellemeler yapıldığı söylenebilir. Bu güncellemelerde özellikle alan eğitimiyle ilgili yeni derslerin konulması, seçmeli derslerin arttırılarak dengeli dağıtılması ve programda bir seçmeli ders havuzunun sunulması olumlu değişiklikler olarak kabul edilebilir. Bunun yanında yeni programda uygulama ders saatlerinin oldukça azaltılmış olması, alanın öğretimiyle ilgili bazı derslerin öğrencilerin hazırbulunuşluğu açısından doğru yerleştirilmemiş olması ve zorunlu derslerdeki eksikliklerin seçmeli derslerle giderilmeye çalışılması da uygulamada aksaklıklara neden olacağı için programın aksayan yönleri olarak değerlendirilebilir.

Yüksek Öğretim Kurulu 10.08.2020 tarihli genel kurul toplantısında öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans programlarının güncellenmesine ilişkin daha önce alınmış olan genel kurul kararını iptal ederek ders kategorilerinin belirlenmesinde Alan Eğitimi, Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Genel Kültür dersleri gruplandırmasının göz önünde bulundurulması ve derslerin sayısı, saati, kredi sayısı ve yoğunluğu konusunda bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilmesi koşuluyla lisans programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde üniversitelerin ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020). Bu karar genelde öğretmen yetiştirmeye yönelik lisans programlarına özelde ise Türkçe Öğretmenliği lisans programına ilişkin bu çalışma da dahil olmak üzere yapılan araştırmalarda dile getirilen sorunların çözümü için bir fırsat olarak kabul edilebilir. Ancak özellikle alan eğitimi derslerinin sayısı artmasına rağmen uygulama saatleri kaldırıldığı için yaşanan toplam ders saatindeki azalma sorununu, karardaki “ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu” konusunda da yine bu gruplandırmadaki (Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri) sıralamaya dikkat edilmesi” şartından dolayı çözmek pek de mümkün görünmemektedir.

Kaynakça

- Akyüz, E., Özcan, Ş. ve Altıparmak, H. M. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe özel öğretim yöntemleri dersine ilişkin görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 65-76.
- Cemiloğlu, M. (2005). Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe programı ve Uludağ üniversitesi, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül*, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çifci, M. (2011). Türkçe öğretmeni yetiştirme programı sorunu, *Turkish Studies*, 6(1), 399- 405.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 958-976.
- Güzel, A. (2005). Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı dört yıllık lisans programı. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22- 24 Eylül*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kansızoğlu, H. B. ve Şama, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149- 165.
- Kavcar, C. (1982). Tarihe karışan bir öğretmen yetiştirme modeli : Yüksek öğretmen okulu. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 197- 214.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2011). Türkçe eğitimi lisans programının Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 40- 51.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme (programları ve uygulamaları)*. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.
- Mutlu, H. ve Süğümlü, Ü. (2019). Türkçe öğretmenliği yeni lisans programının akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi 23-27 Ekim*, Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Özbay, M. (2005). Türkçe eğitimi bölümleri için lisans programı önerisi. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu 22-24 Eylül*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 32-43.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (Secaond Edition). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Rossman, B. G. & Rallis, F. S. (1998) *Learning in the field: An introduction to qualitative reseach*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

- Stebler, M. Z. ve Aykaç, N. (2019). 2018 Türkçe öğretmenliği lisans programının öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 116-138.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Topuzkanamış, E. (2021). Yeni Türkçe öğretmenliği lisans programının ortaokula uygunluğu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 563-580.
- Uçgun, D. (2006). Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçgun, D. (2018). Yenilenen Türkçe öğretmenliği lisans programının özel alan yeterlikleri bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi 26-28 Ekim*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları, programların güncelleme gerekçeleri, getirdiği yenilikler ve uygulama esasları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.
- YÖK (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı (18.08.2020) <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BClterine-yetki-devri.aspx>.



BÖLÜM 17

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÜST BİLİŞ FARKINDALIKLARININ VELİLERİN MATEMATİK EĞİTİMİNDEN BEKLENTİLERİ İLE İNCELENMESİ

*Serdal BALTACI¹
Muhammed COŞKUN²*

1 Doç.Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, serdalbaltaci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8652-4467

2 Öğretmen, Gaziantep, muhammedcosgun40@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8826-8479

1.GİRİŞ

Öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmelerinde bireysel faktörlerin haricinde çevresindeki faktörlerde etkili olabilmektedir. Bu faktörlerden en önemlisinin öğrencilerin velileri olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenciler hem akranlarıyla hem de daha yetişkinlerle yapmış oldukları sosyal etkileşimlerle öğrendikleri kavramları daha da çok anlamlandırabilirler (Zengin ve Seven, 2007). Vygotsky bu durumu Yakın Gelişim Alanı olarak yani çocukların çeşitli bilimsel ifadeleri öğrenmelerinde yetişkinlerin görüşleri ile kendi görüşleri arasında çatışma sonucunda öğrendiklerini vurgulayarak açıklamıştır (Arslan, 2007). Vygotsky'nin kuramından yola çıkarak öğrencilerin eğitiminde özellikle velilere büyük görevler düştüğü söyleyebiliriz. Çünkü veliler ile gerçekleştirilen etkileşimler sonucunda kazanılan becerilerin birçoğu öğrencilerin daha sonraki senelerde okulda kazanılacak olan beceri ve davranışların önkoşulunu oluşturmaktadır (Tavil ve Karasu, 2013). Günümüzde hem kendi ülkemizin eğitim sisteminde hem de dünyadaki eğitim sistemlerinde velilerin öğrencilerine yönelik vermiş oldukları yardımların eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. OECD (2010) eğitimi, okulların, öğretmenlerin, velilerin ve farklı enstitülerin sorumluluklarını paylaşmak durumunda kaldığı paylaşımlı bir olgu ve süreç olarak ifade etmiştir (Gurria, 2010). Bunun için velilerin öğrencilerin eğitimlerine destek vermeleri gerekebilir. Cai, Moyer ve Wang (1999) matematik dersine yapılan katkıya göre beş farklı öğrenci velisi rolü tanımlamıştır. Bu beş farklı rolü ise motive edici, izleyici, kaynak sağlayıcı, matematik konularında destekleyici ve matematiğin nasıl öğrenildiği konusunda danışmanlık yapıcı olacak şekilde belirtmiştir. Eccles ve Harold (1993) velilerin eğitim sürecine katılma seviyelerini; öğretmenlerin istekleri doğrultusunda sadece izleyici olarak istenilenleri yapmaya çalışanlar, gönüllü olarak okuldaki aktivitelere katılanlar, öğrencilerinin günlük çalışmaları ile yakından ilgilenenler, okul yönetimi ve öğretmen ile sürekli iletişim içerisinde olan ve öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için okul ile irtibata geçenler ve yine öğrencilerinin başarılarının devamını sağlayabilmeleri için önceki ifadelere ek olarak ekstra çaba harcayanlar olarak beş seviye belirlemiştir.

Eğitimde başarının sağlanabilmesi için eğitim sürecindeki bütün bileşenlerin üstlerine düşen görevleri yerine getirmesi gereklidir. Shepard, Salina, Girtz, Cox, Davenport ve Hillard (2012) öğrencilerin akademik olarak desteklenmesi ile eğitsel olarak başarılı olabilmeleri arasında ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda velilerin ilgisizliğinin öğrencilerin başarısız olmalarının altında yatan en önemli neden olduğunu söyleyebiliriz (Altun, 2009; Cheung ve Pomerantz, 2012). Velilerin eğitim öğretim sürecine aktif bir şekilde katılımları ile öğrencilerin öğrenmeleri güçlenir ve akademik başarıları artar (Jeynes, 2007; Akbaşlı ve Kavak, 2008). Je-

las, Azman, Zulnaidi ve Ahmad (2016) velilerin öğrenmeyi destekleyici davranışlarıyla çocukların aktif olarak okul etkinliklerine katılımlarını ve bireysel başarı elde etmek için gösterdikleri çabayı artıracaklarını vurgulamışlardır. Velilerin öğrenme ortamında öğrencilere vermiş oldukları destekler ile öğrenciler okula karşı olumlu bir tutum geliştirerek okula devam edebilecekler bu şekilde de öğrencilerin matematik başarıları daha da artabilecektir (Wildier, 2014; Baharudin, Hong, Lim ve Zulkefly, 2010; Sheppard, 2009). Öğrencilerin olumlu davranışlarının, duygusal gelişimlerinin ve akademik başarısının, artmasında velilerin eğitim öğretim sürecine katılmalarının önemini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Booth ve Dunn, 1996; Henderson ve Berla, 2004; Reynold ve Clements, 2005; Barge ve Loges, 2003; Nyabuto ve Njoroge, 2014). Diğer taraftan yapılan bu çalışmalara bakıldığında yüksek not alan öğrencilerin velilerinin aktif olarak eğitim öğretim sürecine katıldıkları görülmektedir. Yine velilerin katılımı ile öğrencilerin üst sınıflara geçişlerinin daha kolay gerçekleştiği, düzenli olarak derslerine devam ettikleri ve ikili ilişkilerinde daha iyi oldukları bu çalışmaların sonuçlarında görülmektedir. Ayrıca matematik dersi için öğrenci velilerinin bilinç ve farkındalık kazanmasının, öğrencilerin matematik başarısında rolü olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur (Cai, Moyer ve Wang, 1999; Hatch, 1998; Pezdek, Berry ve Reno, 2002). Benzer şekilde velinin matematik öğretimine yönelik destekleriyle öğrencinin matematik başarısının arttığını gösteren çalışmalara çok sık rastlanılmaktadır (Cai, 2003; Hatch, 1998; Schickedanz, 2003). Velilerin eğitim öğretim sürecine dâhil olmaları ve daha fazla katkı sağlayabilmeleri konusunda araştırmaların yapılmasının gerekliliği de belirtilmektedir (Cai, 2003). Yine Jeynes (2005) de velilerin öğretim sürecine destekleri ile ilgili yeterli araştırmaların olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenci velilerinin matematik eğitime ilişkin beklentilerinin ortaya çıkarılması belki de öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, kaygıları, akademik yılmazlıkları, hazır bulunuşluk, düşünme süreçleri, öğrenme yaklaşımları, üst biliş farkındalıkları gibi kendi öğrenmelerinde rol alan çeşitli faktörler birbirini etkileyebilir. Nitekim her seviyeden öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek önemlidir (Yildiz, Baltacı, ve Güven, 2011). Bu süreçte de üst biliş farkındalığının önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Üst biliş, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol ile ilgili bilişsel farkındalıkları, bireylerin çevrelerindeki dünyayı anlama ve yorumlama bilgisini oluşturmak için kullandıkları güçlü bir düşünme aracıdır (Anderson, Nielsen ve Neshon, 2009). Garner (1987) üst bilişi kişinin kendi düşünme ve öğrenme süreci üzerine düşünmesi olarak ifade etmiştir. Üst biliş farkındalık ise; öğretmenin neyi öğretmek istediğini anlamaya çalışmak ve bir şeyi anlayıp anlamadığının farkına varabilmek olarak ifade edilebilir (Karakelle ve Saraç, 2007). Yapılan çalışmalar üst biliş farkındalığı

olan öğrencilerin, üst biliş farkındalığı olmayan öğrencilere göre daha iyi performans sergilediklerini de göstermektedir (Pressley ve Ghalata, 1990; Garner ve Alexander, 1989). Brown (1980)'un da ifade ettiği gibi kişinin tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yetenekler üst bilişi içerisinde yer almaktadır. Buradan hareketle yine aklımıza velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin üst biliş farkındalıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusunu getirmektedir. Bu farkındalıkların olduğunu düşündüğümüzde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları da aklımıza gelebilir. Çünkü bu tür farkındalıklarla öğrenciler farklı konulara yönelik farklı çözüm yolları izleyebilir. İzlenen bu yollar kişisel öğrenme yaklaşımlarını oluşturabilir ve bu yaklaşımları birbirinden farklı olabilir.

Öğrenme yaklaşımı, öğrenci ile öğrenme görevi arasındaki etkileşimdir (Ramsden, 2000). Ekinci (2009) da öğrenme yaklaşımını, bireylerin herhangi bir konuyu öğrenirken göstermiş oldukları eğilim olarak tanımlamıştır. Öğrenme yaklaşımı ile öğrenmedeki amaç, öğrenirken geçen süre ve öğrenmenin nasıl organize edildiği belirlenebilir (Spencer, 2003). Öğretmenlerin öğretim süreçlerini düzenlerken daha farklı ve etkili yollar bulmasında öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının bilinmesinin öneminin çok fazla olduğunu söyleyebiliriz (Biggs, 1999; Entwistle, 2000). Öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği ortamlarda öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi gerekebilir. Özgür ve Tosun (2012) da öğrenme yaklaşımlarının, dikkate alınması ve araştırılması gereken bir konu olduğunu vurgulamıştır. Sezgin ve Ellez (2002) öğrenme yaklaşımlarının, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumlarına, öğretmenlerin kullandığı öğretim metodlarına ve öğrencilerin öğrenecekleri konuya yönelik hazır bulunuşluk ve tutumlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eğitim öğretim programlarının işlevi, içeriği, eğitim öğretim ortamının özellikleri, değerlendirme yöntemleri gibi türlere göre öğrenme yaklaşımları farklılaşabilmektedir (Ekinci, 2009; Entwistle ve Smith, 2002). Öğrenme yaklaşımlarının bu gibi etkenlerle farklılaştığı düşünüldüğünde aklımıza velilerin matematik eğitiminden beklentilerine de bağlılığı gelebilmektedir.

Veliler ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; velilerin matematik eğitimine katılım ve ilgi düzeyleri, velilerin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey, veli türü gibi çeşitli değişkenleri inceledikleri görülmektedir (Aytekin, Baltacı, Altunkaya, Kıymaz ve Yıldız, 2016; Aytekin, Baltacı ve Yıldız, 2018; Karaca ve Gür, 2004; Kotaman, 2008; Kutluca ve Aydın, 2010; Şahin ve Özbey, 2009; Yıldız, Baltacı ve Aytekin, 2019). Diğer taraftan matematik öğrenme yaklaşımlarına (Chiu, 2012; Darlington, 2011; Göktepe-Yıldız, 2019; İlhan, Çetin ve Kılıç, 2013; Kılıç, Yıldız ve Baltacı, 2020; Matic, Matic ve Katalenic, 2013) ve üst biliş ve üst biliş farkındalıklarına (Baltacı, 2018; Baltacı, Yıldız ve Özçakır, 2016; Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001; Kramarski, 2008;

Stewart, Cooper ve Moulding, 2007; Yıldız ve Güven, 2016) yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Oysa literatürde öğrencilerin eğitiminde önemli bir yere sahip olan velilerin matematik eğitiminden beklentilerinin kendi öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sayede velilerinin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematik öğrenme yaklaşımlarının ve üst biliş farkındalıklarının incelenmesi hem öğretmenlerimizin öğretimlerini farklılaştırabilecek hem de öğrencilerimizin matematikteki başarılarını artırabileceğini düşünebiliriz. Yapılan bu araştırmada ortaokul öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematik eğitimi yaklaşımları ve üst biliş farkındalıkları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde hem ortaokul öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri ortaya çıkarılacak hem de öğrencilerin matematik öğrenme yaklaşımları ve üst biliş farkındalıkları ile değerlendirilerek öğretmenlere çeşitli öneriler verilebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama yöntemidir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2009) tarama (survey) araştırmanın, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar olarak tanımlamıştır. Genel tarama modelleri tekil veya ilişkisel tarama olarak yapılabilir. İki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerine ilişkisel tarama modeli diyebiliriz (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2012).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Doğu Anadolu'daki bir ilde öğrenim görmekte olan 5., 6., 7. ve 8. sınıf 3362 öğrenci ile bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik bilgiler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1: Araştırmanın Katılımcılarına ait olan Bilgiler

Sınıf/Cinsiyet/Veli Türü	Erkek	Kız	Veli Türü		
			Anne	Baba	Diğer
5.sınıf	401	418	605	189	25
6.sınıf	314	447	574	177	10
7.sınıf	420	502	700	192	30
8.sınıf	401	459	646	182	32
TOPLAM	1536	1826	2525	740	97

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını Aytekin, Baltacı, Altunkaya, Kıymaz ve Yıldız (2016) tarafından geliştirilen “Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği (MEVBÖ)”, Kaplan ve Duran (2016) tarafından geliştirilen “Matematiksel Üst Biliş Farkındalık Ölçeği” ve İlhan, Çetin ve Kılıç (2013) tarafından geliştirilen “Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (MÖYÖ)” oluşturmaktadır. Bu ölçeklerden Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği (MEVBÖ) 21 maddelik ve “Kavramsal Anlama ve Öğrencinin Aktif Olduğu Öğretim Beklentisi”, “Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi”, “Öğretmenin Otorite Olduğu ve Kural Ağırlıklı Bir Öğretim Beklentisi” üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Matematiksel Üst Biliş Farkındalık Ölçeği ise 23 maddeden oluşan matematiksel bilgi, matematiksel izleme ve matematiksel tespit adı altında üç faktörden oluşmaktadır. Diğer ölçek olan Matematik Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (MÖYÖ) ise 21 maddede ve derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı adı altında iki faktörden oluşmaktadır.

Veriler toplanmadan önce araştırmada kullanılacak ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izni alınmıştır. Ölçeklerin kullanım izni alındıktan sonra bu ölçekler önce velilerin sonra onların öğrencilerinin yapabilmesi şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın yapılması ve verilerin toplanması için etik izni alınmıştır. Ayrıca ölçekler düzenlendikten sonra Doğu Anadolu’daki bir ildeki milli eğitim müdürlüğünden uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandemi şartlarından dolayı okulların kapalı olması nedeniyle ölçekler “Google form” form üzerinden araştırma yapılma izni alınan okullarda uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematik eğitimi yaklaşımları ve üst biliş farkındalıkları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu süreçte yönelik olarak velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Velilerin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Matematik Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulgular yaklaşımlarına Araştırmancının Katılımcılarına ait olan Bilgiler

Yüzeysel		Öğrenme yaklaşımları	
		Derinlemesine	
Velilerin Kavramsal Anlama ve Aktif Katılım Beklentisi	Pearson Correlation	,210	-,090
	Sig. (1-tailed)	,000	,000
	N	3362	3362
Velilerin Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Pearson Correlation	,160	-,031
	Sig. (1-tailed)	,000	,000
	N	3362	3362
Velilerin Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Pearson Correlation	,149	,195
	Sig. (1-tailed)	,000	,000
	N	3362	3362

Tablodaki veriler incelendiğinde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları arasında ($r=-,090$) negatif korelasyon bulunurken yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arasında ($r=,210$) pozitif korelasyon bulunmaktadır. Buna göre velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi arttıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları da artmakta ancak derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları azalmaktadır. Benzer şekilde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi azaldıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları azalmakta ancak derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları artmaktadır.

Velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları arasında ($r=-,031$) negatif korelasyon bulunurken yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları arasında ($r=,160$) pozitif korelasyon bulunmaktadır. Bu sonuca göre velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arttıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları artmakta fakat derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları azalmaktadır. Yine aynı şekilde velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi azaldıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları azalmakta fakat derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları artmaktadır.

Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları ($r=,149$) ve derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları ($r=,195$) arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır. Buna göre velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi arttıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları ve derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları artmaktadır. Aynı şekilde velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi azaldıkça öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları ve derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları azalmaktadır. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarına göre velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi ile daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Yine velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerinin üst biliş farkındalıkları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları da aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Velilerin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Üst biliş Farkındalıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulgular

Bilgi		Üst biliş farkındalık		
		İzleme	Tespit	
Velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi	Pearson Correlation	,227	,212	,168
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000
	N	3362	3362	3362
Velilerin Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Pearson Correlation	,118	,127	,116
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000
	N	3362	3362	3362
Velilerin Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Pearson Correlation	-,005	,062	,120
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000
	N	3362	3362	3362

Tablodaki veriler incelendiğinde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin bilgi üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,227$), izleme üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,212$) ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,168$) arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır. Bu sonuca göre velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi arttıkça öğrencilerin bilgi üst bilişsel farkındalık puanları, izleme

üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları artmaktadır. Aynı şekilde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi azaldıkça öğrencilerin bilgi üst bilişsel farkındalık puanları, izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları azalmaktadır. Bilgi üst bilişsel farkındalık puanları; izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanlarına göre velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin bilgi üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,118$), izleme üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,127$) ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,116$) arasında pozitif korelasyon vardır. Bundan dolayı velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arttıkça öğrencilerin bilgi üst bilişsel farkındalık puanları, izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları artmaktadır. Benzer şekilde velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi azaldıkça öğrencilerin bilgi üst bilişsel farkındalık puanları, izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları azalmaktadır. İzleme üst bilişsel farkındalık puanları; bilgi üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanlarına göre velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.

Velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi ile öğrencilerin izleme üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,062$) ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları ($r=,120$) arasında pozitif korelasyon bulunurken bilgi üst bilişsel farkındalık puanları ($r=-,005$) arasında negatif korelasyon bulunmaktadır. Bu sonuca göre velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi arttıkça öğrencilerin izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları da artmakta ancak bilgi üst bilişsel farkındalık puanları azalmaktadır. Aynı şekilde velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi azaldıkça öğrencilerin izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve tespit üst bilişsel farkındalık puanları azalmakta ancak bilgi üst bilişsel farkındalık puanları artmaktadır. Tespit üst bilişsel farkındalık puanları; izleme üst bilişsel farkındalık puanları ve bilgi üst bilişsel farkındalık puanlarına göre velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı öğretim beklentisi ile daha güçlü bir ilişkiye sahiptir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili yapılan araştırmalar, matematik eğitimi ile ilgili yapılmış araştırmaların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır (Pezdek, Berry ve Renno, 2002; Pourselami, Erfani ve Firoozfar, 2013; Zakaria ve Nordin, 2008). Yapılan bu araştırmalara bakıldığında öğrencilerin akade-

mik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi olan aile faktörü matematikteki başarı farklılıklarını tek başına açıklamamaktadır (Booth ve Dunn, 1996; Pezdek, Berry ve Renno, 2002). Öğrenci velilerinin matematik eğitimine ilişkin beklentileri öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, kaygıları, akademik yılmazlıkları, hazır bulunuşluk, düşünme süreçleri, öğrenme yaklaşımları, üst biliş farkındalıkları gibi kendi öğrenmelerinde rol alan çeşitli faktörleri etkileyebilir. Yapılan bu araştırmada da velilerin matematik eğitiminden beklentilerinin çocuklarının matematik öğrenme yaklaşımları ve üst biliş farkındalıklarına olan etkisi incelenmiştir.

Bulgular incelendiğinde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ve velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşım puanları arasında negatif korelasyon bulunurken velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin hem yüzeysel hem de derinlemesine öğrenme yaklaşımları arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır. Literatürdeki yapılan çalışmalara bakıldığında otorite ve kural ağırlıklı bir öğretim beklentisi içerisinde olan öğrenci velilerinin çocuklarının da olumsuz bir tutum içerisinde oldukları (Ablard ve Parker, 1997; Yıldız, Baltacı ve Aytekin, 2019), velilerin akademik beklentileri ile çocuklarının akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğu (Chen ve Fan, 2001; McLoughlin ve Lewis, 2002) sonuçlarıyla farklı olduğu görülmektedir. Yine çocuklarının günlük çalışmalarını takip eden velilerin, öğrenci başarısını arttırdığı da ifade edilmektedir (Ecless ve Harold, 1993). Ortaya çıkan bu sonuca göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları öğrenci velilerinin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentileri ile velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi yükseldikçe düşmektedir. Diğer yandan öğrencilerin hem yüzeysel hem de derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arttıkça artmaktadır. Aynı şekilde öğrenci velilerinin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentileri ile velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi düştükçe öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları yükselmektedir. Benzer şekilde velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi azaldıkça öğrencilerin öğrenme yaklaşımları puanları da azalmaktadır. Tüm bu sonuçlara baktığımızda velilerin çocuklarından matematik dersinde kavramsal anlamaya odaklanmasını ve derse aktif olarak katılma beklentisi arttıkça çocuklar derinlemesine öğrenme yaklaşımından uzaklaşıp matematik dersini yüzeysel öğrenmeye yaklaşmaktadır. Bu da veliler ile çocuklar arasındaki iletişim kopukluğundan ya da veliler ile öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim kurulamamasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü çocuklar velilerinin beklentisinin tam aksine bir tutum sergilemişlerdir. Benzer şekilde aynı durum velilerin çocuklarından olumlu tutum ve davranış kazanmasını beklemesinde gerçekleşmiştir.

Olumlu tutum ve davranış kazanma beklentisi artan velilerin çocukları da kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisinde olduğu gibi derinlemesine öğrenme yaklaşımı yerine yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmişlerdir. Son olarak velilerin öğretmen merkezde olduğu ve kural odaklı eğitim beklentisi içine girmesi çocuklarını hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönlendirmektedir. Ancak derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile velinin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasındaki ilişki yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile velinin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasındaki ilişkiden daha güçlü bir ilişkidir. Bu durumda da yine veliler ile çocukları arasındaki iletişim probleminden bahsedebiliriz.

Bir diğer faktör olan üst biliş farkındalık ile öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentilerine yönelik bulgular incelendiğinde; öğrencilerin üst biliş farkındalıkları ile velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ve velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasında pozitif bir korelasyon bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan ise velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin bilişsel üst biliş farkındalık puanları arasında ise negatif korelasyon bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin üst biliş farkındalıkları, velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arttıkça artmaktadır. Ancak velilerinin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi yükseldikçe öğrencilerin bilgi üst biliş farkındalıkları azalmaktadır. Aynı şekilde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ve velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi azaldıkça öğrencilerin üst biliş farkındalıkları da azalmaktadır. Diğer yandan ise velilerinin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi düştükçe öğrencilerin bilişsel üst biliş farkındalıkları yükselmektedir.

Yine bulgular incelendiğinde bilgi üst biliş farkındalığının izleme ve tespit üst biliş farkındalıklara göre velinin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi arasında daha güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan izleme üst biliş farkındalık ile velinin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasındaki ilişki bilgi ve tespit üst biliş farkındalıklar ile velinin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasındaki ilişkiye göre daha güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İzleme ve tespit üst biliş farkındalıklar ile velinin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi arasındaki ilişkisinde ise, tespit üst biliş farkındalığının velinin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K. E., and Parker, W. D. (1997), Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth & Adolescence*, 26(6), 651-667.
- Akbaşlı, S., ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-22.
- Altun, A.S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Anderson, D., Nielsen, W. S., and Nashon, S. (2009). Metacognitive Engagement During Field-Trip Experiences: A Case Study of Students in an Amusement Park Physics Program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(3), 265-288.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Aytekin, C., Baltacı, S., Altunkaya, B., Kıymaz, Y., ve Yıldız, A. (2016). Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği'nin Geliştirilmesi MEVBÖ: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 397-411.
- Aytekin, C., Baltacı, S., and Yıldız, A. (2018). Investigation of Parents' Expectations from Mathematics Education in Turkey. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 59-78.
- Baharudin, R., Hong, C. Y., Lim, S. J., and Zulkefly, N. S. (2010). Educational goals, parenting practices and adolescents' academic achievement. *Asian Social Science*, 6(12), 144.
- Baltacı, S., Yıldız, A., and Özcakir, B. (2016). The relationship between metacognitive awareness levels, learning styles, genders and mathematics grades of fifth graders. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 78-89.
- Baltacı, S. (2018). The Impact of Teaching Geometric Locus Problems in a Computer-Assisted Environment on the Metacognitive Awareness of Preservice Teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 11(2), 121-134.
- Barge, J.K., and Loges, W.E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Booth, A., and Dunn, J. F. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, S., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cai, J. (2003). Investigating parental roles in students' learning of mathematics from a cross-national perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 87-106.
- Cai, J., Moyer, J. C., and Wang, N. (1999). Parental roles in students' learning of mathematics: An exploratory study. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 22, 1-18.
- Chen, M., and Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Cheung, C.S.S., and Pomerantz, E.M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820.
- Chiu, M. S. (2012). Identification and assessment of taiwanese children's conceptions of learning mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10, 163-191.
- Darlington, E. (2011). Approaches to learning of undergraduate mathematicians. In Smith, C. (Ed. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics (BSRLM)*, (Vol.31, pp.41-46). Oxford, England.
- Deseote, A., Roeyers H., and Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-449.
- Eccles, J. S., and Harold, R. D. (1993). Parent-School Involvement During The Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74-88.
- Entwistle, N. (2000, June). Promoting deep learning through teaching and assessment. Paper presented at the AAHE Assessment Conference, North Carolina.
- Entwistle, N.J., and Smith, C.A. (2002). Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 321-342.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.

- Garner, R., and Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions, *l. Educational Psychologist*, 24(2). 143–158.
- Göktepe-Yıldız, S. (2019). Tasarım temelli matematik uygulamalarının farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin uzamsal yeteneklerine ve 3 boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Gurria, A. (2010). PISA 2009 Results: what students know and can do student performance in reading, mathematics and science. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.
- Hatch, T. (1998). How community action contributes to achievement. *Educational Leadership*, 55(8), 16-19.
- Henderson, A. T., and Berla, N. (2004). A New Generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.
- Jelas, Z. M., Azman, N., Zulnaidi, H., and Ahmad, N. A. (2016). Learning support and academic achievement among Malaysian adolescents: The mediating role of student engagement. *Learning Environments Research*, 19(2), 221-240.
- Jeynes W.H (2005). Parental involvement and student achievement: A meta analysis. Downloaded from: http://www.hfrp.org/publications/resources/browse_our_publications/parental-involvement-and-studentachievement-a-meta-analysis.
- İlhan, M., Çetin, B., ve Kılıç, A. M. (2013). Matematik öğrenme yaklaşımları ölçeği'nin (MÖYÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 113-145.
- Kaplan, A., ve Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbilgi farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 1-17.
- Karaca, D., and Gür, H. (2004). Participation of families in rural and urban areas in teaching mathematics. Balıkesir University. V. Science and Mathematics Education Congress, http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t237d.pdf. Retrieved date: 20.12.2017.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakelle, S., ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilgi farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Turkish Psychological Articles*, 10(20), 87–103.
- Kılıç, A.S., Yıldız, A., and Baltacı, S. (2020). A Comparison of Mathematics Learning Approaches of Gifted and Non-Gifted Students, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(2), 461-491.

- Kotaman, H. (2008). Levels of involvement of Turkish parents in their education. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 21 (1), 135-149.
- Kramarski, B. (2008). Promoting teachers' algebraic reasoning and self-regulation with metacognitive guidance. *Metacognition Learning*, 3, 83-99.
- Kutluca, T., and Aydın, M. (2010). Interest, attitudes and support towards families' mathematics education. Family and Society. *Journal of Education Culture and Research*, 11(6), 65-78.
- Matic, L. J., Matic, I., and Katalenic, A. (2013). Approaches to learning mathematics in engineering study program. Mathematics teaching for the future, 186-195.
- McLoughlin, J. A., and Lewis, R. B. (2008). Assessing students with special needs (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Company.
- Nyabuto, A. N., and Njoroge P. M. (2014). Parental involvement on pupils' performance in mathematics in public primary schools in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 19-26.
- OECD, (2010). PISA 2012 Mathematics Framework. Retrieved September 24, 2012, from <http://www.oecd.org>.
- Özgür, H., ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 113-125.
- Pezdek, K., Berry, T., and Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771.
- Pourselami, A., Erfani, N., and Firoozfar, I. (2013). Mathematics anxiety, mathematics performance and gender differences among undergraduate students. *International Journal of Scientific and Research Publication*, 3(7), 1- 6.
- Pressley, M., and Ghatala, E.S. (1990). Self-Regulated Learning: Monitoring Learning From Text, I. *Educational Psychologist*, 25,19-33.
- Ramsden, P. (2000). Learning to teaching in higher education. London: Newyork Routhladge Falmer.
- Reynolds, A. J., and Clements, M. (2005). Parental involve-ment and children's school success. In E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), School-family partnerships for children's success. New York: Teachers College Press.
- Schickedanz, J. A. (2003). Family socialization and academic achievement. *Journal of Education*, 1, 17-34.
- Sezgin-Selçuk, G., ve Ellez, M. (2002, October). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildirisi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.

- Sheppard, A. (2009). Research Section: School attendance and attainment: poor attenders' perceptions of schoolwork and parental involvement in their education. *British Journal of Special Education*, 36(2), 104-111.
- Shepard, J., Salina, C., Girtz, S., Cox, J., Davenport, N., and Hillard, T. L. (2012). Student success: Stories that inform high school change. *Reclaiming Children and Youth*, 21(2), 48.
- Spencer, K. (2003, September). Approaches to learning and contemporary accounting education. Paper presented at the Changing Environment Conference, Salford.
- Stewart, P. W., Cooper, S. S., and Moulding, L. R. (2007). Metacognitive development in professional educators. *The Researcher*, 21(1), 32-40.
- Şahin, F. T., and Özbey, S. (2009). The place and importance of father involvement at family involvement studies applied at the preschool education program. *Family and Society. Journal of Education Culture and Research*, 5(17), 30-39.
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 3(168), 8-95.
- Yildiz, A., Baltacı, S., and Aytekin, C. (2019). A Comparison of Parents of Gifted Students and Non-Gifted Students: A Case of Expectations from Mathematics Education. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 452-497.
- Yildiz, A., Baltacı, S., and Güven, B. (2011). Metacognitive behaviours of the eighth grade gifted students in problem solving process. *The New Educational Review*, 26(4), 248-260.
- Yıldız, A., ve Güven, B. (2016). Matematik Öğretmenlerinin Problem Çözme Ortamlarında Öğrencilerinin Üst bilişlerini Harekete Geçirmeye Yönelik Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 575-598.
- Zakaria, E., and Nordin, N. M. (2008). The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 27-30.
- Zengin, B., ve Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

BÖLÜM 18

EĞİTİMDE BÜYÜK VERİ UYGULAMALARI VE ÖĞRENME ANALİTİĞİ FARKINDALIK ÖLÇÜMÜ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Mustafa Agâh TEKİNDAL², Melike TEKİNDAL³

Gözde ZABZUN⁴, Özlem BABA⁵

1 Bu araştırma TUBİTAK4005 kapsamında desteklenen “121B263 Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitikleri” projesi kapsamında desteklenmiştir.

2 Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Biyoistatistik AD., 0000-0002-4060-7048

3 Doç. Dr., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet AD., 0000-0002-3453-3273

4 Gözde Zabzun, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Tezli YL öğrencisi, Öğretmen, 0000-0002-9502-8756

5 Özlem Korkmaz Baba, Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türk Halk Bilimi AD, Tezli YL öğrencisi, Öğretmen, 0000-0002-8662-5882

Giriş

Eğitim sistemi paydaşları boyutunda eğitimin değerlendirilme sürecinin takibi bireylere bırakılmakta ve bu durumun sonucu olarak genel kanıta dayalı eğitim değerlendirmesi yapmaktan ziyade, öznel kriterler aracılığı ile süreçler takip edilmektedir. Ayrıca geleneksel okul değerlendirme kriterleri, bazı açılardan sınırlıdır ve öğretmenler için son derece zaman alıcıdır. Sürdürülebilir, etkileşimli ve boylamsal değerlendirmeden uzaktır. Eğitim sistemleri tüm ülkelerde olduğu gibi dijital teknolojilerin yaygın kullanımı ile ülkemizde de geleneksel eğitimden farklılaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda Öğrencilerin Kitlese Açık Çevrimiçi Ders (MOOC) platformlarında dersler alması, Youtube videolarını eğitsel amaçlı kullanması, öğrenme deneyimleri ile ilgili sosyal medya ortamlarında paylaşımlarda bulunması, Web 2.0 araçlarını öğrenme süreçlerine entegre etmesi ile öğrenci deneyimlerinin farklı ortamlarda depolanabilmesi, eğitimde büyük verinin işlenmesini gerekli kılmıştır. Ancak bu veriden eğitim-öğretim süreçlerini iyileştirmek için yararlanılabilmesi; verinin uygun şekilde toplanması, amaca yönelik analiz edilmesi ve analiz sonuçlarına göre uygun müdahalelerde bulunulması ile mümkün olabilecektir.

Eğitsel verileri çok boyutlu olarak analizi edilmesiyle kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları tasarlanmasına imkân veren eğitimde büyük veri ve öğrenme analitiği uygulamaları, karşılaşılan sorunların çözümünde yol gösterici olmaktadır. Literatürde de belirtildiği gibi öğrenme analitikleri, en kapsamlı şekilde ilk olarak Siemens vd. (2011) tarafından; öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme ortamlarını ve öğrencileri anlama ve en uygun hale getirme amaçlı olarak gerekli verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda çevrimiçi ve yüz yüze eğitim ortamlarına yönelik gerçekleştirilen öğrenme analitiği uygulamalarının kullanımı ve yaygınlaştırılması ihtiyaçları belirlemede ve karşılamada etkin bir yoldur. Clow (2012)'a göre öğrenme analitikleri bir döngü olarak dört aşamada ele alınmalıdır. Döngünün her aşaması birbirine bağlıdır ve takip eden sıralama ile hareket etmektedir. Temel olarak; öğrenenlerden toplanan verilerin analiz edilmesini ve bu analizler sonucu ulaşılan bilgilerden hareket ile eğitsel müdahalelerde bulunulmasını içermektedir. Döngü, müdahalelerin akabinde tekrar öğrenenlerden veri toplanarak aynı işlemlerin sırası ile tekrarlanmasını içermektedir. Böylece sürekli olarak tekrar edilen bu döngü ile müdahalelerin iyileştirilmesi ve eğitim-öğretimin daha verimli ve etkili hale getirilmesi planlanmaktadır. Eğitimde öğrenme analitiği ve uygulamaları ile eğitim sisteminde kendi düzeyinde alınan kararlar için kanıt sağlanmakta, öğrenciye kişiselleştirilmiş öğrenim sağlanmakta, öğrencinin tarzına uyum sağlamak için yöntem ve uygulamalar kullanılmaktadır.

Öğrenme analitikleri, eğitim teknolojileri ve uzaktan eğitim alanında geleceğin en önemli teknolojileri ve uygulamaları arasında gösterilmektedir. 2020 yılı Horizon Report çalışmasına göre, öğrenci başarısı için öğrenme analitiklerinin kullanımı, gelişmiş teknolojiler ve uygulamalar arasında gösterilmiş ve hem dersler hem de eğitim kurumları temelinde kullanılmasının elzem olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte eğitim kurumları için öğrenme analitiklerinin öneminin giderek daha da artacağı vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ne göre; ülke genelinde yönetim ve öğrenme etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için okul bazında "Veriye Dayalı Planlama ve Yönetim Sistemi"ne geçileceği ve öğrencilerin akademik verileriyle birlikte ilgi, yetenek ve mizacına yönelik verilerinin de birlikte değerlendirildiği "Öğrenme Analitiği Platformu" kurulacağı belirtilmektedir (MEB, 2022). Ek olarak; ilgili platform kullanılarak öğrenci gruplarının performansları ve okulların katma değerleri hakkında açıklayıcı, tahmine yönelik ve tavsiye niteliğinde analiz ve simülasyonlar yapılabileceği vurgulanmaktadır. İlgili vizyon belgesi, öğrenme analitiklerinin ulusal eğitim sisteminin her kademesinde işe koşulacağına ve öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasının beklendiğini işaret etmektedir.

Alan yazında; öğrenme-öğretme süreçlerini iyileştirmek amaçlı olarak kullanılan öğrenme analitikleri, eğitsel süreçleri destekleyici bir unsur olarak kullanılmaktadır (Herodotou, Rienties, Boroowa, Zdrahal, & Hlosta, 2019; Seufert, Meier, Soellner, & Rietsche, 2019). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla öğrencilere ait verilerin elde edilmesi ve takibi de daha kolay bir hale gelmiştir (Cantabella, Martínez-España, Ayuso, Yáñez, & Muñoz, 2019) ve bu veriler de öğrencilerin başarı durumlarına ait tahminler yapılmasına (López-Zambrano, Lara, & Romero, 2020), müdahalelerin yapılmasına ve önlemler alınmasına imkân vermektedir (Liu, Atif, Froissard, & Richards, 2019). Veriden bilgiye giden yolda öğrenme analitikleri, doğru yorumlanarak eğitimin kalitesini ve etkililiğini artırmak için kullanıldığı gösterilmiştir. Öğrenme sürecinde öğrencilere, öğretmenlere ve enstitülere daha etkin ve başarılı bir öğrenme ve yönetim süreci oluşmasına sağladığı katkı, öğrenme analitiklerine yönelik eğilimin artmasındaki temel etkenlerden biridir (Kokoç & Hayıt, 2020). Öğrenme analitikleri araçlarının ortak amacı, öğrenci davranışlarına ilişkin verinin işlenmesi, elde edilen bilginin başarıyı artırmaya dönük olarak işe koşulması ve ilgili verilerin görselleştirilerek öğrenme etkinliklerinin izlenmesini sağlamaktır (Duval, 2011; Greller ve Drachsler, 2012; Verbort ve diğerleri, 2014). İlgili alan yazındaki araştırmalar; eğitsel müdahaleler ve iyileştirici öneriler sunan öğrenme analitikleri araçlarının uzaktan eğitim ortamlarında işe koşulmasının öğrenci başarısını artırdığını (Arnold & Pistilli, 2012; Kokoç & Altun, 2019), erken başarı tahmini yapmaya

olanak sağladığını (Akçapınar, Altun, & Aşkar, 2019), öğrenme analitiklerine dayalı müdahalelerin öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini (Lonn, Aguilar, & Teasley, 2015) ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında veriden bilgiye giden yolda öğrenme analitikleri, doğru yorumlanarak eğitimin kalitesini ve etkililiğini artırmak için kullanılabilir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda oluşturulan analitik uygulamalar ile gelecekte kurum ve öğrenciler için öngörülen sorunlara karşı çözümler üretilebilir. Bu veriler, ülkemizdeki eğitimin kalitesini arttırmak için yenilikçi öğrenme uygulamalarının artmasıyla hem ekonomik hem de pedagojik kaynakların optimum kullanımını destekleyerek veriye dayalı kararlar almayı sağlar.

Eğitimde öğrenme analitiği yaklaşımı ve buna bağlı olarak ilgili çalışma alanları, kapsayıcı olması amacıyla temel olarak üç ana başlıkta ele alınabilir: Tahmin, kümeleme ve ilişki madenciliği. Tahmin yöntemi, sınıflandırma algoritmaları gibi teknikler kullanılarak birden çok değişken yardımıyla bir durumu, olguyu veya değişkeni açıklama ve yordama işidir. Tahmin yöntemi ile öğrenme performansı yordanabilir, başarısız olma ihtimali yüksek öğrenciler belirlenebilir ve öğrencilerin Sosyo-psikolojik özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir. Kümeleme yöntemi, hâlihazırda gizil olarak var olan grupları belirli göstergelere dayalı olarak ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Kümeleme yöntemi kullanılarak eğitim ortamlarından toplanan veriler ile benzer özelliklere ve davranışlara sahip öğrenciler gruplandırılabilir. İlişki madenciliği, çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setindeki değişkenler arasındaki ilişkilerin örüntüsüne odaklanmaktadır. Sıralı örüntü ve birliktelik kuralları gibi teknikleri işe koşturmaktadır. Bu yöntem kullanılarak öğrencilerin davranışları ile performansları arasında neden-sonuç ilişkileri kurulabilir ve kural tabanlı algoritmalar oluşturulabilir.

Öğretmenlerin makine öğrenmesi ve öğrenme analitiklerine ilişkin farkındalık, bilgi ve beceri düzeyinin geliştirilmesi, eğitsel problemler için gerçek verilere dayalı olarak daha kapsayıcı ve geçerli çözümleri üretilmesini sağlayabilir. Buna göre çalışmanın amacı eğitim paydaşlarının eğitimde büyük veri uygulamaları ve öğrenme analitikleri farkındalıklarını değerlendirerek bu değerlendirme sonucu paydaşların bu konudaki düzeylerini belirleyecek bir ölçüm aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını sağlamak ve sahip oldukları kapasitelerini geliştirerek üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla devlete bağlı olarak açılmış olan özel eğitim kurumlarıdır. Öğretmenlerin farklı yetenek

seviyelerindeki öğrencileri doğru ve etkili yönlendirilmesi için yenilikçi eğitim yaklaşımlarına ayak uydurması gerekmektedir. 81 ilde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin veri analitikleri, yapay zekâ ve öğrenme analitiklerini kavramları hakkında yaklaşık ortalama %10-20 oranında bilgi sahibi oldukları ancak %100 oranında projelerinde ve derslerinde kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, büyük verinin eğitimde kullanımı açısından büyük bir boşluk olduğunu ve eğitim kalitesini artırmak için BİLSEM’lerde her branşta görev yapan öğretmenlerin bu konuda eğitim almasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu nedenle projede BİLSEM’ler hedef grubu olarak belirlenmiştir.

Atölyelerin nesnel değerlendirmeleri sebebiyle Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi atölyeler öncesinde ve sonrasında katılımcılara uygulanmıştır. Anketin geçerlik güvenirlik çalışmaları proje başlamadan online olarak Çiğli Milli eğitimin önerdiği güç analizi sonucu belirlenen toplamda 85 kişiye uygulanmıştır.

Araştırma İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Araştırmalar Etik Kurulunda 2021/16-03 karar numarası ile onaylanmıştır.

Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık anketi:

Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli bir şekilde temsil ettiği tüm uzmanlar tarafından belirlendi. Soruların güvenirliği için Cronbach α katsayısı hesaplandı. Yapı geçerliliği için ise, faktör analizine bakıldı.

Geliştirdiğimiz ölçme aracının maddelerini cevaplayanların, verdiği tepkiler arasında belli bir düzen olup olmadığını araştırmak için faktör analizi yapıldı. Faktör analizi için, açıklayıcı faktör analizine bakıldı. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi ve Barlett Küresellik Testi’ne bakıldı. Ayrıca ölçekten bir toplam puan elde edilebilmesi için Tukey’s Additivity’s Test yapıldı.

Kapsam ve yapı geçerliliği belirlendikten sonra atölyeler önce ve sonra tutarlı, nesnel ve olasılıksal bir değerlendirme yapabilmek için ölçek uygulanıp toplam puanlar hesaplandı. Hesaplanan toplam puanlar arasındaki farklılıklar parametrik test ön şartları (Normal dağılım ve Varyansların homojenliği) kontrol edildikten sonra, ön şartlar yerine geliyorsa Paired t test, yerine gelmiyorsa Wilcoxon testi ile değerlendirildi. Bu durumda Atölye etkinliklerinin farkındalık açısından başarısı değerlendirildi. Ayrıca boylamsal olarak proje eğitimleri bittikten sonra 3. Ayda aynı bireylere tekrar ölçek uygulanacak ve farkındalık durumları takip edildi.

Ön değerlendirme anket sonucuna göre BİLSEM öğretmenlerinin %52 ‘si veri analitiği kavramı hakkında bilgisi olduğu ve bu fikrin %88 oranında başlangıç seviyesinde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin %84 ‘unun yapay zeka kavramı hakkında başlangıç seviyesinde fikir sahibi olduğu sonucuna varılmıştır. Bunlarla beraber %52’sinin öğrenme analitiği kavramında fikir sahibi olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak bilgi ve kavrayışlarında değişim yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için ön test ve son testte kullanılmak üzere 10 sorudan oluşan 5’li likert (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum) özelliğe sahip “Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi” geliştirilip geçerlik ve güvenirliği yapıldı.

Bulgular

Tablo 1. Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi İçin Ortak Faktör Varyansları ve Faktör Yükleri

	Faktör Yükleri	
	Ön test	Son test
Soru 1	0,712	0,844
Soru 2	0,730	0,798
Soru 3	0,665	0,750
Soru 4	0,798	0,781
Soru 5	0,877	0,638
Soru 6	0,607	0,828
Soru 7	0,721	0,812
Soru 8	0,820	0,853
Soru 9	0,850	0,894
Soru 10	0,862	0,812
Öz değer	8,541	8,647
Açıklanan Varyans Oranı	85,413	86,325
Cronbachs’ Alpha	0,891	0,903
Kaiser Meyer Olkin (KMO)	0,818	0,852
Bartlett sınaması değeri	463,201 (p=0,001) **	772,710 (p=0,001) **

p* $<0,05$; p** $<0,01$

Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 10 madde için uygulama verilerine göre tek faktörün bulunduğu ve bu tek faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin önce %85’inin sonra ise %86’sının ölçüldüğü söylenebilir. Sosyal bilimlerde toplam açıklanan varyansın en az %70 olması yeterlidir. Kaiser-meyer-olkin örneklem yeterliliği istatistiğinin 0,50 üzerinde çıkması verilerin örneklem sayısının yeterli olduğunun bir göstergesidir. Bartlett’s küresellik testini ki kare değeri verilerin faktör analizi için uygunluğunu test eder. Oran ne kadar yüksekse veri seti faktör analizi yapmak için o kadar uygundur. Dolayısıyla bu verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (p $<0,05$). Genel olarak faktör analizi sonuçlarına ölç-

me aracının yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi ön test sonuçları tek boyuttan oluşmaktadır ve boyutta yer alan soruların faktör yükleri 0,665 ile 0,877 aralığında, son test sonuçları için faktör yükleri ise 0,750 ile 0,894 aralığında değişim göstermektedir. Uygulamada kullanılan 10 madde için hesaplanan Cronbach’s alfa güvenilirliği katsayısı 0,891-0,903 çıkmıştır. Bu katsayının 0,70’in üstünde çıkması sebebiyle anket güvenilir bir ölçüm aracıdır (Özdamar, 2002; Tavakol ve Dennick, 2011).

Farkındalık anketinden en yüksek 50 puan, en düşük 10 puan alınabilmektedir. Alınan puanın yüksek olması farkındalığın da yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 2. Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi İçin Tutarlılık Değerlendirilmesi

	ICC (%95 GA)	Madde Korelasyonu	
		Önce	Sonra
Soru 1	0,795 (0,690; 0,865) **	0,663	0,641
Soru 2	0,705 (0,553; 0,805) **	0,656	0,746
Soru 3	0,754 (0,627; 0,838) **	0,657	0,604
Soru 4	0,661 (0,487; 0,777) **	0,597	0,671
Soru 5	0,701 (0,547; 0,803) **	0,629	0,691
Soru 6	0,731 (0,592; 0,822) **	0,634	0,680
Soru 7	0,633 (0,444; 0,758) **	0,651	0,620
Soru 8	0,621 (0,425; 0,885) **	0,657	0,653
Soru 9	0,617 (0,419; 0,747) **	0,676	0,659
Soru 10	0,615 (0,416; 0,746) **	0,644	0,673

p* < 0,05; p** < 0,01

Madde-toplam korelasyon değeri 0,40’ın altında olan değerlerin ölçme gücünün zayıf olduğu veya yeterince güçlü olmadığı ve ölçekle ölçülmesi düşünülen yapının ölçülmesine katkı sağlamayacağı düşünülmektedir. Madde toplam korelasyon katsayısı 0.20’den az olan maddeler istatistiksel olarak anlamsız olduğu için ölçeğe alınmamalıdır (Erkuş, 2003). Buna göre ölçeğimizde bulunan boyutların toplam korelasyon değerleri ön değerlendirmede 0,597 ile 0,663 aralığında, son değerlendirmede 0,604 ile 0,746 aralığında değişmektedir ve Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi sorularda herhangi bir azaltma yapmaya gerek olmamaktadır. 10 Madde içinde önce sonra ölçümleri arasındaki uyum istatistik olarak anlamlı ve 0,60 değerinden büyüktür. Bu

durumda önce sonra ölçümleri arasında iyi bir uyum olduğu yani ölçeğin tutarlı olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi İçin ANOVA Tukey Ölçeğin Toplama Bilirliği Test Değerlendirmesi

			Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Popülasyon İçinde			959,709	160	5,998		
Popülasyon Dışında			218,726	14	15,623	17,322	0,001 **
	Artıklar	Toplana bilirlik	9,113	1	9,113	10,146	0,001 **
		Denge Değişkeni	2011,227	2239	0,898		
		Toplam	2020,340	2240	0,902		
	Toplam		2239,067	2254	0,993		
Toplam			3198,776	2414	1,325		

$p^* < 0,05$; $p^{**} < 0,01$

Bu analizde ölçeğin toplanarak bir ölçek toplam puanı elde edilmesi için ANOVA Tukey ölçeğin toplama bilirliği testi uygulanmıştır. Toplama bilirlik sütununa bakıldığında $p < 0,05$ olduğu için ölçeğin toplanarak bir ölçek toplam puanı elde edilmesi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç

Öğrenme analitikleri hem eğitim teknolojileri hem de uzaktan eğitimde ileri teknolojiler arasında yer almaktadır. Uluslararası raporlara göre öğrenci başarısının ölçümü ve değerlendirmesinde analitiklerin kullanımı gelişmiş teknolojiler arasında gösterilmektedir. Bu kapsamda değişen Dünya’da ulusal eğitim teknolojilerini kullanmaya yatkın eğitim personelinin beceri gelişimi ihtiyacı oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin makine öğrenmesi ve öğrenme analitiklerine ilişkin farkındalık, bilgi ve beceri düzeyinin geliştirilmesi, eğitsel problemler için gerçek verilere dayalı olarak daha kapsayıcı ve geçerli çözümleri üretilmesini sağlayabilir. Eğitim paydaşlarının eğitimde büyük veri uygulamaları ve öğrenme analitikleri farkındalıklarını değerlendirerek bu değerlendirme sonucu paydaşların bu konudaki düzeylerini belirleyecek bir ölçüm aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda “Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitiği Farkındalık Anketi” geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu araç özellikle eğitimde büyük veri uygulamaları ve öğrenme analitikleri bağlamında farkındalık oluşturmaya yönelik gerçekleştirilecek eğitimlerden sonra araştırmacılar için kullanışlı bir araç niteliği taşımaktadır.

Kaynaklar

- Akçapınar, G., Altun, A., & Aşkar, P. (2019). Using learning analytics to develop early-warning system for at-risk students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-20.
- Arnold, K. E., & Pistilli, M. D. (2012, April). Course signals at Purdue: Using learning analytics to increase student success. In *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 267-270).
- Cantabella, M., Martínez-España, R., Ayuso, B., Yáñez, J. A., & Muñoz, A. (2019). Analysis of student behavior in learning management systems through a Big Data framework. *Future Generation Computer Systems*, 90, 262-272.
- Clow, D. (2012). *The learning analytics cycle*. Paper presented at the Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge - LAK '12.
- Duval, E. (2011, February). Attention please! Learning analytics for visualization and recommendation. In *Proceedings of the 1st international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 9-17).
- Greller, W., & Drachsler, H. (2012). Translating learning into numbers: A generic framework for learning analytics. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 42-57.
- Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A. et al. (2019). A large-scale implementation of predictive learning analytics in higher education: the teachers' role and perspective. *Education Tech Research Dev* 67, 1273–1306 <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09685-0>
- Kokoç, M., & Altun, A. (2019). Building a learning experience: What do learners' online interaction data imply?. In *Learning Technologies for Transforming Large-Scale Teaching, Learning, and Assessment* (pp. 55-70). Springer, Cham.
- Kokoç, M. & Hayıt, T. (2020). Öğrenme Analitikleri Panelleri: Tasarım Geliştirme Süreci ve Mobil Analitik Uygulaması. *Güncel Öğrenme Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (Keleş, E & Kokoç, M.), PEGEM Akademi. DOI: 10.14527/9786257880381
- Liu, D. Y. T., Atif, A., Froissard, J. C., & Richards, D. (2019, January). An enhanced learning analytics plugin for Moodle: student engagement and personalised intervention. In *ASCILITE 2015-Australasian Society for Computers in Learning and Tertiary Education, Conference Proceedings*.
- Lonn, S., Aguilar, S. J., & Teasley, S. D. (2015). Investigating student motivation in the context of a learning analytics intervention during a summer bridge program. *Computers in Human Behavior*, 47, 90-97.

- López-Zambrano, J., Lara, J. A., & Romero, C. (2020). Towards portability of models for predicting students' final performance in university courses starting from moodle logs. *Applied Sciences*, 10(1), 354.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). 2023 Eğitim Vizyonu. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Özdamar, K. (2002). Paket Programlar ile istatistiksel Veri Analizi. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Seufert, S., Meier, C., Soellner, M., & Rietsche, R. (2019). A pedagogical perspective on big data and learning analytics: A conceptual model for digital learning support. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(4), 599-619.
- Siemens, G., Gasevic, D., Haythornthwaite, C., Dawson, S., Shum, S. B., Ferguson, R., . . . Baker, R. (2011). *Open Learning Analytics: an integrated & modularized platform*. Open University Press Doctoral dissertation,
- Tavakol, M., Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*. 2:53-55.
- Verbert, K., Govaerts, S., Duval, E., Santos, J. L., Van Assche, F., Parra, G., & Klerkx, J. (2014). Learning dashboards: an overview and future research opportunities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1499-1514.

Eğitimde Büyük Veri Uygulamaları ve Öğrenme Analitikleri Farkındalık Anketi	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Eğitimde kullandığım teknolojilerle ilgili öğrenme ve öğretme analitiklerini bilirim.					
2. Eğitimde yeni teknolojileri kolayca öğrenebilirim.					
3. Eğitimde büyük veri ve öğrenme analitiği teknolojileri takip ederim.					
4. Birçok farklı teknoloji hakkında bilgi sahibiyim.					
5. Bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme amaçlı kullanma konusunda ve öğrendiklerimi veri elde etmeye yönelik sergileyebileceğim dijital öğretim materyallerini (Örneğin: Sunumlar, dijital hikayeler, wikiler, bloglar) geliştirmek için gereken teknik becerilere sahibim.					
6. Bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda sahip olduğum beceriler yeterlidir.					
7. Öğrenme analitiği ile bilgi edinmek için yaptığım arama ve değerlendirmelerde kendime güvenirim.					
8. Siber güvenlik, webde arama ve internette sahtecilik vb. internet etkinlikleri ile ilgili konulara aşinayım.					
9. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bir projede çalışma ve diğer öğrenme etkinlikleri konusunda akranlarımla daha iyi işbirliği yapmamı sağlar.					
10. Uzaktan eğitimde üniversitedeki çalışmalarım, arkadaşlarımla internet üzerinden (ör. Zoom, Skype, Facebook, Bloglar aracılığıyla) sıklıkla yardımlaşırım.					

BÖLÜM 19

ÖRGÜN EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ONLINE SINAV ALGILARI

Gamze Yetgin¹

Adnan Semenderoğlu²

Kürşat Arslan³

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye. gamzeeytgn@gmail.com

2 Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü-Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, a.semenderoglu@deu.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-6039-2750>

3 Dr. Öğretim Üyesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, kursat.arslan@deu.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0003-4680-9561>

1. GİRİŞ

Kişisel bilgisayarlar ve online iletişimin yaygın şekilde kullanılması, etkileşimli bilgi paylaşımı ve veri aktarımı gerçekleştirecek araçların çoğalmasını ve bununla birlikte hem formal hem informal eğitimin büyük oranda değişmesini sağlamıştır. Bugün bilgisayarlar ve diğer iletişim araçları ile online öğrenme ve değerlendirme sadece yüksek öğretimde değil okul öncesi de dahil olmak üzere her seviyede etkin şekilde kullanılmaya çalışılmaktadır (Kartal & Terziyan 2016; Alonso-Diaz & Yuste-Tosina, 2015). Diğer taraftan, bundan önce eğitim ve öğretimde bir seçenek olarak sunulan online eğitim ve değerlendirme, bütün dünyayı etkileyen, bütün süreçleri aksatan ve özellikle eğitim alanında büyük sorunlara yol açan Covid-19 salgınıyla birlikte bir zorunluluğa dönüşmüştür. Bu da uzaktan eğitim ve değerlendirme süreçlerine ilişkin çalışmaların artmasına neden olmuştur.

Uzaktan eğitimin bir parçası olan online/çevrimiçi değerlendirme daha güçlü internet bağlantısına ve özellikle sınav güvenliğini sağlamak adına gelişmiş teknolojik araçlara ihtiyaç duymaktadır. Buna bağlı olarak, online değerlendirmenin online eğitime göre uyum sağlaması daha zor olduğu düşünülmektedir (Stöddberg, 2012). Bu konuda ortaya çıkan ilk rapora göre, üniversitelerin sadece %17 si online test prosedürlerini başlatmışlardır (Hoffman 2013). Diğer taraftan James (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada Avusturalya'da sınavlarını online alan kişi sayısı 30 milyonun üzerindedir. Bu durum online test ve değerlendirme süreçlerini inceleyen çalışmaların artmasına ve araştırmacıların bu alana yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, özellikle son gelişmelere paralel olarak, öğrencilerin online teste yönelik algılarının belirlenmesi, pandemi öncesi ve sonrası ne gibi farklılıkların olduğunun ortaya konulması ve öğrencilerin penceresinden sürecin değerlendirilmesi önemlidir.

Eğitimde çevrimiçi değerlendirmeler, geleneksel sınıf içi değerlendirmelere uygun bir alternatiftir ve geleneksel sınıf içi değerlendirmelerden farklı olarak bilgisayar ortamında farklı zaman ve mekanda yapılan değerlendirmelerdir (Dommeyer & ark., 2004; Karakaya, 2001). Genel olarak değerlendirmelerin teknoloji tabanlı ya da destekli ortamlarda hazırlanması, düzenlenmesi, uygulanması, dağıtılması ve planlanması çevrimiçi/çevrimdışı değerlendirme olarak bilinmektedir (Bayrak ve Yurdugül, 2015). Bilgisayar ortamında uygun değerlendirmelerin hazırlanması ve kullanılması, online eğitimde etkili öğrenme ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda, online eğitimde sürekli değerlendirme yapılması, öğrenme hızının kontrolü, geri bildirim ve öğrenmenin kalitesi bakımından oldukça önemlidir (Balta ve Türel, 2013).

Çevrimiçi değerlendirmeler sadece metin tabanlı yapılabildiği gibi

aynı zamanda grafik ve multimedya içerebilmekte ve yanıtlarda; çoktan seçmeli, grafik, etkin noktalama seçimi ve metin yazımı gibi oldukça zengin bir çeşitlilik sunabilmektedir (Thelwall, 2000). Sağladığı bu imkanlar ile çevrimiçi değerlendirme bir sınav yöntemi olarak gün geçtikçe daha fazla kullanılmakta ve muhtemelen daha da artarak kullanımının yaygınlaşacağı öngörülmektedir (Mau ve Opengart, 2012). Çevrimiçi değerlendirmeler farklı form ve formatta yapılabilmektedir. Alanyazında bilgisayar destekli değerlendirmeler dört başlıkta toplanmıştır. Bunlar, bilgisayar destekli (computer-assisted), bilgisayar tabanlı (computer based), ağ tabanlı (networked) ve son olarak online (web based) değerlendirme yöntemleridir (Conole, G., & Warburton, B. 2005). Çevrimiçi değerlendirme, online ve summatif bir yöntemle içerisinde çoktan seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurma ve eşleştirme gibi soru tipleri bulundurduğunda bu değerlendirme yöntemi çevrimiçi sınav olarak kabul edilmektedir (Conole, G., & Warburton, B. 2005). Bu araştırmada çevrimiçi değerlendirme yöntemlerinden çevrimiçi sınav kullanılmış olup vize ve final sınavları online olarak uygulanmıştır.

Kullanımının en yaygın olduğu çevrimiçi değerlendirme yöntemlerinden birisi online testlerdir. Çevrimiçi (online) test, çoğunlukla çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da kısa cevapları bulunan boşluk doldurma sorularının yer aldığı summatif (özetleyici) bir değerlendirme yöntemidir. Bu yöntem içerisinde yer alan sorular çoğunlukla dört unsurdan oluşur: sorunun kökü, seçenekler, doğru yanıtlar ve çeldiriciler. Bu sorular, online bir testte soru bankası olarak adlandırılan ve içerisinde soruya ilişkin unsurların kaydedildiği ayrıca öğrenci yanlış ya da doğru cevap verdiğinde hangi dönütün sunulacağına ilişkin bilgiler bulunan veri tabanlarında saklanır. Öğrenci sistemden belli bir sıra ile gelen soruya bir cevap verdiğinde, sorunun cevabı veri tabanında kontrol edilir ve eğer öğrencinin cevabı doğru ise puan otomatik olarak sisteme eklenir. Bu sayede öğrenciler sınavı bitirir bitirmez, sonuçlarını hemen görebilir ve her bir soru için, eğer daha önce sisteme kaydedilmişse, dönüt alabilirler.

Test, dünyada en fazla tercih edilen değerlendirme yöntemleri arasında yer alır. Uluslararası yapılan sınavlar (PISA, TIMSS, PIRLS, v.b) dahil olmak üzere birçok sınav ülkemizde de (YKS, TYT, AYT, ALES, KPSS, YDS, v.b) test yöntemi ile yapılmaktadır (Güner ve arkadaşları, 2014; Savran, 2004). Test sınavların tercih edilme sebepleri genel olarak hazırlanması, uygulanması ve puanlanmasının zaman açısından daha verimli aynı zamanda kolay ve adil değerlendirme imkanı sağlamasıdır. Bilgisayar ortamında da yapılan değerlendirmelerin eğitim alanında ve eğitim dışında (işçi alımı için yapılan sınavlarda) online test yönteminden yararlanılmaktadır. Online testler bir eğitim kurumu ve okul içerisinde yapılabildiği gibi bireysel öğrenmelerin gerçekleştiği online bir platform üzerinden de

bireysel olarak yapılabilir. Robles ve Braathen (2002), öğrencilerin kendi kendine test yoluyla kendi öğrenme çıktılarını belirlemelerine olanak sağlamak için değerlendirmelerin dönem boyunca her bölümde devam etmesi ve yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Challis (2007), eğitimcilerin, çevrimiçi testi öğrenciler için zaman ve mekan sınırı olmaksızın öğrenmelerine fırsatlar sunan ve ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamaları açısından yararlanabilecekleri bir araç olarak görmeleri gerektiğini söylemektedir. Öğrenciler bir sınava hazırlık aşamasında da bu çevrimiçi testlerden yararlanarak çalıştığında, zaman açısından ve bilgiye erişim açısından kolaylık sağladığı ifade edilmiştir.

Çevrimiçi değerlendirmelerin geleneksel değerlendirmelerde olduğu gibi belirli avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Genel olarak çevrimiçi değerlendirmelerin avantajları düşünüldüğünde akla ilk gelen zaman ve mekan sınırının ortadan kaldırılması ve maliyetin azaltılması olmaktadır. Diğer taraftan çevrimiçi değerlendirmelerin öğretmenler ve öğrenciler için farklı avantajları bulunmaktadır. Öğretmenler açısından internet ortamında yer alan çevrimiçi değerlendirme sistemleri; sınavların hazırlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve sonuçların hesaplanmasında öğretim elemanları için zaman ve iş yükü bakımından büyük faydalar sağlamaktadır (Çallı, Torkul ve Taşbaşı, 2003). Öğrenciler açısından çevrimiçi değerlendirmeler; sınav sonrasında alınan anında geri bildirim ile öğrenme sürecinin takibi ve öğrenmeyi destekleme, yanlış öğrenmelerin düzeltilerek iyileştirilmesi, geç, güç ya da eksik öğrenen öğrenciler için etkili zaman yönetimi ve sınavlara farklı zamanlarda erişebilme ve uygulayabilme imkanı sunmaktadır (Başol ve diğerleri, 2017). Ayrıca sınıf içerisinde yapılan kâğıt kalem değerlendirmelerin öğrenciyi sınav psikolojisine sokarak bilgilerini unutmasına sebep olabildiği ancak çevrimiçi sınavlarda öğrencilerin daha rahat, sınav psikolojisinden uzak, güvenilir bir değerlendirmeye tabi olmaları bir diğer avantaj olarak kabul edilmektedir (Gül, 2012). Bunlara ek olarak çevrimiçi değerlendirmelerin sınıf içi değerlendirmelerde olduğu gibi ders sürecini işgal etmediği, sessiz ve sakin öğrencilerin bu sistemlerde kendilerini daha iyi ifade ettikleri gözlenmiştir (Heilman & Matsuzaki, 2009).

Debus ve Lawley (2014), elektronik geri bildirimin öğrencilere nicelik, kalite ve zamanlılık faydaları sağladığını ve bu yöntemi eğitimcilerle şiddetle tavsiye ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Thelwall (2000), sınıf içerisinde kâğıtları el ile işaretlemenin pratik olmadığı, öğrencinin kalem ve silgi ihtiyacının olacağı, silme ve düzeltme işleminin zaman alacağı bu sebeple klavye veya fare ile cevabın girilmesinin öğrenciye fayda sağladığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, geleneksel kâğıt kalem sınavların basılması ve saklanması gerekmektedir ancak çevrimiçi ortamlarda soruların ve cevapların bir ağda depolanması, izinsiz öğrenci erişiminden

de korunması ve denetlenmesi görece daha kolay olmaktadır (Thelwall, 2000). Son olarak geleneksel kağıt kalem ortamında hazırlanan her sınavın (eşleştirme, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış ve açık-kapalı) kolaylıkla internet ortamına uyarlanabilmesi ve şekil, grafik, tablo, animasyon, resim gibi çoklu ortam desteği ile soruların rahatlıkla güncelenebilmesi, online testleri cazip hale getirmiş ve öğrenciler için soruların daha anlaşılır olmasını sağlamıştır (Başol ve diğerleri, 2017).

Çevrimiçi değerlendirmeler birçok avantaj sunmasına karşın, onların yaygın kullanımını ve kabulünü sınırlandıran bazı sınırlılıkları vardır. Öncelikle, çevrimiçi değerlendirmelerin sağlıklı olabilmesi için iyi ve güvenilir bir sistem oluşturulması gerekmektedir. Bu sistemlerin hazırlanmasında ve kullanımında bilgisayar ve internet bağlantısı zorunludur (Başol ve diğerleri, 2017). Bu da her bireyin belirlenen düzeyde ve minimum gerekliliklerde teknolojik cihaz ve internet erişimine sahip olmasını zorunlu kıldığından, bu durum çevrimiçi değerlendirmelerin en önemli sınırlılıklarından biri olarak kabul edilmektedir (Çiğdem ve Tan, 2014; Marriott ve Teoh, 2019). Ayrıca, sınıf içi değerlendirmede işçilik ve malzemenin maliyeti bulunduğu gibi, çevrimiçi değerlendirme sisteminin (sunucu, veritabanı, yazılım, ve etkin bir arayüz gibi) yönetilmesine ilişkin olarak da bir bütçe gerekmektedir (Dommeyer ve diğerleri, 2004). Özellikle çok sayıda öğrencinin test edileceği okul değerlendirmesinde bilgisayar tabanlı testlerin uygulanması oldukça maliyetli olabilmektedir (Wirth ve Klieme, 2003). Bunlara ek olarak, çevrimiçi değerlendirme sistemlerinin hazırlanmasında eğitimciler için eğitim ve sistemin kurulumu da ayrıca zaman ve çaba gerekmektedir (Debusse, Lawley, 2014).

Çevrimiçi sınavlarda ortaya çıkan bir diğer olumsuz nokta ise sınavların uzaktan yapılması ve bu durumun bir sonucu olarak sınav güvenliği açısından öğrenci takibinin oldukça zorlaşmasıdır. Uzaktan yapılan sınavlarda öğrencilerin kopya çekme olasılığının bulunması, yerine başka bir kişinin sınava girmesi, iletişim zorluğu, veya internetin yavaşlaması gibi sorunlar çevrimiçi sınavların güvenilirliğini etkilemektedir (Sırakaya, Alsancak Sırakaya ve Kılıç Çakmak, 2015). Güvenirliği arttırmak adına biyometrik bilgi tabanlı kimlik doğrulama yöntemlerinden yapılabileceği ifade edilmekle birlikte bu sistemlerin maliyeti, ve parmak izi okuma veya kamera gibi gerekli donanım zorunluluğu bu alanda bir boşluk oluşmasına neden olmuştur (Bozkurt ve Uçar, 2018). Ayrıca iyi ve güvenilir bir değerlendirme yapabilmek için öğrencilerin kopya çekmelerini engelleyebilecek iyi bir zaman yönetimi de planlanmalıdır.

Çevrimiçi değerlendirmelerin her ders ve her yaş grubu için hazırlanması ve uygulanması zor olabilmektedir. Çiğdem ve Tan (2014), Matematik dersi için çevrimiçi sınav hazırlanmasının, özellikle soru havuzu oluşturmada zaman alıcı olduğu ve öğretmen için bu durumun dezavantaj-

ja dönüşüğünü belirtmektedir.

Çevrimiçi değerlendirmelerin eğitimde kullanımının artacağı düşünülmekte olup, günümüzde yaşanan Covid 19 salgını, olumsuz hava koşulları, doğal afetler gibi yaşanabilecek herhangi bir olumsuzlukta eğitimin aksamaması, sınavların uzaktan gerçekleştirilebilmesi için bu anlamda çalışmalar yapılması, çevrimiçi sınavların kullanımına yönelik farkındalığın oluşması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda çevrimiçi sınavı kullanacak olan öğrencilerin görüşlerini belirlemek çevrimiçi sınavların düzenlenmesi ve kullanılması bakımından katkı sağlayacaktır. Literatürde öğrencilerin çevrimiçi sınav görüşlerini inceleyen çalışmalar mevcuttur ve çalışmalarda çevrimiçi sınavda yaşanan belli sıkıntılar dışında öğrencilerin genel olarak çevrimiçi sınavlara olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sırakaya ve diğerleri (2015) çalışmalarında cinsiyet, internet kullanım süresi ve internet kullanma becerisi açısından öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik tutumlarını; çevrimiçi sınava verilen değer ve çevrimiçi sınava yönelik kaygı alt faktörlerini göz önünde bulundurarak geliştirdikleri tutum ölçeği aracılığıyla incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak ve alt faktörler bazında çevrimiçi sınava yönelik tutuma ilişkin puanlarının orta düzey üzerinde olup olumlu tutum sergiledikleri araştırma sonucunu göstermiştir.

Çiğdem ve Tan (2014) öğrencilerin çevrimiçi sınav hakkında görüşlerini araştırmış ve öğrencilerin genel olarak çevrimiçi sınavlara karşı kararsız olduklarını belirlemiştir. Ek olarak “bilgisayar sahibi olan öğrencilerin bilgisayar sahibi olmayanlara göre, evinde internet bağlantısı olan öğrencilerin evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilere göre ve daha önce web tabanlı sınav deneyimi olan öğrencilerin, web tabanlı sınav konusunda bir deneyimi olmayan öğrencilere göre çevrimiçi kısa sınavlar konusunda daha olumlu oldukları” belirtilmiştir (s.51). Kırmacı ve Şahin İzmirli (2017) çalışmalarında ortaokul öğrencileri için hazırladıkları çevrimiçi kitap takip ve değerlendirme sistemine ilişkin kullanıcı görüşlerini incelemiştir. Sonuç olarak çevrimiçi değerlendirme yapılmasının öğrencinin anlamasını ve öz değerlendirme yapmasını desteklediği ifade edilmiştir. Cabı (2016) yüksekisans öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin çevrimiçi değerlendirme yöntemlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Öğrencilerin çevrimiçi sınavlara karşı olumlu oldukları, geri bildirim ve öz değerlendirme açısından çevrimiçi sınavları avantajlı buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Karadağ (2014) öğrenci sayısının yüz binin üzerinde olduğu üniversitelerde çevrimiçi değerlendirmelerin kullanımını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerle yapılan görüşmeler ve anketler sonucunda “ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, süreç odaklı değerlendirme etkinliklerinin uygulanması, çevrimiçi öğrenme ve değerlendirme ortamlarının zenginleştirilmesi ve öğrenme ve değerlendirme süreciyle ilgili

öğrencilere daha fazla geribildirim verilmesi” gerektiğini belirtmişlerdir.

Güncel çalışmalarda, öğrencilerin çevrimiçi değerlendirmelere yönelik tutumları daha önceki yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ilgaz ve Adanır (2020) öğrencilerin çevrimiçi sınavlara yönelik algılarını belirlemek için üniversite öğrencileri ile bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi sınavlara karşı olumlu tutumlarının oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu çevrimiçi sınavların verimli, kullanılabilir ve güvenilir olduğunu belirtirken öğrencilerin bir kısmı da çevrimiçi sınavların uygulanmasında ortaya çıkabilecek teknik sorunlar hakkında endişeli olduklarını ifade etmişlerdir.

Literatüre bakıldığında çevrimiçi sınava yönelik tutumun genellikle olumlu olmasına rağmen zorunluluk dışında çok fazla tercih edilmediği bilinmektedir. Bu çalışmanın önemi; farklı bölümlerden öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava ilişkin algılarına odaklanmak ve öğrenciler için çevrimiçi sınavların ne ifade ettiğini incelemektir. Sayısal bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının gördükleri dersler kapsamında çevrimiçi sınava yönelik algılarında farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma literatüre dayalı olarak ülkemizde gerçekleştirilen farklı bölümlerden öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava ilişkin algılarının incelendiği nadir çalışmalardandır. Bu çalışma gelecekte farklı branşlarda derslere girecek öğretmen adaylarının, farkındalığının oluşması ve derslerinde çevrimiçi sınavların kullanımına ilişkin ön bilgilerinin olması açısından önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, örgün eğitimde aynı dersi farklı bölümlerden alan öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve sınav deneyimleri üzerine görüşleri belirlemektir. Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve Bilişim Teknolojileri dersini alan Matematik Öğretmenliği, Fizik öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği öğrencileri ile yürütülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi sınavlara yönelik algılarının yaş, cinsiyet, bölüm, çevrimiçi sınav deneyimi ve çevrimiçi sınavda kullanılan araç gibi bağımsız değişkenlere bağlı araştırılması amaçlanmıştır. Covid19 salgını dolayısı ile eğitimin uzaktan ve sınavların da buna bağlı olarak online yapıldığı bir dönemde bu alanda yapılan çalışmaların artması, özellikle öğretmen adaylarının online sınav deneyimlerinin kendi cümleleriyle ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma, online sınav ölçeğinin farklı değişkenler üzerinde araştırılmasına da imkan tanıyacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, üniversite öğrencilerinin on-

line teste yönelik algı ve görüşlerini anket yardımıyla deneysel kanıtlara dayalı sunduğundan e-değerlendirme alanında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıda belirtilen ana problem cümlesine bağlı alt problem cümlelerine ilişkin sonuçlar tartışılmıştır.

Aynı dersi alan farklı bölümlerden alan öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algıları ne düzeydedir ve görüşleri nasıldır?

1. Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

2. Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algıları yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

3. Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algıları çevrimiçi sınav deneyimi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

4. Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algıları çevrimiçi sınavda kullanılan araç (bilgisayar, tablet, telefon) değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

5. Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algıları bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algılarına bakılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında amaç araştırmanın konusu ile ilgili var olan durumu belirlemektir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu araştırmalarda veriler genellikle anket yöntemi ile toplanmakta olup evreni temsil eden belirli sayıda kişi ile yürütülmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hedeflendiğinden tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 güz dönemi Dokuz Eylül Üniversitesinde Bilişim Teknolojileri dersini alan Fizik öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve Okul öncesi öğretmenliği bölümünden öğrencilerle yürütülmüştür. Kişi ve bireylerin uygunluğu dikkate alınarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemi olup çalışmanın amacına uygun belli ölçütleri karşılayan ve belli özelliklere sahip bireyler hakkında konu ile ilgili bilgi edinmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyükoztürk ve diğerleri, 2014).

Çevrimiçi sınava katılan ve Google Form’lar ile oluşturulan anketi dolduran 108 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ankette yer alan demografik veriler ve bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, bölüm, çevrimiçi sınav deneyimi, sınavda kullanılan araç) ilişkin sayı ve yüzde değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Dağılımı

		N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	65	60,19
	Erkek	43	39,81
Yaş	18 ve 19 yaş	64	59,26
	20 yaş ve üzeri	44	40,74
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	33,33
	Sınıf Öğretmenliği	29	26,85
	Matematik Öğretmenliği	23	21,30
	Okulöncesi Öğretmenliği	16	14,81
	Fizik Öğretmenliği	4	3,70
Çevrimiçi Sınav Deneyimi	Çevrimiçi sınav deneyimi olan	19	17,59
	Çevrimiçi sınav deneyimi olmayan	89	82,41
Çevrimiçi Sınavda Kullanılan Araç	Bilgisayar	87	80,55
	Telefon	21	19,45
	Toplam	108	100

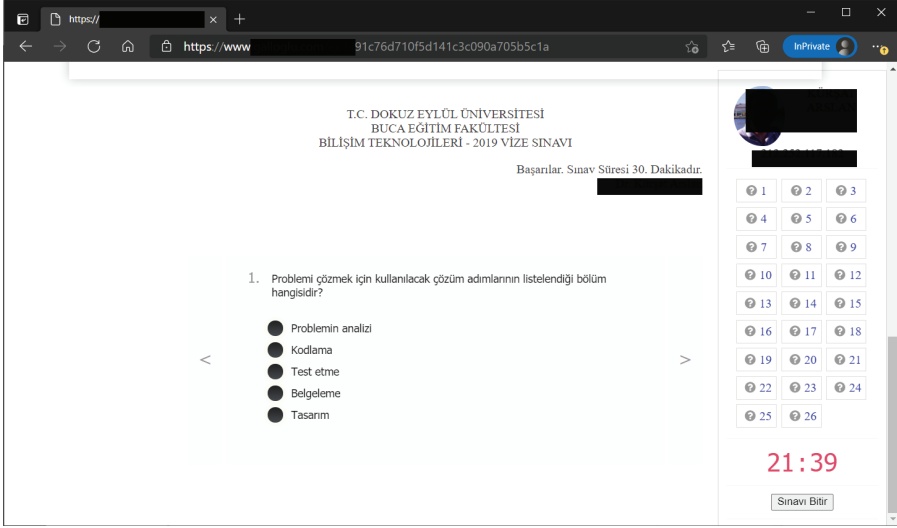
Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların yaklaşık %60’ını kadın ve %40’ını erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcıların, %59’u, 18 ve 19 yaşlarında ve %41’i 20 yaş ve üzerindedir. Bölümlere göre dağılıma bakıldığında, %33 ile en fazla katılım Sosyal Bilgiler öğretmenliğinden en az katılım %4 ile Fizik öğretmenliğinden gerçekleşmiştir. Bunlara ek olarak çalışmaya katılanların %82’si çevrimiçi sınav deneyiminin olmadığını ve %18’i ise daha önce çevrimiçi sınava katıldıklarını belirtmişlerdir. Çevrimiçi sınav için kullanılan araç üzerinden verilere bakıldığında, çalışmaya katılanların %81’i bilgisayar, %19’u telefonla sınava girdiğini ifade etmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, orijinali Dermo (2009) tarafından geliştirilen ve Yılmaz (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan E-değerlendirme Algı Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, 17 maddeden oluşan tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde 5'li likert tipi bir yapıdadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.87$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır. Alt faktörler için cronbach alfa güvenirlik katsayıları; (1) pratiklik ve kullanışlılık için $\alpha=0.89$ (8 Madde), (2) duyuşsal etki faktörü için $\alpha=0.82$ (6 Madde), ve (3) güvenirlik faktörü için $\alpha=0.82$ (3 Madde) olarak hesaplanmıştır (Yılmaz, 2016). Anketin geçerlik, güvenirliği ve anket katılımcılarının uygunluğu nedeniyle çalışmada bu ölçeğin kullanımı uygun görülmüştür. Yürütülen bu çalışmada alt faktörler için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayıları; (1) pratiklik ve kullanışlılık (8 Madde), $\alpha=0.92$, (2) duyuşsal etki (6 Madde) $\alpha=0.87$, (3) güvenirlik (3 Madde) $\alpha=0.76$ olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, 2019-2020 Güz Yarıyılında Bilişim Teknolojileri dersi kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde eğitim gören, birinci sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bilişim teknolojileri dersi sürecinde öğrenciler yüz-yüze eğitime ek olarak yoklamaların alındığı, ders kaynaklarının paylaşıldığı, duyuruların yapıldığı ve sınavın yürütüldüğü bir öğrenme yönetim sistemini kullanmışlardır. Dersin yürütücüsü tarafından geliştirilmiş ve öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılan bu öğrenme yönetim sistemi üzerinden dersler karma bir eğitim ile yürütülmüştür. Ders değerlendirmelerinde vize sınavı ve final sınavları için bu sistem kullanılmış olup, öğrenciler çevrimiçi sınava bu yapı altında kullanılan online sınav sistemi aracılığıyla girmişlerdir. Öğrencilerin online sınavlarını yürüttüğü sınav ekranı aşağıda şekil 1'de ki gibidir.



Şekil 1. Çevrimiçi Sınav Ekranı

Şekil 1’de görülen ekran öğrencilerin kullanıcı adı ve şifre ile çevrimiçi sınava girdiklerinde gördükleri sayfa olup sol tarafta soru ve seçenekleri, sağ tarafta kişi bilgisi, IP adresi, kalan süre, sorular ve sınavı bitir butonu görünmektedir. Öğrenciler sağ tarafta yer alan bölümden, cevap verdikleri soruların renk değiştirdiğini görmekte ve bu alandan boş sorularının takibini ve zaman kontrolünü yapabilmektedir.

Çevrimiçi sınav sonrasında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından etik izinleri alınmış ölçek internet üzerinden her bir öğrenci tarafından gönüllülük ilkesine bağlı olarak cevaplandırılmıştır. Ölçeğe ek olarak kimliklerini işaret etmeyen demografik bilgilerin yer aldığı (cinsiyet, yaş, bölüm, çevrimiçi sınav deneyimi ve çevrimiçi sınava girilen araç) Kişisel Bilgiler bölümü dahil edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce veriler SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) programına yüklenmiş ve üzerinde gerekli kodlamalar (kategorik değişkenlerin isimlendirilmesi, ters maddelerin düzeltilmesi, eksik veri analizinin yapılması, ölçek ve alt faktör ortalamalarının alınması) yapılmıştır. Çalışmanın verileri SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA gibi yorumlayıcı istatistiksel analizler kullanılmıştır. İstatistiksel analizler öncesinde parametrik testler için gerekli varsayımlar kontrol edilmiş ve kategorik her değişkenin ilgili bağımsız değişken içerisinde dağılımının normal olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel farklar için belirlenen anlamlılık seviyesi 0.05 dir.

2.6. Etik Kurul İzin Belgesi

Araştırma sürecinde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'ndan (17.12.2019 tarih) etik kurul onay belgesi alınmıştır.

3. Bulgular

Parametrik testlerin yürütülmesinden önce, bu testler için gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar arasında yer alan grupların normallik testi farklı analizlerle test edilmiştir. E-değerlendirme algı ölçeği bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, bölüm, yaş, çevrimiçi sınavda kullanılan araç ve çevrimiçi sınav deneyimi) normal dağılım durumlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Nicel değişkenlerin normal dağılıma uygunluğunu ölçmede Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri referans alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün 30'dan küçük ($n < 30$) olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testine, örneklem büyüklüğünün 30 ve üstü ($n \geq 30$) olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testine göre normal dağılım durumları değerlendirilmiştir (Cevahir, 2020).

Özetle;

$n < 30$ ise Shapiro-Wilk testi ile,

$n \geq 30$ ise Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmektedir.

Test sonucu;

$p > 0,05$ ise değişken normal dağılım özelliği gösteriyor,

$p < 0,05$ ise değişken normal dağılım özelliği göstermiyor anlamına gelmektedir (Cevahir, 2020, s.14).

Bu çalışmada da örneklem sayısına ve p değerine göre verilerin normal dağılım durumları incelenmiş ve hiçbir grup için ciddi ihlal gözlenmemiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Çevrimiçi Sınavda Değişkenlerin Normal Dağılım Durumu

Değişken		Kolmogorov- Simirnov			Shapiro- Wilk		
		Statistic	n	p	Statistic	n	p
Cinsiyet	Kadın	,099	66	,181	,962	66	,040
	Erkek	,090	42	,200	,985	42	,851
Yaş	18-19	,082	63	,200	,988	63	,795
	20 ve üzeri	,114	45	,177	,926	45	,007
Çevrimiçi Sınav Deneyimi	Olan	,106	39	,200	,902	39	,003
	Olmayan	,077	69	,200	,981	69	,373
Çevrimiçi Sınavda Kullanılan Araç	Bilgisayar	,081	87	,200	,970	87	,040
	Telefon	,116	21	,200	,960	21	,512
Bölüm	Sınıf	,108	29	,200	,959	29	,318
	Sosyal	,126	36	,164	,955	36	,149
	Matematik	,110	23	,200	,977	23	,844
	Fizik	,283	4	-	,863	4	,272
	Okulöncesi	,119	16	,200	,972	16	,865

Çevrimiçi Sınava Yönelik Algılarda Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Alt Problem 1: Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik algıları cinsiyet faktörüne göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik algılarını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3. Çevrimiçi Sınava Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Kadın	66	3,15	,517	-1,16	106	,066
Erkek	42	3,26	,357			

Tablo 3’de verilen değerlerden yola çıkarak bağımsız örneklem t-test sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre online sınava yönelik algılarının her iki grup için ölçek ortalamasının üzerinde olduğu, erkek öğrencilerin ($x = 3,26$) kız öğrencilere ($x = 3,15$) göre daha olumlu oldukları, diğer taraftan ortaya çıkan farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Alt Problem 2: Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik algıları yaş faktörüne göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

İki grup olarak oluşturulan yaş değişkenine göre öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik algılarını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Çevrimiçi Sınava Yönelik Algıların Yaş Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Yaş	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
18 ve 19	63	3,15	,439	-1,02	106	,956
20 ve üzeri	45	3,25	,493			

Tablo 4’de verilen değerlerden yola çıkarak bağımsız örneklem t-testi sonucu elde edilen anlamlılık değeri $p=0,956$ olarak bulunmuştur. $p>0.05$ olmasından dolayı çevrimiçi sınava yönelik öğretmen adaylarının algılarında yaş faktörü bakımından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ek olarak ortalamalar incelendiğinde, 18 ve 19 yaş grubunda ($x=3,15$) yer alan öğrencilerin, 20 yaş ve üzeri öğrencilere ($x= 3,25$) göre ortalamalarının düşük olduğu, 20 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin algılarının daha olumlu olduğu ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Alt Problem 3: Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik algıları çevrimiçi sınav deneyimi faktörüne göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

Daha önce çevrimiçi sınav deneyimi olan öğrencilerin sınav deneyimi olmayanlara göre online sınava yönelik algı farklılıklarını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Çevrimiçi Sınava Yönelik Algıların Çevrimiçi Sınav Deneyimi Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Çevrimiçi Sınav Deneyimi	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Olan	39	3,21	,462	,261	106	,737
Olmayan	69	3,18	,465			

Analiz sonucunda elde edilen anlamlılık değeri $p= 0,737$ olarak bulunmuştur (Tablo 5). Bu sonuca bağlı olarak, sınav deneyi değişkeni bakımından öğretmen adaylarının online sınava yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ek olarak ortalamalar incelendiğinde, çevrimiçi sınav deneyimi olan öğrencilerin ($x= 3,21$), olmayan öğrencilere göre ($x= 3,18$) pozitif yönde oldukça küçük bir oranda farklılaştığı görülmüştür.

Alt Problem 4: Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik algıları sınava ulaşım yöntemleri faktörüne göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava ulaşım yöntemlerinin onların algılarında oluşturduğu farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Çevrimiçi Sınava Yönelik Algıların Çevrimiçi Sınavda Kullanılan Araç Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Çevrimiçi Sınavda Kullanılan Araç	n	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Bilgisayar	87	3,21	,469	,939	106	,548
Telefon	21	3,11	,433			

Yukarıda Tablo 6'dan elde edilen verilerden yola çıkarak, analiz sonucunda anlamlılık değeri $p=0,548$ olarak bulunmuş ve bilgisayar ile sınav olan öğretmen adaylarının ($x=3,21$) algı puanlarının olmayana göre ($x=3,11$) daha yüksek olduğu ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Alt Problem 5: Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik algıları bölüm değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık gösteriyor mu?

Bu değişken içerisinde grup sayısı ikiden fazla olduğundan grup içi farkları belirlemek için One-way Anova analizi yürütülmüştür.

Tablo 7. Çevrimiçi Sınava Yönelik Algıların Bölüm Değişkenine Göre One Way Anova Sonuçları

Bölüm	n	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	p
Sınıf	29	3,20	,377	2,59	4,18	,101
Sosyal	36	3,26	,367	2,47	4,06	
Matematik	23	3,02	,451	2,00	4,00	
Fizik	4	3,07	,168	2,94	3,29	
Okulöncesi	16	3,29	,756	1,88	5,00	
Toplam	108	3,19	,462	1,88	5,00	

Tablo 7'de farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algılarına ilişkin değerler verilmiştir. Analiz sonucunda p değeri 0,101 olarak bulunmuştur. Elde edilen p değerine bağlı olarak çevrimiçi sınava yönelik öğrenci algılarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak öğrenci gruplarının ortalamaları incelendiğinde, Okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının ($x=3,29$), diğer bölümlere göre çevrimiçi sınav konusuna daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bölüm bazında çevrimiçi sınava yönelik algı ortalaması en düşük bölümler sırasıyla Matematik ($x=3,02$) ve Fizik ($x=3,07$) grubu öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algı puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. İstatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamasına karşın çeşitli değişkenler arasında

minimum düzeyde farklılıkların bulunduğu elde edilen değerlerde görülmektedir. Verilen yanıtların genel ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin e değerlendirmeye yönelik algılarının 3,19 olduğunu, öğrencilerin bu anlamda kararsız ve biraz olumlu oldukları sonucunu göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi amaçlanmıştır. Çevrimiçi sınava yönelik algı ve tutumu belirlemek için yapılan literatür taraması sonucu elde edilen Yılmaz (2016)'ın geliştirdiği E-değerlendirme Algı Ölçeği uygulanmıştır. Çalışmaya 5 farklı bölümden 108 öğretmen adayı katılmış ve elde edilen veriler uygun yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında çevrimiçi değerlendirmelere yönelik öğrencilerin algılarında yaş, cinsiyet, bölüm, çevrimiçi sınav deneyimi ve çevrimiçi sınavda kullanılan araç faktörleri bakımından farklılık olup olmadığı incelenmiş ancak hiçbir değişken üzerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Analizler sonucunda öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algı puanlarının yaş, cinsiyet, bölüm, çevrimiçi sınav deneyimi ve çevrimiçi sınavda kullanılan araç değişkenleri bakımından anket ortalamasının üzerinde olduğu (Ortalama>3,00) belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının çevrimiçi sınavlara ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuç Sırakaya ve diğerleri (2015)'nin uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik görüşlerinin olumlu düzeyde olduğu bulgusu ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Çiğdem ve Tan (2014), Dermo (2009) ve Başol ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda verilerin ortalamaların üzerinde görüldüğü, öğrencilerin genel olarak çevrimiçi sınava yönelik tutumlarının olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yağcı (2011) tarafından yapılan çalışma da benzer sonucu göstermekte ve çevrimiçi sınava giren öğrencilerin kâğıt kalem sınava giren öğrencilere göre daha yüksek sonuçlar aldığı belirtilmektedir.

Bu çalışmada cinsiyet faktörü bakımından kadın ve erkek öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algılarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Benzer olarak Dermo (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik algılarına ilişkin cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunmaması bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Aybek (2014)' in elde ettiği sonuçta bu çalışmaya paralel olup bilgisayar ortamında ve kâğıt kalem formunda yapılan sınavlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Aynı sonuca ulaşılan benzer diğer bir çalışmada Başol ve diğerleri(2017) tarafından yapılan çalışma olup, öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik tutumların-

da cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak bunların yanı sıra literatürde farklı sonuçların olduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmadan farklı olan Terzis ve Economides (2011) tarafından yapılan çalışmada erkek öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik tutum puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla bilgisayar kullanmada daha rahat olduğu, kadınların bilgisayar kullanma konusunda biraz daha çekindiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Lin, Liu ve Yuan (2001) ve Sırakaya ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda da erkek öğrencilerin kadın öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip olması bu çalışmanın sonucu ile çelişmektedir. Bu çalışmaların tersi sonuçların olduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Bunlardan biri Tümer ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada kadın öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucudur.

Çalışmada yaş değişkeni bakımından çevrimiçi sınava yönelik algıya bakıldığında 18-19 yaşındaki üniversite öğrencilerinin ve 20 yaş ve üzeri öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik algılarında anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dermo (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda da genç ve yaşlı gruptaki öğrencilerin e- değerlendirmeye yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yaş değişkeni bakımından çevrimiçi sınava yönelik algı ve tutumun incelendiği çok fazla çalışma olmamasına karşın, sınıf düzeyi bakımından yürütülen çalışmalar da benzer şekilde sınıf düzeyinin bir farklılık oluşturmadığı ancak üst sınıfta okuyanların online değerlendirmeye yönelik daha pozitif oldukları gözlenmiştir (Lee et al., 2012; Bennett, 2015; Başaran et al., 2017).

Farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algı düzeylerine bakıldığında bu çalışmada anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında bu bulguyu destekler bir sonuca rastlanmamıştır. Diğer taraftan Karahoca ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada, İnşaat Mühendisliği ve Bilişim Teknolojileri bölümü öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutumlarında anlamlı derecede farklılık bulunduğu, Bilişim Teknolojileri bölümü öğrencilerinin çevrimiçi sınav konusunda memnuniyet faktörü bakımından inşaat mühendisliği öğrencilerine göre daha olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada başarı durumları ve tutum incelenmiş ve farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin online sınavlarda başarı puanlarının ve tutumlarının değiştiği sonucuna ulaşılmıştır (Adanır ve diğerleri, 2020). Çevrimiçi sınavda en yüksek başarı puanına sahip olan öğrencilerin Bilgisayar Mühendisliği bölümü öğrencileri olduğu, en düşük başarı puanlarının ise Matematik bölümü öğrencilerine ait olduğu sonucuna varılmıştır. Buradan da yola çıkarak bölümlerin çevrimiçi sınava yönelik tutum ve

başarıda etkili olmasının öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri ile alakalı olabileceği sonucuna varılmıştır.

Çevrimiçi sınav deneyimi faktörüne göre algılarına bakıldığında daha önce online sınav deneyimi olan öğretmen adaylarının online sınav deneyimi olmayan öğretmen adaylarına göre algılarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında minimum düzeyde de olsa çevrimiçi sınav deneyimi olan öğrencilerin çevrimiçi sınav deneyimi olmayan öğrencilere göre olumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çiğdem ve Tan (2014) tarafından yapılan çalışmada Matematik dersinde isteğe bağlı çevrimiçi kısa sınav uygulanması hakkında öğrenci görüşleri adlı çalışmada çevrimiçi sınav deneyimi olan öğrencilerin çevrimiçi sınav deneyimi olmayan öğrencilere göre çevrimiçi sınavlar konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca evinde bilgisayarı olan öğrencilerin evinde bilgisayarı bulunmayan öğrencilere göre (Çiğdem ve Tan, 2014) ve online sınav sayısının fazla olanların olmayanlara göre (Maurer 2006; Maurer & Longfield, 2015) daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Son olarak bu çalışmada, çevrimiçi sınavda kullanılan araca yönelik algıları incelenmiş ve bilgisayarda sınava giren öğrenciler ile telefon ile sınava giren öğrencilerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında bilgisayar ile sınava giren öğrencilerin algılarının minimum düzeyde de olsa daha olumlu olduğu saptanmıştır. Telefon tabanlı sınav konusunda çalışmalar görece yeni olmasına karşın, Qomariyah ve diğ. (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin telefon ile değerlendirmeyi etkili ve faydalı bulduğu, özellikle bu çalışmanın nitel bulgularıyla paralel şekilde bu yöntemin çağın bir gerekliliği olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Nikou ve Economides (2013) öğrencilerin farklı modlarda sınav başarılarını incelemiş ve telefon tabanlı sınav olan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve olumlu tutum sergilediklerini belirlemiştir.

Sonuç olarak, elde edilen nicel bulgular ışığında öğretmen adaylarının online sınavlara yönelik algılarının ölçek ortalamasının üzerinde ve pozitif olduğu belirlenmiştir. Online testin alan yazında sıklıkla değinilen ve bu çalışma sonucu öğrenciler tarafından da savunulan anında dönüt alma, sınav sonrası doğru ve yanlış cevapları görebilme, hızlı ve kullanışlı olması gibi avantajları, öğretmen adaylarının bu test yöntemine karşı olumlu görüşe sahip olmalarına bir neden olarak gösterilebilir. Diğer taraftan, özellikle öğrencilerin sahip olduğu dijital yeterlilikler ve ortaya çıkabilecek teknik sorunlar bakımından online teste yönelik olumsuz bakışları çalışma sonucu elde edilen bir diğer çıkarımdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Bu çalışmada farklı bölümlerden öğretmen adaylarının (Sınıf öğretmeni, Okulöncesi öğretmeni, Matematik öğretmeni, Fizik öğretmeni ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni) çevrimiçi sınava yönelik algılarında istatistiksel olarak fark çıkmamıştır. Yapılacak olan çalışmalarda farklı bölümlerden (Bilişim Teknolojileri, Müzik, Fen Bilgisi,...) öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algı ve tutumları incelenebilir.

- Bu çalışmada çevrimiçi sınava yönelik algı, çevrimiçi sınavda kullanılan araç (telefon, tablet, bilgisayar) değişkeni açısından incelenmiş olup istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Ancak literatürde bu konuda çok fazla çalışmaya ulaşılmaması, günümüzde kullanımının yaygınlaştığı ve daha da yaygınlaşacağı bilinen çevrimiçi sınavlar konusunda eksiklik olduğunu düşündürmektedir. Çevrimiçi sınavda kullanılan araç değişkeni ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi sınava yönelik algılarına bakılmasının yanısıra sınavı gerçekleştiren öğretmen ve akademisyenlerin tutum ve görüşleri ile ilgili çalışmalar da yapılabilir.

5. REFERENCES

- Adanır, G. A., Akmatbekova, A., & Muhametjanova, G. (2020). Longitudinal study of Kyrgyz students' general physics course performance in paper-based versus online-based tests. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4197-4210.
- Alonso-Diaz, L., & Yuste-Tosina, R. (2015). Constructing a grounded theory of e-Learning assessment. *Journal of Educational Computing Research*, 53(3), 315-344.
- Balta, Y., & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Başaran, B., Yalman, M., & Erkan, S. (2017). Evaluation of Students' Attitudes towards e-Exams and Use of Technology in Theology Distance Undergraduate Education Programs. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(31), 277-299.
- Başol, G., Kocadağ Ünver, T., & Çiğdem, H. (2017). Ölçme değerlendirme dersinde e-sınav uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 111-128.
- Bayrak, F., & Yurdugül, H. (2015). E-değerlendirme ve e-dönüt.
- Bennett, R. E. (2015). The changing nature of educational assessment. *Review of Research in Education*, 39(1), 370-407. <https://doi.org/10.3102/0091732X14554179>.
- Bozkurt, A., & Uçar, H. (2018). E-Öğrenme ve e-sınavlar: Çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerinde kimlik doğrulama yöntemlerine ilişkin öğrenen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 745-755.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2016). The perception of students on E-Assessment in Distance Education. *Journal of Higher Education & Science [Yükseköğretim ve Bilim Dergisi]*, 6(1), 94-101. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.146>.
- Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2), 45-51.
- Cevahir, E. (2020). SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi. Kibele.
- Challis, D. (2007). Committing to quality learning through adaptive online assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 519-527.
- Conole, G., & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *ALT-J*, 13(1), 17-31.

- Csapo, B., Ainley, J., Bennett, R. E., Latour, T., & Law, N. (2012). Technological issues for computer-based assessment. *Assessment and teaching of 21st century skills*, 143-230.
- Çallı, İ., Torkul O.ve Taşbaşı N. (2003). İnternet destekli öğretimde kullanılmak üzere web erişimli veri tabanı yönetim sistemiyle ölçme ve değerlendirme sistemi tasarımı. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet*, 2(3), 108-115.
- Çiğdem, H., & Tan, Ş. (2014). Matematik dersinde isteğe bağlı çevrimiçi kısa sınav uygulanması hakkında öğrenci görüşleri. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 51-73.
- Debusse, J. C., & Lawley, M. (2014). Benefits and drawbacks of computer-based assessment and feedback systems: Student and educator perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 47(2), 294-301. <https://doi.org/10.1111/bjet.12232>
- Dommeyer*, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.
- Gül, E. (2012). Online değerlendirme güvenilir midir?. *Education Sciences*, 7(1), 281-287.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Güneş, E., ve Yalın, H. İ. (2012). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin düşünme stillerine göre düzenlenmiş farklı etkileşim tasarımlarının akademik başarı ve güdülenmeye etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 275-299.
- Heilman, J. Ve Matsuzaki, T. (2009). Empowering learners and instructors through online class evaluations. 1-8.
- Hoffman, K. M. (2003). Online course evaluation and reporting in higher education. In T. D. Johnson & D. L. Sorenson (eds), *New directions for teaching and learning* (Vol. 96, pp. 25–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ilgaz, H., & Adanır, G. A. (2020). Providing online exams for online learners: Does it really matter for them?. *Education and Information Technologies*, 25(2), 1255-1269.
- Işık, M., & Yağcı, M. (2011). E-öğrenme teknikleri ile örgün eğitimin desteklenmesi. In *5th International Computer&Instructional Technologies Symposium*, Fırat University, Elazığ-Turkey.

- James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 19.
- Karadağ, N. (2014). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: mega üniversitelerdeki uygulamalar. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, Z. (2001). Development and Implementation of On-line Exam for a Programming Language Course. Master Thesis submitted to The Graduate School of Natural and Applied Sciences of METU.
- Kartal, G., & Terziyan, T. (2016). Development and evaluation of game-like phonological awareness software for kindergarteners. *Journal of Educational Computing Research*, 53(4), 519–539.
- Kırmacı, Ö., & Şahin İzmirli, Ö. (2017). Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesi Sisteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Paydaşların Görüşleri. *Ilkogretim Online*, 16(2).
- Lee, LM, Nagel, RW, & Gould, DJ (2012). The educational value of online mastery quizzes in a human anatomy course for first-year dental students. *Journal of dental education*, 76(9), 1195-1199.
- Lin, S. S. J., Liu, E. Z., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: feedback for students with various thinking-styles. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(4), 420-432.
- Marriott, P., & Teoh, L. (2019). Computer-based assessment and feedback: Best Practice Guidelines. The Higher Education Academy. Retrieved, 20.
- Mau, R. R., & Opengart, R. (2012). Comparing ratings: In-class (paper) vs. out of class (online) student evaluations. *Higher Education Studies*, 2(3), 55.
- Maurer, T. W. (2006). Daily online extra credit quizzes and exam performance. *Journal of Teaching in Marriage & Family*, 6, 227e238.
- Maurer, T. W., & Longfield, J. (2015). Using reading guides and on-line quizzes to improve reading compliance and quiz scores. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 1e22
- Nikou, S., & Economides, A. A. (2013). Student achievement in paper, computer/web and mobile based assessment.
- Özarslan, M., Kubat, B., & Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için Entegre Ofis Dersi'nin Web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim'07*, 31.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 2(5), 376-394. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.174>
- Qomariyah, N., Prodjosantoso, A. K., Romadhon, M. I., Styawan, A., Zarkasyi, C. S., & Paembonan, T. L. (2020, January). A Mobile-based Assessment in Chemistry: Indonesian Pupils' Perception. In *Proceedings of the 2020*

- 11th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning (pp. 195-198).
- Robles, M., & Braathen, S. (2002). Online assessment techniques. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), 39-49.
- Savran, N. Z. (2004). Pısa-projesi'nin türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-412.
- Scalise, K., & Gifford, B. (2006). Computer-based assessment in e-learning: A framework for constructing" intermediate constraint" questions and tasks for technology platforms. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4(6).
- Sırakaya, M., Alsancak Sırakaya, D., & Kılıç Çakmak, E. (2015). Investigation of the level of distance education students' attitude towards online exam. *Kastamonu Education Journal*, 23(1), 87-104.
- Stöddberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- Terzis, V., & Economides, A. A. (2011). Computer based assessment: Gender differences in perceptions and acceptance. *Computers in human behavior*, 27(6), 2108-2122.
- Thelwall, M. (2000). Computer-based assessment: a versatile educational tool. *Computers & Education*, 34(1), 37-49.
- Wirth, J. ve Klieme, E. (2003). Problem çözme yeterliliğinin bilgisayar temelli değerlendirmesi. *Eğitimde Değerlendirme: İlkeler, Politika ve Uygulama*, 10 (3), 329-345.
- Yılmaz, Ö. (2016). Çevrimiçi Sınav Görüş Anketi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 26-33.



BÖLÜM 20

ONLINE COĞRAFYA EĞİTİMİNE YÖNELİK LİSE ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ (GAZİANTEP ÖRNEĞİ)

Emine TEYFUR¹

Zehra GÜMÜŞ²

1 Doç.Dr.Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi .Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü ORCID 0000-0001-7869-0513

2 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi ORCID 0000-0003-1258-4632

GİRİŞ

Eğitim; insanların yaşantıları yoluyla kalıcı ve istendik değişiklikleri ortaya çıkaran ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim, kültür ve yaşantı ile iç içe bir kavram olmakla birlikte, aynı zamanda bilgi birikiminin yeni nesle aktarılması görevini görür. John Dewey'e göre eğitim, hayatın kendisidir (Kılınç ve Karademir, 2020). Hayatın seyri, insanları belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirme amacı güder. Eğitim faaliyetlerinin doğası gereği bu süreç insanları belirli amaçlara yönelik yetiştirir. Çeşitli toplumsal değişimlerden etkilenen eğitim sistemi, süreç içerisinde toplumu etkileme gücüne de sahiptir (Kırmızıgül, 2020). Coğrafya, insanlarla doğal çevre arasındaki etkileşimleri, nedensellik ilkeleri ve çeşitli araştırma yöntemleri doğrultusunda uygulayıp araştıran ve elde ettiği sonuçları sentezleyerek ortaya koyan bilim dalıdır. Coğrafya, yeryüzündeki tüm canlı ve cansız nesneleri ve olayları konumlarına ve ilişkilerine göre inceler. Bu çalışmada temel amaç, yaşadığı fiziksel ve beşeri çevreden herhangi bir zarar vermeden maksimum düzeyde faydalanmak ve karşılaştıkları çeşitli problemlere çözümler geliştirmektir. Buradan yola çıkarak coğrafya bilgisinin ne denli önemli olduğu ifade edilebilir (Özçağlar, 2003). Günümüzde ulaşım, teknoloji ve bilginin hızla gelişmesi, bilgi, ürün ve hizmetlerin dünya çapında hızlı bir şekilde dağıtımını sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi eğitim kurumları ve eğitim sistemleri üzerinde olumlu bir etki doğurarak eğitim planlarının oluşturulması, eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek ve eğitim kurumlarının bilgiyi kontrollü bir şekilde bireylere sunmasını sağlamak bu etkilerden sadece birkaçıdır (Usta vd., 2016). Türkiye'de ve dünyada bu alanda hızlı değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır (İnce vd., 2021: 3945).

Disiplinlerarası bir araştırma alanı olan açık ve uzaktan öğrenmeyi tanımlamak için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bunlar: açık öğretim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, internet tabanlı eğitim, internet eğitimi, Ağ destekli eğitim, yaygın eğitim, esnek öğrenme ve sanal eğitimidir. Bu kavramlar arasında farklılıklar olmasına rağmen, literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılırlar (Özkul ve Aydın, 2012).

İstem dışı bazı gelişmeler insanları alışkanlıklarını ve günlük hayatını değiştirmeye zorlar. İnsanların sosyal hayatlarını sekteye uğratan depresyon, sel, toprak kayması, yangın ve büyük ölçekli doğal afetler olabileceği gibi tüm dünyayı etkileyen pandemiler de olabilmektedir (Akgül ve Oran, 2020). 21. yüzyılın başında dünyanın her yerinde yeni bir salgın tecrübe edilmektedir. Yoğun bir şekilde görülen ve tüm dünyayı etkileyen covid-19 salgını, insanların yaşantılarını, psikolojisini, çalışma hayatını ve kamusal alanını etkilemiştir (Kılınç ve Karademir, 2020).

Covid-19'un yaygınlaşmasıyla birlikte açık ve uzaktan öğrenme

kavramı önemli hale gelmiştir. İlk olarak 2019 sonunda Çin’de başlayan Covid-19 salgını yaklaşık 3 ay gibi kısa bir sürede tüm kıtalara yayılmış, Şubat 2021 itibariyle dünya genelinde 2.222.647 kişinin hayatını kaybetmesine neden olmuştur (WHO, 2020).

Dünya nüfusunun büyük bir bölümünü evlere kapatan Covid-19 salgını, bir sağlık krizi olmakla birlikte her ülkenin eğitimini de hızla etkilemiştir (UNESCO, 2020). Covid-19 salgını öncesinde birçok ülke eğitimin belirli kademelerinde uzaktan eğitim yöntemlerini kullansa da dünya genelinde yüz yüze örgün eğitim, bu dönemde olduğu kadar geçmişte terk edilmemiştir (Yılmaz vd., 2020). Türkiye’de Covid-19 vakalarının görülmesine ilişkin endişeler nedeniyle Bakanlık, önlem amacıyla 16 Mart 2020’den itibaren okullara ara vermiş 30 Mart 2020’de uzaktan eğitime geçiş kararı almıştır (MEB, 2020).

Covid-19 salgını öncesinde sadece Türkiye’deki açıköğretim kurumlarında öğrenciler için uzaktan eğitim yapılırken, salgının patlak vermesiyle birlikte tüm öğrencilerin gündemine alınmıştır (İnce vd., 2021: 3945). Gelişli’nin (2015), öğretmen ve öğrencilerin eğitim etkinliklerini farklı fiziksel mekanlarda yürütmek için çeşitli iletişim teknolojilerini kullanmaları olarak tanımladığı uzaktan eğitimle ilk defa karşılaşan öğretmen ve öğrenciler çeşitli zorluklarla yaşamaktadır (Kurnaz ve Serçemeli, 2020).

Covid-19 salgınının küresel çapta yayılmasıyla birlikte özellikle 2020 yılının başından itibaren eğitimciler tüm eğitim kademelerinde bilgilerini sanal ortamlarda öğrencilere aktarmaya başlamışlardır (İnce vd., 2020: 3947). Öğrencilere aktarılan alanlardan biri de coğrafya dersidir. Bu bağlamda, çalışmada online olarak verilen coğrafya dersine yönelik 10. sınıf lise öğrencilerinin görüşleri ele alınmıştır. Online olarak verilen coğrafya dersi ile ilgili alanyazında az sayıda çalışma olması ve bunun özellikle lise öğrencileri açısından ele alınması, araştırmayı önemli kılan hususlar arasında yer almaktadır. Çalışmanın bu bağlamda literatüre ve kendi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Uzaktan Eğitim

İnsanoğlu var olduğundan beri edindiği bilgileri artırmak için çeşitli yöntemler benimsemiştir. Bu arayışlar, bilginin daha kısa sürede elde edilmesi için zamanla teknolojinin gelişimini ön plana çıkarmıştır. Bilim ve teknolojinin gelişmesi hayatın birçok alanında değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim alanında teknolojinin gelişmesi ve bilgiye erişmek, bilgiyi kullanmak, depolamak ve paylaşmak için ağ kaynaklarının kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitimde ağ kaynaklarından biri de uzaktan eğitim uygulamasıdır (Kırık, 2016; Metin vd., 2021).

2019-2020 yılında, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitim-öğretimde uzaktan eğitime geçilmiştir. Covid-19 salgınının eğitim faaliyetleri üzerindeki olumsuz etkisini en aza indirmek için farklı önlemler alınmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, uzaktan eğitim salgın sürecinde sıklıkla gündeme gelen ve birçok alanda kullanılan bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Ülkemizde 13 Mart 2020 tarihi itibarı ile uzaktan eğitim, her düzeyde eğitim ve öğretim uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır (Karakuş vd., 2020).

Uzaktan eğitim, bireylerin bilgi edinmeleri için teknolojinin kullanımıyla eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Televizyon, cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi araçların fiziksel etkileşimi olmadan gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim olarak ifade edilmektedir (Karakuş vd., 2020). Clark (2020) araştırmasında uzaktan eğitimin tarihine değinmiş ve geçmişte uzaktan eğitimin yayınlar, mektuplar, gazeteler ve kitaplar aracılığıyla yapıldığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarının sağladığı ortam ve olanaklar değişmiş ve çeşitlenmiştir. Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011) de uzaktan eğitimin elektronik veya elektronik olmayan sistemlerin kullanımıyla iletişim yöntemlerinin kullanılarak eğitimde zaman ve mekan kısıtlamalarını ortadan kaldıran kapsamlı bir faaliyet olduğunu belirtmektedir.

Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Yaratığı Olumsuzluklar

Uzaktan eğitimin zaman ve mekanda esneklik, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri gibi pek çok avantajı bulunmaktadır (Moore vd., 2011). Traxler (2018) uzaktan eğitimin ekonomi ve ulaşılabilirlik açısından oldukça avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Odabaş'a (2003) göre uzaktan eğitimin; sistem kurulumunun düşük maliyetli olması, eğitim kurumlarına girişte herkese eşit fırsatlar sağlaması, yaşam boyu öğrenme fırsatları yaratması, bireylere aynı anda ders işleme olanağı sağlaması ve malzeme zenginliği sağlaması gibi avantajları vardır. Bununla beraber, öğrencilerin eş zamanlı olarak yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında teknik sorunlardan (görüntü donması, sesin yankı yapması ve bağlantı kesilmesi gibi) ötürü derslerden verim alamamaları uzaktan eğitimin sorunlu alanlarındandır (Gilies, 2008; Karal vd., 2011). Doğan ve Tatık'ın (2015) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerle karşılıklı etkileşimin olmamasından ötürü öğrencilerde sevgi hissiyatının oluşmaması ve öğrencilerin sorularına hemen cevap alamaması uzaktan eğitimin doğurduğu sorunlar olarak aktarılmıştır.

Uzaktan eğitimde, ilkokul öğrencilerine yetişkinlere anlatır gibi ders anlatmak doğru bir yöntem değildir. Bunun yanında, çoğu öğretmenin kamera önünde ders anlatma konusunda deneyimli olmamasıdır. Ayrıca web araçlarının kullanımında öğretmenin uzaktan eğitim ortamının arzu edilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Kılınç ve Karademir, 2020). Arslan ve

Şahin'in (2013) çalışmasında, etkileşim olanaklarının zayıf olması nedeniyle uzaktan eğitim uygulamaları ile hizmet içi eğitim derslerinin yapılması ile ilgili öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdiği dile getirilmiştir.

Başaran ve arkadaşları (2020) EBA canlı ders sistemi ile öğrencilerin kaydedilen dersleri sonradan izleyebildiği bundan ötürü öğrencilerin uzaktan eğitim derslerini esnek bulduğunu, ders esnasında gözden kaçırılanların veya anlaşılamayan hususların tekrardan izlenerek daha iyi kavranabildiği aktarmışlardır. Bu durum öğrenme ortamı açısından olumlu bir etki yaratmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte artan imkan ile her ev birer okul ve bilgi ortamına dönüşmüştür. EBA kullanımıyla öğrencilerin ödev yapma, ders çalışma, konu tekrarı yapma ve sınavlara hazırlanma gibi faydalar elde ettiği bildirilmiştir (Tüysüz ve Çümen, 2016).

Coğrafya Eğitimi ve Önemi

Coğrafya öğretimindeki uygulama nedeniyle bugün karşı karşıya olduğumuz önemli sorunlar bulunmaktadır. Örneğin pek çok kişi coğrafyayı istatistikler ve sıkıcı bilgiler yığını olarak görmekte ve coğrafyayı Türkiye'nin en yüksek dağı, en küçük bölgesi, en uzun nehri, en büyük şehri vb. olarak görmektedir (Şahin, 2001; 17). Kuşkusuz en önemli sorun coğrafyanın doğru anlaşılabilmesi ve toplumun tüm kesimlerinin ihtiyaç duyduğu sorunlara çözüm bulmak için kullanılabilmesidir. Coğrafya dersinden doğru bir şekilde faydalanılması ve toplumun her kesiminin bu alanda ihtiyaç duyduğu problemlere çözüm bulunması hiç şüphesiz eğitim ile sağlanır. Coğrafya biliminin belki de en önemli yönü öğrencilere karşılaştıkları tüm olay ve problemlerde “nerede, neden ve nasıl” gibi soruların sorulmasını sormak ve ardından nedensellik ilişkisi aramayı alışkanlık haline getirmektir (Özgen vd., 2007; Demirci, 2004).

Napolyon'un “Coğrafya milletin kaderini yaratır”; ulu önder Atatürk'ün, “Coğrafyayı ve coğrafyasını iyi bilen bir millet, şüphesiz ondan faydalanmasını ve onu korumasını da bilir” sözleriyle haklılığını kanıtlayan coğrafya, yaşadığımız dünyayı sistematik bir bölünme ile işleyen, yaşam alanlarının doğal ve beşeri potansiyelini belirleyen ve bu alanlardan en etkin şekilde nasıl yararlanılacağını gösteren bir sistemdir (Özçağlar, 2003).

Günümüzde coğrafya, dünyanın oluşumunu, bu oluşumda etkili olan faktörleri, insan, bitki ve hayvan toplulukları ile doğal çevre arasındaki ilişkiyi ve bunların dağılımını inceleyen bir bilim olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, doğal çevre ile insan arasındaki ilişkiyi inceleyen doğal çevre, coğrafyanın ana disipliniyi oluşturmaktadır (Atalay, 1994). Şahin'e (1998) göre coğrafya, insanların yaşadığı çevrenin doğal özelliklerini, insan-doğal çevre arasındaki etkileşimi ve bu etkileşimin neden olduğu beşeri ve ekonomik faaliyetleri inceleyerek sonuçları bir çerçeve içinde yorumlayan

bir bilimdir. Turoğlu (2003) coğrafyayı, insan, mekan ve zaman unsurlarını birbirine bağlayan, bu unsurları tanımlayan ve yorumlayan, nedensel ilişkiler kurarak değerlendiren ve çözümler sunan uygulamalı bilim olarak tanımlamaktadır.

Coğrafi bilginin insanoğlu tarafından kullanılması, insanlık tarihi kadar eskidir. İlk zamanlarda toplum, hayatta kalmak için ihtiyaç duyduğu yiyecek ve suyu bulmak için çevresiyle ilgili bilgileri haritalara kaydetmeye başlamıştı. Daha sonra toplum geliştikçe ve işlevleri karmaşıktıkça, ikamet ettikleri yerle ilgili bilgiler ticaret yapmak ve vergi toplamak için kayıt altına alınmaya başlandı (Öztürk, 2006). Günümüzde ise coğrafi bilgi, yeryüzündeki varlığımızı sürdürmek, değişen dünyaya ayak uydurabilmek ve iyi şeyler yapabilmek için etkin şekilde kullanılmaktadır. Bundan ötürü, coğrafya biliminin yöntem, teknik ve araç-gereçlerine eskisinden daha fazla ihtiyaç bulunmaktadır. Dolayısıyla coğrafya bilimi, insanların içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi anlamak ve onu kullanılabilir hale getirmek için gösterilen çabayı ifade eder. Ancak Demirci'nin (2005) ifade ettiği üzere burada coğrafyanın temel önemi, ülkenin ve dünyanın doğal ve beşeri özelliklerini değil, tüm doğal ve beşeri yönlerini ortaya koyması ve sistemler arası ilişkileri ve etkileşimleri doğru bir şekilde ortaya koymasından ileri gelmektedir.

Online Coğrafya Eğitimi

Çeşitli problemlerle karşı karşıya olduğumuz günümüz dünyasında, coğrafya bilimine verilecek önem doğrultusunda coğrafya dersine önem verilmeli, coğrafya dersinde kullanılan araç, gereç ve yöntemlerin kullanımında uygun yöntemlere başvurulmalıdır (Özgen vd., 2007). Bu şekilde okutulan coğrafya dersleri sayesinde öğrenciler ortaöğretimden sonra atılacakları hayata, coğrafi olarak ihtiyaç duyacağı bilgi ve beceriye sahip olacaklardır (Demirci, 2004: 12).

Uzaktan eğitime mesafeli duran bir grup olsa da, Covid 19 salgını sırasında uzaktan eğitim ve öğretim çalışmaları kaçınılmaz hale geldiğinden online eğitim faaliyetleri ikame veya destek olmaktan çıkıp zorunlu eğitim sistemi haline gelmiştir. Bu süreçte geleneksel eğitim sistemini değiştirmek istemeyenler bile daha sonra çevrimiçi eğitime yönelmiştir (Dhawan, 2020). Almanya gibi birçok ülkede coğrafya öğretmenleri pandemi sırasında dijital eğitim kanalları ve uygulamaları aracılığıyla öğrencilerle işbirliği yaparak dijitalleşmeyi benimsemek durumunda kalmıştır (Bagoly-Simó vd., 2020). Günümüzde birçok eğitim kurumu da süreçte geri kalmamak adına online eğitim altyapısını oluşturarak sisteme entegre olmaya çalışmaktadır (Bao, 2020).

Coğrafya dersinde bazı konuların (dünyanın şekli ve hareketleri gibi) diğerlerine nazaran daha soyut olması ve daha fazla matematiksel işlem

gerektirmesinden ötürü kavranmasının zor olması, online eğitim ile daha kolay hale gelmiştir. Online eğitim ile konular çeşitli sunu ve animasyonlarla verimli bir şekilde aktarılabilir (Kılınç ve Karademir, 2021). Bununla beraber, coğrafya biliminde kullanılan çevrimiçi uygulamaların diğer bilim dallarında kullanılan uygulamalardan farklılık arz ettiği ifade edilmektedir (Sarıbaş ve Meydan, 2020). Online coğrafya eğitimi, farklı coğrafyalardaki öğretmen, öğrenci ve ders kitaplarının teknik imkanlarla birleştirilmesi, sürekli kendini yenilemesi ve teknik imkanlardan tam anlamıyla yararlanması ile oluşmaktadır (Al ve Mardan, 2004). Teknolojinin eğitim ve öğretim faaliyetlerine sağladığı en önemli değerlerin başında bilgisayar ve internet gelmekle birlikte, teknolojinin eğitim alanına sunduğu araç ve gereçler hızlı bir şekilde çeşitlenerek artmakta, bu da eğitimdeki uygulamaları bir adım ileri taşımaktadır. Günümüzde internetin etkisi göz önüne alındığında çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin etkin kullanımı coğrafya eğitimi için son derece önemlidir. Wood'a (2020) göre coğrafya derslerindeki teknik araçlar başarıyı artırabilirken, bu araçların yoksunluğu başarısızlığa neden olabilir. Buna bağlı olarak, bilgi ve iletişim teknolojisinin coğrafi eğitim üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar hızla artmaktadır (Madge ve O'Connor, 2004). Günümüzde coğrafyacıların, uzaktan eğitim teknolojisinin potansiyelinden yararlanarak yüksek öğretimde daha kaliteli mesleki eğitim vermeleri beklenmektedir (Solem vd., 2006).

Diğer bilimlerden farklı olarak coğrafya, insan ve fiziksel sistemleri ve bunların kendi aralarındaki ilişkisini inceler. Bunu yaparken de teorik ve uygulamalı araştırmaları aynı anda yürütmek durumundadır. Eğitim teknolojisindeki değişimlere karşılık coğrafya eğitimi de öğrenme-öğretme sürecini, yöntem ve teknikleri çağın ruhuna göre şekillenmektedir. Covid 19 döneminde ortaya çıkan çevrimiçi coğrafya eğitiminde uygulamalı alan dersleri ertelenmiş dersler teorik olarak verilmeye çalışılmıştır. Bu durumun coğrafya öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını olumsuz etkilemesi beklenmektedir. Arazi çalışması, coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama, zaman algısı, değişim ve süreklilik algısı, harita becerileri gibi coğrafi becerilerin kazanılması örgün eğitim kadar kolay olmadığı için çevrimiçi eğitimle öğrencilere kazandırılması örgün eğitim kadar kolay olamayacağı için coğrafya eğitimi farklı bir anlayış içerisinde sunulmalıdır (Sarıbaş ve Meydan, 2020). Örneğin, Hasse ve Colvard (2006), teknolojik imkanlar sayesinde çevrimiçi coğrafya eğitiminde sanal turizmin, tropik yağmur ormanlarına ve Antartika'ya yapılması zor olan saha gezilerinin yapılmasını kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir.

İlgili Çalışmalar

İlgili alanyazın tarandığında uzaktan eğitimle ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Teyfur'un (2010) yaptığı çalışmada, 9. Sınıf coğrafya dersinde yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan bilgisayar destekli

öğrenme ortamlarının öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı ele alınmıştır. Karma modelin (deneysel, nicel ve nitel) tercih edildiği çalışmanın ölçek geliştirme sürecinde kartopu örnekleme yöntemiyle toplam 200 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışmada deneysel aşama için 32'si kız 28'i erkek olmak üzere toplam 60 öğrenci katılım sağlamıştır. yapılandırmacı kurama dayalı tasarlanmış bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile geleneksel yöntemin coğrafya dersine karşı tutum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, bunun yanında cinsiyete göre öğrenci başarı ve tutumları arasında da benzer şekilde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada ayrıca, laboratuvar ortamının öğrenciler arası etkileşimi arttırdığı tespit edilmiştir. Son olarak, bilgisayardaki görsellerin coğrafya dersine olan ilgiyi arttırdığı tespit edilmiştir.

Düzakın ve Yalçinkaya (2020), web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ile öğretim elemanlarının sisteme yatkınlıklarını ele almış iken Pınar ve Dönel Akgül (2020) fen bilimleri dersinin uzaktan eğitimle verilmesine ilişkin görüşleri incelemiştir. Türker ve Dünder (2020), coğrafya dersine yönelik uzaktan eğitim ile verilen araç, teknik ve uygulanan yöntemlere ilişkin görüşleri incelemiştir.

Kılınç ve Karademir'in (2021) yaptıkları çalışma, coğrafya öğretmenlerinin görüşleri bağlamında pandemi sürecinde coğrafya eğitiminin genel durumu ve 9. Sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeyi ele alınmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş ilindeki 10 coğrafya öğretmeni dahil edilmiştir. Coğrafya öğretmenlerine sorulmak üzere hazırlanan görüşme formundan elde edilenlerde, coğrafya öğretmenlerinin %85'inin okulların kapalı olduğu pandemi döneminde mümkün olduğunca coğrafya öğretmeye devam ettiği, öğrencilerin dersten ayrılmamaları için çeşitli imkanlar sağladığı, öğrencilerle ve velilerle EBA sistemi üzerinden iletişimin sürdürüldüğü tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğretmenler bazı öğrencilerin bilgisayar ve tablet eksikliği nedeniyle canlı derslere katılamadığını, EBA platformunun canlı yayınının bağlantı sorunu ve programın zaman sınırının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sorunlar bakanlık tarafından önlemlerle birlikte azalış göstermesine rağmen sorunların halen devam ettiği bildirilmiştir. Araştırmada, öğretmenler velilerin genel olarak bu süreçle ilgilenmediği, canlı derste öğrencilere tüm dikkatlerini veremediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin derse katılım derecesinin istenilen düzeyde olmadığı dile getirilmiştir. Araştırmada elde edilenlerden yola çıkarak coğrafya öğretmenlerinin coğrafya alanında dijital içerik geliştirme konusunda eğitim almalarının faydalı olacağı, EBA'nın altyapısının güçlendirmesinin gerektiği yönünde öneriler ortaya konmuştur.

Metin ve arkadaşlarının (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarını belirlemeye yönelik etkili ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemle-

ri kapsamında tarama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 46 maddenin görüşü kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini sağlamak için kapsam, boyut, yapı geçerliliği ve Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 9 madde ölçekten çıkartılmış, akabinde doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin RMSEA değeri 0.054, GFI değeri 081, CFI değeri 091 ve IFI değeri 0.92'dir. Ayrıca ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,847 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek için 37 maddeden oluşan etkili ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Sarıbaş ve Maydan'ın (2020) yaptıkları çalışmada, Mart 2020'den itibaren Türkiye'de ortaya çıkan Covid-19 salgını nedeniyle üniversitelerde teknolojik altyapı doğrultusunda çevrimiçi eğitime geçildiğinden söz edilerek, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ele alınmıştır. Beşeri ve fiziksel unsurları teorik ve uygulamalı olarak inceleyen coğrafya eğitimine kullanılan uzaktan eğitim uygulamaları da birbirinden farklılık göstermektedir. Çalışmada, yüz yüze coğrafya eğitimi alan öğrencilerin covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi eğitime geçilen süreçte öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının hangi yönde seyr aldığına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin coğrafya bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada anket uygulamasına yer verilmiştir. Uygulama sonucunda, coğrafya öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, coğrafya bölümü öğrencilerinin yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenmeye daha çok tercih ettiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla çevrimiçi öğrenmeye karşı daha olumlu tutum içerisinde olduğu, evde çalışma odası olan öğrenciler, çalışma odası olmayan öğrencilere göre çevrimiçi öğrenmeye karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gümüş ve Özüpekçe'nin (2013) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bilgisayar destekli coğrafya öğretimine karşı tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Likert tipli olarak oluşturulan deneme formunun İzmir ili Balçova ve Karabağlar ilçeleri sınırları içerisinde kalan Anadolu, genel ve meslek liselerinden oluşan 4 okuldaki toplam 442 öğrenciye uygulandığı çalışmada, elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, coğrafya dersine karşı tutum ve bilgisayar destekli coğrafya öğretimine karşı tutum olmak üzere iki alt boyuta ulaşılmıştır.

Kaya'nın (2014) yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik motivasyon düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezinde farklı okullarda öğrenim gören toplam 746 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, coğrafya dersinde motivasyonu arttıran maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Başlangıçta 25 madde olarak hazırlanan taslak, uzman görüşleri

sonrasında 22 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin yapılan analizler sonrasında, ilgi alanına, özgüvene, bilgi edinmeye ve performansa yönelik olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Özgen ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek için başlangıçta 30 maddeden oluşan taslak 150 öğrenci üzerinde pilot gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 30 maddelik taslak ölçek 20 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için başvuru Cronbach's Alpha katsayısı 0,92 olarak tespit edilmiştir. Yapılan Faktör Analizi sonucunda ise 20 maddenin üç alt boyuttan oluştuğu ve açıklanan toplam varyans oranının %55,3 olduğu tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı ve Önemi

31 Aralık 2019'da Dünya Sağlık Örgütü (WHO), Çin'in Wuhan kentinde özelliği daha önce bilinmeyen bazı vakaların ortaya çıktığını bildirmiştir. Bu vakaların daha önce tanımlanmamış yeni bir koronavirüs türü olduğu 7 Ocak 2020'de açıklanmıştır. Bu sürecin devamında koronavirüs dünya çapında ülkelere yayılarak bir pandemiye evrilmiştir. Pandemi ortamının getirdiği sosyal izolasyon zorunlulukları ve eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim uygulamalarına ara verilmek zorunda kalınması uzaktan eğitimi ön plana çıkarmıştır (Duban ve Şen, 2020).

Bu araştırmanın amacı online coğrafya öğretimine ilişkin 10. sınıf lise öğrencilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, covid-19 döneminde online coğrafya öğretiminin nasıl işlediğini ve bu alanda yaşanan sorunların neler olduğunu ortaya koymak, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, online coğrafya öğretiminin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sunmak açısından önem taşımaktadır. Buradan yol çıkarak, gelecekte ulusal veya uluslararası alanda yaşanabilecek sorunlarda online eğitim sürecinde coğrafya dersi özelinde ortaya çıkabilecek aksaklıkların gelecekte online eğitim faaliyetlerine yön vereceği düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Uzaktan eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Uzaktan öğretim sistemi, dersleri öğrenme düzeyinizi nasıl etkiledi. Açıklar mısınız?
3. Uzaktan öğretim sisteminin coğrafya dersini öğrenememekte etkisi oldu mu? Açıklar mısınız?
4. Uzaktan öğretim ile dersler sonrasında teknik donanım bakımından sorunlar yaşadınız mı? Bu konuda ayrıntılı bilgi verir misiniz?

5. Sizce uzaktan öğretim coğrafya derslerinde sürekli kullanılabilir mi?

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modeli ile yürütülen bir nitel durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarındaki en önemli özellik, farklı yöntemlerle araştırma imkanı olmayan detaylı bilgilerin ayrıntılı bir biçimde incelenebilmesine imkan tanımasıdır (Punch, 2014). Covid-19 döneminde online coğrafya öğretiminin durumu ayrıntılı bir biçimde incelenmek istendiğinden ötürü bu çalışmada nitel durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmada, 10. sınıf lise öğrencilerinin online coğrafya öğretimi ile ilgili görüşlerine başvurulmuş ve 10. sınıf lise öğrencilerinin kazanımları üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır.

Varsayım ve Sınırlılıklar

Araştırmada kullanılan görüşme formunun, lise öğrencilerinin online coğrafya eğitimine yönelik görüşlerini ölçtüğü ve mevcut durumu yansıttığı varsayılmıştır. Araştırma, Gaziantep ilindeki bir devlet okulundaki 10. sınıf lise öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde 10. sınıfta okuyan lise öğrencileri oluştururken, örnekleme, nitel desenli bir yöntem kullanıldığından ötürü rastsal olarak seçilen toplam 20 öğrenci (11'i kız, 9'u erkek) oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması noktasında görüşme formundan yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcılara yanıtla yönelik seçenek sunmanın yanında seçeneklere bağlı kalmadan soruları cevaplama fırsatı vererek konunun detaylı araştırılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2014). Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmacılar tarafından detaylı alanyazın incelemesi sonrasında çalışmada yer alması düşünülen konuların belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Görüşme formunun, online coğrafya öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koyan kısımda online öğretim sürecinde coğrafya öğreniminin durumunu, online yönteminin dersleri öğrenme üzerine etkisi, online eğitim sürecinde yaşanan teknik donanım bakımından sorun yaşama durumu ve online eğitimin sürdürülebilirliği gibi durumlarla ilgili görüşleri tam olarak ortaya çıkaran sorular yer almaktadır. Araştırmaya katılan lise öğrencilerine araştırmanın hangi amaçla yapıldığı ile ilgili bilgiler verilmiştir. 10. sınıf lise öğrencileriyle olan görüşmeler pandemi kurallarından ötürü online olarak yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdiği cevaplar tüm durumlar için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İçerik analizleri doğrultusunda araştırmadan elde edilen veriler online eğitim sürecinde coğrafya öğretimi ile ilgili birtakım ilişki ve bağlantılar oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri yapılan doğrudan alıntılarla bulgular bölümünde sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri etik ilkelerden ötürü Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlanarak gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, lise öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkarak pandemi sürecinde online coğrafya öğretimine ilişkin görüşlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Uzaktan Eğitimin Genel Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcılara sorulan “uzaktan eğitim sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Sistemi İle İlgili Görüşlere Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Olumlu Görüş Bildirenler		Olumsuz Görüş Bildirenler		Olumlu ve Olumsuz Görüş Bildirenler		Cevap Vermeyenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
6	30	12	60	2	10	-	-

Yukarıdaki tabloda, uzaktan eğitim sistemi hakkında öğrenci görüşleri yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin (Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15) %30'unun uzaktan eğitim sistemi ile ilgili olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö20) %60'ının ise olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu kısımda ayrıca öğrencilerin (Ö13 ve Ö3) %10'unun uzaktan eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz yönde olduğunu dile getirmiştir.

Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili olumlu görüş bildiren öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö6: *Uzaktan eğitim sistemi yeni olmamasına rağmen değişen şartlarla (covid-19) birlikte sık sık kullanmak zorunda kaldığımız bir yöntem haline geldi. Uzaktan eğitim gelecek yüzyılda eğitim ve öğretimin olmazsa olmaz bir gerçeği çünkü gelişen teknolojiyle beraber insan hayatına hız müdahil olan bu sistem eğitimin de kaçınılmaz bir durağı olmaya başladı. Uzaktan eğitim sistemi ne kadar yüz yüze eğitimin yerini alamayacağı düşünülse de yeterli imkânların oluşturulmasıyla yüz yüze eğitimden çok*

daha pratik çok daha etkili olacağını düşündüğüm bir sistem.

Ö8: *Uzaktan eğitim internet aracılığı ile ortam kolaylığını sağlayarak ders görmemizi sağlayan bir sistemdir. Eğitim alma fırsatımızı kolaylaştıran, öğretmenlerimiz ile görüşme olanağı oluşturan ve beraberinde birçok kolaylığı oluşturan bir sistemdir.*

Ö10: *Bu sistemin gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü salgını taşıyıcı riskli en fazla olan kesim olan öğrencilerin bir arada bulunmasının oldukça riskli bir durum olduğunu düşünüyorum.*

Ö11: *Uzaktan eğitim sistemi hakkındaki düşüncem öğrenciler veliler ve öğretmenler kendilerini daha önce alışkın olmadıkları bir durumun içinde buldular. Covid-19 adında bir virüs çıktı herkes salgından dolayı okula gidemedi ve buda bizim için çok verimsiz geçti. Hiçbir şey öğrenemedik. Bu nedenle, uzaktan eğitim sisteminin iyi bir şey olduğunu söyleyebilirim.*

Ö12: *Eğitimden uzak kalmış birçok öğrenci için sunulmuş mükemmel bir sistem. Öğrencilerin yarım kalan eğitim sürecini tamamlamaları için iyice düşünülmüş ve sunulmuş bir programı bunun sayesinde bu süre zarfında geri kalmak yerine kaldığı yerden devam etmesine olanak sağlar.*

Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö1 *Uzaktan eğitim sürecinde biz öğrencilerin karşı çıktığı bir sistemdir fakat günümüz sorunlarından dolayı olması gereken bir durum ama çok verimli olduğu söylenemez yüz yüze daha iyi bir etkileşim olduğu ve daha iyi anlamamızı sağlıyordu. Bizim derslerimize daha verimli olabilmeniz için yüz yüze eğitim şarttır.*

Ö4 *Uzaktan eğitim hakkındaki açıkçası pek olumlu düşünmüyorum. Uzaktan bir ders ne kadar faydalı olabilir ki? Yüz yüze soru sorulmadan pek faydasının olabileceğini düşünmüyorum. Özellikle de kendi kendine çalışmayan bireyler için.*

Ö9 *Uzaktan eğitim hakkındaki düşüncelerim genellikle olumsuz yöndedir. Çünkü dersi sınıf ortamında birebir eğitim yoluyla daha iyi anlıyorum. İnternet üzerinden verilen eğitimin pek sağlıklı olmadığını düşünüyorum.*

Ö14 *Örgün eğitimde (kıymetini bilemedim) dersi canlı biri anlatırken bölüp soru sorabilirsiniz, aralarda hocaları yakalayabilirsiniz ya da arkadaşlarınıza bir daha sorabilirsiniz. Öğrenmemeniz için bir sebep yok. Fakat uzaktan eğitimde öyle değil.*

Ö15 *Uzaktan eğitim iyi olur. Çünkü ulaşım konusunda çok sıkıntı yaşıyorum ve virüs çok rahat bulaşma ortamı bulmuş oluyor. Ayrıca uzaktan eğitim ile her ortamda derse katılım sağlama imkanı elde etmiş olurum.*

Ö18 *Uzaktan eğitim hakkındaki düşüncelerim genellikle olumsuz yöndedir. Çünkü eğitimin sınıf ortamında ve öğretmenin olduğu yerde verilmesinden yanayım. Ardından anlamadığım bir konuyu anında sorup cevap aldığımda anlıyorum.*

Uzaktan eğitim sistemi ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildiren öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Ö3: Uzaktan eğitim sisteminin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Farklı öğrenmek teknikleri aynı anda çok daha fazla kişiye eğitim verme veya zamanda esneklik gibi avantajları vardır fakat teknik bakımdan yetersizlikten dolayı aksamadan görülebilir ki bu da uzaktan eğitimin en büyük problemi çoğu insan bundan dolayı uzaktan eğitimi tercih etmiyor.

Ö13: Uzaktan eğitim sistemi bence yüz yüze eğitim gibi olmasa da öğretici bir yöntemdir. Avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunur. Olumlu yanı her yerde eğitim kolaylığı sağlaması ve rahat ortam sunmasıdır. Olumsuz yanları ise çok fazla dikkat dağınıklığına neden olarak dersin verimini düşürmesidir.

Uzaktan Eğitimin Dersleri Öğrenme Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcıların “Uzaktan öğretim sistemi, dersleri öğrenme düzeyinizi nasıl etkiledi. Açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Sisteminin Dersleri Öğrenme Düzeyi Üzerindeki Etkisine Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Olumlu Etkili		Olumsuz Etkili		Cevap Vermeyenler	
f	%	f	%	f	%
-	-	18	90	2	10

Yukarıdaki tabloda, uzaktan eğitim sisteminin dersleri öğrenme düzeyini nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin tamamı (Ö3 ve Ö8 hariç) uzaktan eğitim sisteminin dersleri öğrenme düzeyi üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Verilen cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1: Anlamakta tabi ki güçlük çektiğimiz oluyordu sadece yüzeysel bilgileri anlayabiliyorduk oda çokta işimize yaramıyor tabi sayısal dersler hiç verimli geçmiyordu.

Ö4: Öğrenme düzeyimi kötü etkiledi. İnternet üzerinden olduğu için iletişim kopukluğu oldu. Sürekli derse birilerinin gelmesini beklediğimiz için konudan geri kaldık. Kısa zamana fazla bilgi sığdırmak zorunda kaldığımız için pek de faydası olmadı.

Ö6: Uzaktan eğitim sistemi bir şey öğrenemiyorum hocam ekranın başında ders anlatıyor benimde dikkatim dağılıyor başka şeylerle uğraşmaya başlıyorum.

Ö9: Hiç iyi etkilemedi çünkü hiçbir şey anlamıyorum. Ablamla ders saatlerimiz çoğu zaman aynı olduğu için ve evde yeterince iletişime geçebileceğim araç olmadığından verim alamıyorum.

Ö10: Özellikle öğretmenlerin sistemi geçici görüp eğitimi yüzeysel yapması sistemin başarısız olmasını bunun sonucunda öğrenme düzeyimiz eksik oldu bunun nedeni sistem değil öğreticilerdir.

Ö11: Derslerimi baya olumsuz etkiledi hiçbir şey öğrenemedim sınavlarda çok zorlandım bu benim için çok kötü bir olay oldu

Ö12: Belki yüz yüze eğitim kadar etkili olmasa da birçok fırsat sunarak aslında eğitimin sadece yüz yüze olmayacağını ve bu şekilde güzel bir şekilde anlayabilme olanağı sundu.

Ö13: Dersleri öğrenme düzeyimde çoğunlukla olumlu sonuçlar aldım alamadığım konularda oldu ama genellikle iyiydi tek sıkıntısı anlamadığımız konunun geri dönüşü ve sorular üzerinde olumsuz sonuç aldım.

Ö17: Uzaktan eğitim derslerin öğrenme süresini uzattı bence çünkü konuyu bir süre içerisinde öğreniyorsun oda tam ayrıntıyla değil ve pekiştirilmiyor.

Ö18: Öğrenme düzeyimi olumsuz etkiledi çünkü anlamadığım yerleri daima sormadığım için konularda kopukluk yaşadım ve tam olarak öğrenemedim.

Uzaktan Eğitimin Coğrafya Dersini Öğrenememekte Etkisinin Olup Olmadığının Değerlendirilmesi

Araştırmada katılımcıların “Uzaktan öğretim sisteminin coğrafya dersini öğrenememekte etkisi oldu mu? Açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sisteminin Coğrafya Dersini Öğrenme Üzerinde Etkili Olup Olmadığına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Etkili		Etkili Değil		Cevap Vermeyenler	
f	%	f	%	f	%
12	60	7	35	1	5

Yukarıdaki tabloda, uzaktan öğretim sisteminin coğrafya dersini öğrenememekte etkisinin olup olmadığına yönelik öğrenci görüşleri yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin (Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19 ve Ö20) %60'ı uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersini

öğrenememekte etkili olduğunu, %35'inin ise etkili olmadığını (Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15) ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersini öğrenememekte etkisi olduğunu ifade edenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö2: Etkili olmadı. Coğrafya dersi görsel ve etkinliklerle öğrenilen bir ders olduğu için uzaktan eğitim sisteminde coğrafya hocamızla pek iletişim kurulamıyor bunun için coğrafya dersini öğrenmekte pek etkili bulmuyorum.

Ö3: Etkili olmadı. Fakat bu kişiden kişiye değişebilir kimisi yüz yüze daha iyi anlayabilir kavrayabilir kimisi uzaktan eğitim ile.

Ö15: Etkili olmadı. Derse katılamadığım için bir faydasını da göremedim.

Uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade edenlerin verdikleri cevaplardan bazıları ise aşağıdaki gibidir:

Ö1: *Etkili oldu. Coğrafya dersi diğer derslerimize göre daha görsel daha göstermeye ve anlatmaya bağlı olduğu için dersi anlamakta zorluk çektim.*

Ö4: *Etkili oldu. Coğrafya dersi her ne kadar sözel bir ders olarak görülse de harita gibi konular var bunu canlı yüz yüze görmek daha iyi olurdu daha verimli olurdu.*

Ö6: *Etkili oldu. Ekran başında çok çabuk dikkatim dağıldığı için öğrenemiyorum. Coğrafya dersini çok seviyorum ama uzaktan eğitim sistemiyle birlikte coğrafya derslerine olan ilgim giderek azalmaya başladı.*

Ö18: Etkili oldu. Coğrafya dersi sözel olduğu için öğrenmekte zorluk yaşamadım fakat diğer derslerde zorluk yaşadım anlamadığım için de verim alamadım.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Dersler Sonrasında Teknik Donanım Bakımından Sorun Yaşanma Durumu

Araştırmada katılımcıların “Uzaktan öğretim ile dersler sonrasında teknik donanım bakımından sorunlar yaşadınız mı? Bu konuda ayrıntılı bilgi verir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Sisteminde Ders Sonrasında Teknik Donanım İlgili Sorun Yaşama Durumuna Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Sorun Yaşayanlar		Sorun Yaşamayanlar		Cevap Vermeyenler	
f	%	f	%	f	%
19	95	-	-	1	5

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde dersler sonrasında teknik donanım bakımından sorun yaşanıp yaşanmadığı ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin çoğunluğu, uzaktan eğitim sistem sürecinde dersler sonrasında teknik sorunlar yaşadığı kaydedilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik dile getirdiği görüşler aşağıdaki gibidir:

Ö2: *Evet. Hocalarıma sormamız gereken konular, sorular vb. şeyler birikiyor yapamadığım sorular üzerinde hocalarımla o soru üzerinde bana açıklama yapması daha etkili olacağını düşünüyorum.*

Ö3: *Evet. Çoğu zaman derslere giremedim oldu bazen internetten dolayı bazen o an elimde uzaktan eğitime ulaşabileceğim kaynak olmadığından bazen de sistemle ilgili problemlerden dolayı sorunlar yaşadım.*

Ö4: *Evet. Sürekli İnternet kopukluğu oldu. Sistemde donma, sistemde yoğunluk oldu. Derslere giremedik ve ya geç girmek zorunda kaldık haliyle konudan geri kaldık.*

Ö12: *Evet. Derse girememe, internet yavaş olduğundan dersten atma gibi birçok ufak sorun yaşıyorduk. Bazen de hocalarımızın bizim için kayıt ettiği derslerin silindiğini fark ediyorduk.*

Ö13: *Evet. Sistemin bizi attığı oldu, internet sorunları yaşadım ve ses sorunları yaşadık. Ayrıca, telefon bilgisayar eğitime katılamayacak durumda olan arkadaşlarımıza da yardım edilmesini istiyoruz.*

Uzaktan Öğretimin Coğrafya Derslerinde Sürekli Olarak Kullanılma Durumu

Araştırmada katılımcıların “Sizce uzaktan öğretim coğrafya derslerinde sürekli kullanılabilir mi?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Sisteminin Coğrafya Dersinde Kullanılıp Kullanılmayacağına Yönelik Elde Edilen Sonuçlar

Kullanılabilir		Bazen Kullanılabilir		Kullanılamaz		Cevap Vermeyenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
7	35	3	15	9	45	1	5

Yukarıdaki tabloda, uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanılıp kullanılamayacağına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Buna göre, öğrencilerin %35'i uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanılabileceğini, %15'i bazen kullanılabileceğini, %45'i ise kullanılamayacağını ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanılamayacağını ifade edenlerin buna yönelik nedenlerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1: *Hayır kullanılmaz. Çünkü görsel olduğu için yüz yüze daha iyi kavrarız.*

Ö2: *Hayır kullanılmaz. Coğrafya dersi haritalarla akılda kalıcı çalışmalarla ilerliyor uzaktan eğitimde sürekli hale getirilmemesi öğrenciler için faydalı olacaktır.*

Ö3: *Hayır kullanılmaz. Coğrafya dersinin büyük çoğunluğu harita üzerinden anlatılıyor ve bunun yüz yüze harita eşliğinde anlatılmasının daha verimli olabileceğini düşünüyorum.*

Uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersinde bazen kullanılabileceğini ifade edenlerin buna yönelik nedenlerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö4: *Bazen kullanılabilir. Görsel olarak görmemiz, anlamamız gereken konular dışında uzaktan yapılabilir ama genel olarak her ders gibi coğrafya da yüz yüze yapılmalıdır.*

Ö7: *Bazen kullanılabilir. Yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı olacağına inanıyorum. Yalnız belli zamanlarda gerek duyulduğu zamanlarda kullanılması daha elverişli olacaktır. Uzaktan eğitim sisteminin her öğrenciye aynı oranda hitap ettiğine inanmıyorum.*

Ö12: *Bazen kullanılabilir. Ancak yüz yüze verilen eğitim kadar etkili ve öğretici olmaz evet birçok olanak olabilir ama yüz yüze verilen eğitim kadar etkili olmuyor.*

Uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanılabileceğini ifade edenlerin buna yönelik nedenlerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö6: *Evet kullanılabilir. Çünkü coğrafya derslerini ekrandan izleyerek de öğrenmek hoşuma gidiyor dünyamızın nasıl olduğunu görmek hoşuma gidiyor ve buda coğrafya derslerini eğlenceli hale getiriyor.*

Ö8: *Evet kullanılabilir. Çünkü sözel ağırlıklı ve görsellerle anlaşılabilir. Aynı zamanda daha somut hale gelir buda dersi iyi anlamamıza neden olur.*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Gaziantep ili özelinde lise öğrencilerinin online coğrafya eğitimine yönelik görüşlerin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bu kapsamda, nitel desenli yöntemlerden mülakat yöntemine başvurulmuştur. Mülakat sonrası elde edilen görüşlerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, öğrenciler uzaktan eğitim sistemini; eğitimin sürdürülmesine katkı sağlama, salgının bulaşma riskini ortadan kaldırma ve istenilen yer ve zamanda dersi takip etme imkanı sağlama gibi açılardan olumlu bulduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber, bazı öğrenciler uzaktan eğitim sisteminin öğrenciyi rahatlığa sevk etme, yüz yüze kadar verimliliği sağlamaması, dikkati dağıtma gibi açılardan olumsuz bulduğunu ifade etmişlerdir. Bircan ve arkadaşları (2018) ile Metin ve arkadaşlarının (2017) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitimde aldığı dersleri yüz yüze aldığı derslerden daha önemsiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin online eğitimde anlatılanları daha az ilgi çekici buldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sisteminin dersleri öğrenme düzeyi üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bu kısımda, uzaktan eğitim sistemin yeterli olmaması, sisteme girişte bağlantı problemlerinin olması, dikkati dağıtma, iletişim kopukluğu, sisteme girişte yeterli araç ve gerece sahip olamama gibi nedenlerden ötürü, uzaktan eğitim sisteminin dersleri öğrenme üzerinde olumsuz etkili olduğu kaydedilmiştir. Özyürek ve arkadaşlarının (2016) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim sisteminin öğrenme sürecinde kısmen yeterli düzeyde bilgi sağladığını ifade etmişlerdir. Çalışmada ayrıca, öğrencilerin %7,82'si uzaktan eğitim sürecinde derse katılım düzeyinin başarıyı arttırdığını ifade etmişlerdir. Son olarak, öğrencilerin %26,09'u uygulamada zorluklar olsa dahi uzaktan eğitim sürecinin sürdürülmesinin eğitimde başarıyı arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Ichino ve Winter-Ebmer'in (2004) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sürecinin dersleri öğrenme üzerine etkisi henüz tam olarak ifade edilemese de sistemin öğrencilerde motivasyon düşüklüğü ve öğrenme kaybını beraberinde getirmesinden ötürü dersleri öğrenme üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersini öğrenememek üzerindeki etkisine yönelik elde edilen sonuçlarda, 12 öğrencinin uzaktan eğitim sisteminin dersi öğrenememekte etkili bulduğu, 8 öğrencinin ise etkili bulmadığı tespit edilmiştir. Sistemin dersi öğrenememekte etkili olduğunu ifade edenlerin verdikleri cevaplarda, slaytlar ve resimler ile dersin daha verimli geçtiği ve sınıf ortamının çok işe yaradığı, toplu halde çalışmanın verimliliği sağladığı ifade edilmiştir. Bunun yanında, sistemin coğrafya dersine olan ilgiyi azaltma, dersin konularına hakim olamama, yüz

yüze eğitimdeki birçok faaaliyeti yapamama, internet problemi yaşamaya bağlı olarak dersten kalma, dersi anlamakta zorlanma gibi açılardan uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersini öğrenme üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Kılınç ve Karademir'in (2021) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim uygulamaları döneminde öğrencilerin derse katılım ve devam hususunda gayretli olduğu aktarılmıştır. Çalışmada, coğrafya dersinde dünyanın şekli ve hareketleri ile ilgili konuların diğer konulara kıyasla daha soyut olmasından ötürü uzaktan eğitim sisteminin derse uygun olmadığı ifade edilerek bunun dersi öğrenememe üzerinde etkili olduğu kaydedilmiştir. Bundan ötürü, çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde coğrafya dersinden istenilen verimin alınması için çeşitli web araçlarının kullanılması, internetteki diğer sunu ve animasyonların kullanılması gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda ise, öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sistem sürecinde dersler sonrasında teknik sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı sorunların daha çok sistemin atması, sisteme girme sorunu, erişimin yavaş olması, ses sisteminde bozukluk olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde gerekli araç ve gerece sahip olamamanın verdiği sorunla eğitimden geri kaldığı dile getirilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada, internette yaşanan kesilmeleri, her öğrencinin kendine ait bilgisayarının olmaması ve internet limitlerinin yetersizliği gibi alanlarda sorunlar yaşandığı kaydedilmiştir (Kılınç ve Karademir, 2021). Bir diğer çalışmada ise, öğrencilerin fiziki coğrafya dersinin anlatımında kullanılan materyaller ve arazi uygulamalarını yetersiz bulduğu tespit edilmiştir (Yazıcı, 2015). Özkara ve Bozyiğit'in (2020) çalışmalarında ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde, sisteme girişte akıllı telefonların ekranlarının küçük olması, internetin kısıtlı olması ve altyapı problemleri gibi sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Son olarak, araştırmada öğrencilerin bazılarının uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanılabileceği yönünde bazılarının ise sistemin coğrafya dersi için kullanılamayacağı yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bununla beraber, araştırmada üç öğrenci (Ö4, Ö7 ve Ö12) sistemin coğrafya dersi için bazen kullanılabileceğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanılamayacağını ifade edenlerin buna yönelik dile getirdiği görüşlerde dersin yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi içermesinden ötürü uzaktan eğitim sisteminin kullanılamayacağı tespit edilmiştir. Buna karşın, dersi ekrandan takip etmenin öğrencileri memnun etmesi ve bundan ötürü dersin eğlenceli hale gelmesinin uzaktan eğitim sisteminin coğrafya dersi için kullanımını gerekli kıldığı tespit edilmiştir. Kılınç ve Karademir'in (2021) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sisteminin coğrafya derslerinin öğretiminde kullanılabileceği dile getirilmiştir.

Bununla beraber, sistem üzerinden aktarılan eğitim içeriklerinin bakanlığın sistemindeki içeriklerden farklılık göstermesi, altyapısının işlevsel ve zenginleştirilmesi (öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi gibi), uzaktan eğitim sürelerinin fazla olmaması gerektiği önerilmiştir. Erzen ve Ceylan'ın (2020) uzaktan eğitime ilişkin öğrenci görüşlerini ele aldığı çalışmada, öğrenciler tarafından başarısız olarak görülen öğretmenlerin uzaktan eğitim sisteminde sadece not paylaştıkları, içerik paylaşımlarının kalitesiz olduğu, öğrencilerle iletişim kuramadıkları ve ödevlerde anlaşılabilir yönergeler verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin bir kısmı kendilerinin olmasa dahi arkadaşlarının bilgisayar ve internete erişim sorunu yaşadıkları, kullandıkları cihazların hızlarının yetersiz olduğunu ve iletişim problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, uzaktan eğitim sisteminin sorumluluk duygusunu zedelemesi ve kopya çekilmeye müsait olmasından ötürü uygulanmaması gerektiğini ifade edenlerin yanında ders içerikleri ve derse katılımıda özerk bir yapı sunması, ders değerlendirmelerinin yazılımlar sayesinde değerlendirmesinin kolay, hızlı ve tarafsız olmasından ötürü uzaktan eğitimin uygulanması gerektiğini ifade edenlerin olduğu bildirilmiştir.

Bu çalışmada elde edilenler doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Bu çalışmada, online coğrafya eğitimine yönelik öğrenci görüşleri, görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar ile ortaya konmuştur. Gelecekteki araştırmalarda, öğrenci görüşlerini içeren anket formu yer verilerek nicel desenli bir araştırmaya yer verilebilir.
- Çalışma, Gaziantep ilindeki lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, elde edilen sonuçlar genellenemez niteliktedir. Bundan ötürü, gelecekteki araştırmalarda farklı illerde yeni çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin ders çalışma bahanesiyle interneti oyun oynama aracı olarak kullandığı yapılan görüşmelerle ortaya konmuştur. Buradan hareketle, her öğrenciye sadece derslerde kullanabileceği bir tabletin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, her öğrenciye sadece dersler için kullanabileceği internet paketi verilmesi gerekmektedir.
- Çalışmada, online coğrafya eğitimine yönelik olarak sadece öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Buradan yola çıkarak konunun öğretmenler açısından da değerlendirilmesi yapılabilir.
- Bu araştırmada, online coğrafya öğretimine yönelik 10. sınıf lise öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Gelecekteki araştırmalarda konunun diğer paydaşlarından biri olarak farklı sınıftaki okuyan öğrencilerin görüşlerine de başvurularak konu incelenebilir.

- Öğretmenlerin bilgisayar ve internet tabanlı uygulamaları kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.
- Uzaktan eğitimin yüzlerce farklı öğretme ve öğrenme teknikleri olduğundan hareketle, çeşitli videolar veya oyunlaştırma yöntemi ile öğrencilerin öğrenme düzeyi arttırabilir.
- Çalışmada, “Uzaktan öğretim ile dersler sonrasında teknik donanım bakımından sorunlar yaşadınız mı? Bu konuda ayrıntılı bilgi verirsiniz?” sorusuna 14. öğrenci, “Her öğrenci her imkâna aynı düzeyde ulaşamıyor Bunu asla göz ardı etmeyin.” şeklinde cevap vermiştir. Buradan yola çıkarak, her öğrencinin uzaktan eğitim sistemine girişte gerekli kaynağa sahip olması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgül, G. Oran, M. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğrenci Velilerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* Cilt 3/Sayı 2, 15-37.
- Al, U. Mardan, R. O. (2004). Web tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Altıparmak, M. Kurt, İ. D. Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 321-327.
- Atalay, İ. (1994). Genel Fiziki Coğrafya. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Ateş, A. Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Bagoly-Simó, P., Hartmann, J. Reinke, V. (2020). School Geography Under Covid-19: Geographical Knowledge in The German Formal Education. *Journal of Economic and Social Geograph*, 111(3), 224-238.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching İn Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115.
- Bircan, H. Eleroğlu, H. Arslan, R. Ersoy, M. (2018). Cumhuriyet Üniversitesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitimde Sunulan Derslere Yönelik Bakış Açısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 91-100.
- Birişçi, S. (2013). Video Konferans Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrenci Tutumları ve Görüşleri. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, J. T. (2020). Distance Education. in Edit: (E. Iadanza). *Clinical engineering handbook*. Academic Press. Floransa-İtalya:
- Demirci, A. (2004). Coğrafi Bilgi Sistemlerinin İlk ve Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Kullanılmasının Önemi ve Yöntemi. 3rd GIS Days in Turkey (3.Coğrafi Bilgi Sistemleri Bilişim Günleri) Fatih Üniversitesi, 6-9 Eylül 2004, İstanbul.
- Demirci, A. (2005). Küreselleşen Dünyamızda Coğrafyanın Siyasal Gücü ve Türkiye Ölçeğindeki Rolü, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 1-16.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: a Panacea in The Time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22.

- Doğan, S. Tatık, R.Ş. (2015). Evaluation of Distance Education Program in Marmara University According to The Views of Students. *Route Educational And Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Duban, N. Şen F. G. (2020) Sınıf Öğretmeni Adaylarının COVID-19 Pandemi Sürecine İlişkin Görüşleri, *Turkish Studies* 15(4), 357-376.
- Düzakın, E. Yalçınkaya, S. (2020). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(1), 225-244.
- Erzen, E. Ceylan, M. (2020). Covid-19 Salgını ve Uzaktan Eğitim: Uygulamadaki Sorunlar, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 24, Sayı: 84, 229-262.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313-321.
- Gillies, D. (2008). Student Perspectives on Video-Conferencing in Teacher Education at a Distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Gümüş, N., Özüpekçe, S. (2013) Bilgisayar Destekli Coğrafya Öğretimine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish and Turkic*, 8(8), 665-677.
- Hasse, J. & Colvard, C. (2006). Inverse Distance Learning: Digitally Enhancing a Geography Field-Course. *Journal of Geography*, 105(4), 167-174.
- Ichino, A. Winter-Ebmer, R. (2004). The Long-Run Educational Cost of World War II, *Journal of Labor Economics*, Cilt: 22, Sayı: 1, (Ocak 2004), s. 57-86.
- nice, Z., Yentür, M., Şahin, V. (2021). Uzaktan Eğitim İle Coğrafya Öğretiminin Etkililiği Ölçeği: Ölçek Geliştirme, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17 (Pandemi Özel Sayısı), 3943-3966.
- Karakuş, N. Ucuzsatar, N. Karacaoğlu, M. Ö. Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karal, H., Çebi, A. & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of Students Who Take Synchronous Courses Through Video Conferencing About Distance Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-Tojet*, 10(4), 276-293.
- Kaya, M. F. (2014). Coğrafya Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Çalışması, *Doğu Coğrafya Dergisi* , 18 (30) , 155-174.
- Kılınç, N. Karademir N. (2021) Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Pandemi Sürecinde Coğrafya Eğitimi, *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-59.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. 7(5), 283-289.
- Kurnaz, E., Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Akademisyenlerin Uzaktan Eğitim ve Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademisi Dergisi* 2(3), 262-288.
- Madge, C. & O'Connor, H. (2004). Online Methods in Geography Educational Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(1),143-152.
- MEB. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> 25.11.2021.
- Metin, M., Çevik, A., & Gürbey, S., (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 15-35.
- Metin, A. E., Karaman, A. Aksoy, Ş. Y. (2017). Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sistemine Bakış Açısı ve Uzaktan Eğitim İngilizce Dersinin Verimliliğinin Değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640- 652.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Özçağlar, A. (2003). Coğrafyaya Giriş. Ankara: Hilmi Usta Matbaası.
- Özkaral, T. C. & Bozyiğit, R. (2020). Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views On Coronavirus (COVID 19) and Online Education Process. *Review of International Geographical Education*, 10(3), 467-484.
- Özgen, N., Bindak, R. Birel, F. K. (2007). Coğrafya Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 58-64.
- Özkul, A. E., Aydın, H. (2012). Öğrenci Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri. *Akademik Bilişim, Uşak: Uşak Üniversitesi*. <https://ab.org.tr/ab12/bildiri/42.pdf>.
- Öztürk, M. (2006). Coğrafya Eğitimini Yeniden Düşünmek: Yeni Bin Yılda Sorulayan, Problem Çözen ve Karar Verebilen Öğrenciler. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 439-451.
- Özyürek, A. Begde, Z. Ferah Yavuz, N. Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, 592-605.
- Pınar, M. A., Akgül, G. D. (2020). The Opinions of Secondary School Students About Giving Science Courses With Distance Education During The Co-

- vid-19 Pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (2), 461-486.
- Sarıbaş, M., & Meydan, A. (2020). Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Karşı Tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, 76, 95-106.
- Serçemeli, M. Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılırları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Solem, M., Chalmers, L., Dibiase, D., Donert, K. & Hardwick, S. (2006). Internationalizing Professional Development in Geography Through Distance Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), 147-160.
- Şahin, C. (2001). Türkiye’de Coğrafya Öğretimi, Sorunlar- Çözüm Önerileri. Gündüz Yayıncılık, Ankara.
- Teyfur, E. (2010). Yapılandırmacı Teoriye Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretimin 9. Sınıf Coğrafya Dersinde Öğrenci Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 85-106.
- Traxler, J. (2018). Distance learning—predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8(35), 1-13.
- Turoğlu, H. (2003). Coğrafyacı ve Coğrafya Eğitimi, *Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı Bildirisi*, 52-58. Ankara, Gazi Kitapevi.
- Türker, A., DüNDAR, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Millî Eğitim*, 49 Özel Sayı (1), 323-342.
- Usta, İ. Uysal, Ö. Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 9(43), 2215-2222.
- UNESCO. (2020). Policy Paper 42, Act Now:Reduce the impact of COVID-19 on the cost of achieving SDG 4. Global Education Monitoring Report UNESCO France: www.unesco.org/gemreport, 14.01.2022.
- WHO. (2020, 11 14). World Health Organisation Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. <https://covid19.who.int/>, 14.01.2022.
- Yazıcı, Ö. (2015). Coğrafya bölümü uzaktan eğitim öğrencilerinin fiziki coğrafya içerikli derslere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(3), 213-232.
- Yılmaz, E. Güner, B. Mutlu, H. Doğanay, G. Yılmaz, D. (2020). Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği. Konya: Palet Yayınları.
- Wood, A. (2020). Utilizing Technology-Enhanced Learning in Geography: Testing Student Response Systems in Large Lectures. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(1),160-170.



BÖLÜM 21

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KAYGISI, MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUM VE AKADEMİK YILMAZLIKLARININ VELİLERİN MATEMATİK EĞİTİMİNDEN BEKLENTİLERİ İLE İNCELENMESİ

Serdal BALTACI¹

Nezahat GÜLSER²

1 Doç.Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, serdalbaltaci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8652-4467

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, ngulser4@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6829-1665

1.GİRİŞ

Etkili bir matematik öğretimini; öğrencinin nitelikleri, sınıfın özellikleri, öğretim materyal, araç ve gereçleri, öğretmenin niteliği, öğretim yöntem ve teknikleri, programın nitelikleri, değerlendirme gibi faktörler etkileyebilmektedir (Çakmak, 2004). Bu faktörlerin matematik öğretimine olumlu bir şekilde yansımaları için öğretmenler ve velilere önemli sorumluluklar düşebilmektedir. İlk eğitim- öğretimin ailede başladığını hemen hemen her platformda duyabiliyoruz. Veliler çocuklarının derslerine yardımcı olup onlara destek olduklarında çocuklarda o desteği gördüklerinde daha başarılı olabilirler. Velilerin çocuklarının derslerine destek olması onların başarısını etkileyecektir (Ateş ve Durmaz, 2016; Schickedanz, 2003). O yüzden ki eğitimde öğretmen kadar velinin de rolü büyük önem taşımaktadır (Schickedanz, 2003). Velilerin eğitim sürecine katılması ile öğrencilerin akademik başarısının arttığını, olumlu davranışlarının ve duygusal gelişimlerinin daha iyi olduğu yapılan bazı çalışmalarla ortaya konmuştur (Booth ve Dunn, 1996; Henderson ve Berla, 2004; Nyabuto ve Njoroge, 2014). Pezdek, Tiffany, Paul ve Reno (2002) öğrenci velilerinin matematik dersine daha bilinçli ve farkında olarak çocuklarının matematik başarısını yükseltebileceğini belirtmişlerdir. Kendi öğrencisiyle az ilgilenen, az destekleyen velinin çocuğu düşük akademik performans gösterebilmektedir (Schickedanz, 2003). Kalsen, Kaplan ve Şimşek (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarısının artmasında ev ödevinin gerekli olduğunu belirtmiş fakat velilerin çoğunluğunun bu ödevlerin gereksiz olduğunu belirttiğini vurgulamışlar ve velilerin öğrenciden başarı beklentisinin yanında velilerin çocuklara yaklaşımı ve katkısının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yenilmez, Özer ve Yıldız (2006) velilerin matematik eğitimine katkılarıyla öğrencilerinin eğitiminde önemli bir rol alacağını vurgulamışlardır. Cheung ve Pomerantz (2012) öğrencilerin başarısız olmalarının altında yatan en önemli nedenin velilerinin ilgisizliği olduğunu belirtmiştir. Jeynes (2005) de öğrencilerin öğrenmelerinin güçlenmesinde ve akademik başarılarının artmasında velilerin eğitim öğretim sürecine aktif bir şekilde katılımlarının önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda öğrenci velilerinin matematik eğitime ilişkin beklentilerin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu beklentiler ile belki de öğrencilerin düşünme süreçleri, hazır bulunuşluk, öğrenme yaklaşımları, üst bilişsel farkındalıkları, matematik kaygı ve tutumları, akademik yılmazlıkları gibi çeşitli faktörler etkilenebilir. Bu faktörlerden birisi de öğrencilerin matematik kaygıları olduğunu söyleyebiliriz. Velilerin yaşadıkları olumsuzluklar, hayal kırıklıkları çocuklar için de olumsuz bir etken olabilir. Matematikle az uğraşan, az değer veren ve bunun üstüne çocuklara baskı yapan velilerin çocukları matematik kaygısı ve korkusu yaşayabilir.

Bireylerin matematik öğrenmelerini etkileyen faktörlerden birinin matematik kaygısı olduğunu söyleyebiliriz (Deringöl, 2018). Dreger ve Aiken (1957) matematik kaygısını kişilerin aritmetik ve matematiğe karşı olan duygusal tepkimesi olarak tanımlamıştır. Matematik kaygısı, bireyin matematik problemlerini çözerken yaptığı işlemler sırasında bir duygusal gerilim şeklinde kendini gösteren bir durumdur (Tobias, 1993). Matematik kaygısının matematik başarısını olumsuz yönde etkilediği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Dede ve Dursun, 2008; Şentürk, 2010). Eğitimde kaygı günümüzde artık neredeyse her sınıf düzeyinde kişiden kişiye farklılaşarak görülebilmektedir. Bir ilkokul öğrencisinin kaygısı ile üniversite öğrencisinin kaygısının aynı olamayacağını hatta aynı sınıftaki öğrencilerin kaygılarının bile farklı olabileceğini söyleyebiliriz. Gerçekten bilinçli, deneyimli, bilgili, eğitilmiş öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile iş birliği içerisinde matematiksel kaygıyı ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek mümkün olabilir. Öğrencilerde matematiğe yönelik kaygının oluşmasında velilerinin öğrencilerinden matematik eğitime yönelik beklentileri de önemli bir etken olarak gösterilebilir. Aslında kaygı ile tutumun birbiri ile ilişkili olduğunu düşündüğümüzde velilerin matematik eğitiminden beklentilerini etkileyebilecek bir diğer faktörün ise tutum olduğunu da söyleyebiliriz. Örneğin; bir öğrencinin matematik dersine olan ilgisinin olmadığı durumlarda olumsuz tutumlar da mevcut olabilir.

Tutum, çevremizdeki olaylara anlam yükleyerek bu durumlardan hoşlanma ya da hoşlanmama şeklinde ifade edilebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Yaşantı ve tecrübeler sonucu, ilgili olan nesne veya durumlara, olgulara karşı bireyin davranışını yönlendiren, hazırlayan bir duruma tutum diyebiliriz (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989). Tutum, bireyin bir psikolojik durum ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan eğilim olarak tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutumu, öğrenilerek kazanmış olduğumuz ve davranışımıza yön veren, kararımızı etkileyen bir olgu ya da bir şeyi beğenme veya beğenmeme şeklinde de tanımlayabiliriz. Tutumlarımızı; öğretmenimiz, ailemiz, arkadaşlarımız ve daha birçok durum etkileyebilir. Tutumlarımızın kendi performanslarımız ve akademik başarılarımız üzerinde etkisi olabilir. Matematiğe yönelik tutumu ise, matematiği sevmeye ya da sevmeme, kişinin matematikte iyi ya da kötü olacağı inancı ve matematiğin faydalı ya da faydasız olduğu inancı olarak tanımlayabiliriz (Ma ve Kishor, 1997). Matematik dersine karşı tutumlar; matematik dersini öğrenmek için duyulan güven, matematiğin kişiye yararlı olduğunun inancı, matematiğin erkeklere göre olduğu inancı, matematik dersine karşı hissedilen kaygı, matematiğe karşı motivasyon, matematik dersinin verdiği zevk, matematiksel benlik algısı şeklinde sıralanabilir (Aydın, 1995). Başarı ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada, öğrencilerin derse karşı tutumu ile öğrencinin derste

başarısı arasında olumlu, pozitif bir ilişki var olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ma ve Kishor, 1997; Minato ve Yanase, 1984; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Şen ve Koca, 2005). Diğer taraftan matematiğe karşı tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu ve önemli şekilde düşünülmeyeceği fikrine de varılmıştır (Cain- Caston, 1993). Ünsal ve Akay (2020) yapmış olduğu çalışmasında matematik dersinde GeoGebra dinamik yazılımı kullanımının, 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ile matematik dersine olan kaygı ve öğretim teknolojilerinin kullanımına yönelik tutumların birbirlerini etkilediğini belirlemişlerdir. Matematiği sadece bir ders olarak görüp günlük hayatla nasıl ilişkilendireceğini bilemeyen öğrenciler matematiğin zor olduğunu düşünerek matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirebileceklerdir (Civelek, Meder, Tüzen ve Aycan, 2003). Altundal (2013) matematik kaygısının öğrencilerin düşünme stilleri ile aralarında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aslan (2018) etkinlik temelli bir öğretim ile öğrencilerin matematik başarılarının arttığını, matematiğe karşı olan kaygının azalarak matematiğe karşı tutumun değişmediğini yaptığı çalışmasında belirtmiştir. Kaygı ve tutum aslında tek bir nedene bağlı değildir, birden fazla nedene bağlı olabilmektedir. Saygı (1989) yaptığı çalışmada matematik kaygısına yol açan faktörler arasında anne ve babanın matematik dersine karşı olan ilgisinin öneminden bahsetmiştir. Hacıömeroğlu (2019) da çalışmasında genel olarak matematik dersine karşı tutumların olumlu ve kaygı düzeyinin de düşük olduğunu belirterek bu konuda çalışmalarının yetersiz olduğunu ve bu konuda derinlemesine bir çalışma yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Diğer taraftan velilerin matematik eğitiminden beklentilerinin öğrencilerin kaygı ve tutumları üzerinde önemli bir etken olabileceğini düşündüğümüzde öğrencilerin akademik yılmazlıklarının da önemli bir faktör olarak etkileyebileceğini düşünebiliriz. Eğitimde akademik yılmazlık kavramı, olumsuzluklara rağmen mevcut koşullarda beklenenden daha yüksek performans göstermek, stresli yaşam olayları karşısındaki uyum yeteneği, travmayı atlatabilmek olarak üç temel olgu ile açıklanabilir (Gürkan, 2006). Kookan, Welsh, Mccoach, Johnston-Wilder ve Lee (2013) akademik yılmazlığı; matematik dersini öğrenirken karşılaşılan zorluklara rağmen matematik dersinde öğretim, öğrenmeye devam etme olarak ifade etmiştir. Yavuz ve Kutlu (2016) yüksek akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin yılmazlık özelliklerinin okula bağlanma, algılanan sosyal destek ve bilişsel esneklik değişkenleri olduğunu vurgulamışlardır. Waxman, Gray ve Padron (2003) akademik yılmazlıkları iyi olan öğrencilerin koşullar nasıl olursa olsun akademik başarılarının iyi olduğunu vurgulamıştır. Martin ve Marsh (2006) yapmış oldukları araştırmalarında çeşitli zorlukların üstesinden gelemeyen çok fazla öğrencilerin olduğunu ve bu öğrencilerin karşılaşmış oldukları zorlukları akademik yılmazlıkları ile aşabileceğine

vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin akademik kazanımlarının her türlü engellere karşı yok olmaması için akademik yılmazlık önemli bir kavramdır (Martin, 2002). Kesici (2016) yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin akademik yılmazlık özelliğine sahip ve strateji yönelimli öğrenme yaklaşımına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Suizzo, vd. (2017) yapmış olduğu çalışmada velilerin öğrencilerine karşı sergilemiş oldukları tavırların öğrencilerin yılmazlıkları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Veli desteğinin öğrencilerin akademik yılmazlıklarında etkisinin olduğunu vurgulayan çalışmalara da literatürde rastlanılmaktadır (Fleming, Kim, Harachi ve Catalano, 2002; Gizir, 2004; Özcan, 2005; Richardson, Papandonatos, Kazura, Stanton ve Niaura, 2002). Diğer taraftan akademik yılmazlık ile ilgili olarak çalışmaların az sayıda olduğu ve çalışmaların yapılması ile öğretmenlerin anlatımlarını daha da kolaylaştıracağı da belirtilmektedir (Kesici, 2016; McMillan ve Reed, 1994; Padron, Waxman, Lee, Lin ve Michko, 2012; Pekdemir, Yazıcı, Altun ve Tosun, 2019).

Öğrenci velileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim düzeyi, ailenin matematik eğitime katılım düzeyi, ailenin matematiğe olan ilgi düzeyi gibi çeşitli değişkenlere odaklanıldığı görülmektedir (Aytekin, Baltacı, Altunkaya, Kıymaz ve Yıldız, 2016; Aytekin, Baltacı ve Yıldız, 2018; Karaca ve Gür, 2004; Kotaman, 2008; Kutluca ve Aydın, 2010; Phillips, 1998; Şahin ve Özbey, 2009; Yıldız, Baltacı ve Aytekin, 2019). Diğer taraftan matematik kaygısı ile yapılan çalışmalar ise genel olarak cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği (Dede ve Dursun, 2008), kaygı ile matematik dersinde alınan arasında bir ilişki olup olmadığı (Şentürk, 2010) gibi konulara odaklanıldığı, tutumla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da matematik dersine olan tutumun ilgi, çalışma, kaygı, gereklilik gibi konulardan etkilendiği görülmüştür (Önal, 2013). Akademik başarı ile tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada, öğrencilerin derse karşı tutumu ile öğrencinin dersteki başarısı arasında olumlu, pozitif bir ilişki var olduğu belirlenirken (Ma ve Kishor, 1997; Minato ve Yanase, 1984; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Şen ve Koca, 2005) diğer taraftan matematiğe karşı tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişkinin zayıf olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Cain- Caston, 1993). Akademik yılmazlık ile ilgili çalışmaların ise az olduğu bu çalışmalarda da akademik yılmazlık özelliklerinden ve bu yılmazlıklar ile öğrenme yaklaşımlarına odaklanıldığı görülmektedir (Kesici, 2016; McMillan ve Reed, 1994; Padron, Waxman, Lee, Lin ve Michko, 2012; Pekdemir, Yazıcı, Altun ve Tosun, 2019; Yavuz ve Kutlu, 2016). Yapılan çalışmalara bakıldığında öğrenci velilerine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğunu ve onların matematik eğitiminden beklentilerinin öğrencilerinin öğreniminde önemli bir rol oynayacağını söyleyebiliriz. Velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematiğe

karşı kaygı ve tutumlarının ve akademik yılmazlıklarının incelenmesi ile hem öğretmenlerimiz öğretimlerini değiştirebilecek hem de öğrencilerimiz matematikteki başarılarını artıracaklardır. Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematiğe karşı kaygı ve tutumları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde ortaokul öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematiğe karşı kaygıları ve tutumları ile akademik yılmazlıkları değerlendirilerek öğretmenlere çeşitli öneriler verilebilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi yöntemine ilişkisel tarama yöntemi denilebilir (Gay ve Airasian, 2000). Fraenkel ve Wallen (2009) ve Karasar (2012) ilişkisel tarama modeli için, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olduğunu ifade etmişlerdir.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını Çorum ilinde öğrenim görmekte olan toplam 917 tane 7. Sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik bilgiler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 1: Araştırmanın Katılımcılarına ait olan Bilgiler

Sınıf/Cinsiyet/Veli Türü	Erkek	Kız	Veli Türü		
			Anne	Baba	Diğer
7.sınıf	391 (%42,6)	526 (%57,4)	721 (%78,6)	184 (%20,1)	12 (%1,3)

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplamı araçlarını Aytekin, Baltacı, Altunkaya, Kıymaz ve Yıldız (2016) tarafından geliştirilen “Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği (MEVBÖ)”, Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Matematiksel Kaygı Ölçeği”, Önal tarafından geliştirilen “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” ve Ricketts, Engelhard ve Chang (2015) tarafından geliştirilen Pekdemir, Yazıcı, Altun ve Tosun (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matematiksel Yılmazlık Ölçeği” olmak üzere 4 ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği (MEVBÖ) 21 maddelik ve “Kavramsal Anlama ve Öğrencinin Aktif Olduğu Öğretim Beklentisi”, “Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi”, “Öğretmenin Otorite Olduğu ve Kural Ağırlıklı Bir Öğretim Beklentisi” üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Matematiksel Kaygı Ölçeği 10 maddeden oluş-

maktadır. Diğer ölçek olan Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği 22 madde ve İlgî, Çalışma, Kaygı ve Gereklilik adı altında 4 faktörden oluşmaktadır. Akademik Yılmazlık Ölçeği ise 9 maddelik tek faktörlü bir ölçektir.

Araştırmada kullanılacak bu ölçekler için veriler toplanmadan önce ölçekleri geliştiren araştırmacılardan kullanım izinleri alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra bu ölçekler önce velilerin sonra onların öğrencilerinin yapabileceği gibi düzenlenmiştir. Ayrıca araştırmanın yapılması ve verilerin toplanması için gerekli olan etik izin alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçekler düzenlendikten sonra Çorum ilindeki milli eğitim müdürlüğünden uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında pandemi şartlarından dolayı okulların kapalı olması nedeniyle ölçekler “Google form” form üzerinden araştırma yapılma izni alınan okullarda uygulanmış ve veriler toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Yapılan bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiksel kaygı, matematiğe yönelik tutum ve akademik yılmazlıklarının velilerinin matematik eğitiminden beklentileri doğrultusunda incelemesi amaçlanmıştır. Bu sürece yönelik olarak velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerinin matematiksel kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Ortaokul 7. Sınıf Velilerinin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Matematiksel Kaygıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulgular yaklaşımlarına Araştırmanın Katılımcılarına ait olan Bilgiler

Matematiksel Kaygı	
Velilerin Kavramsal Anlama ve Aktif Katılım Beklentisi	Pearson Correlation ,088
	Sig. (1-tailed) ,007
	N 917
Velilerin Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Pearson Correlation ,022
	Sig. (1-tailed) ,512
	N 917

Velilerin Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Pearson Correlation	-,047
	Sig. (1-tailed)	,157
	N	917

Ortaokul 7. sınıf öğrenci velilerinin matematik eğitiminden beklentilerinin öğrencilerin matematik kaygıları ile ilişkilerini gösteren korelasyon katsayıları yukarıdaki gibi Tablo 2’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin matematik kaygıları arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0.088$, $p=0.007$). Velilerin çocukları ile ilgili kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentilerinin yükselmesi öğrencilerin matematik kaygılarını artırmaktadır. Velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentileri ile öğrencilerin matematik kaygısı arasındaki ilişki ise istatistik olarak önemli değildir ($r=0.022$, $p>0.512$). Yani velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentileri öğrencilerin matematik kaygılarını etkilememektedir. Diğer taraftan veli beklenti ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik kaygıları arasında negatif yönlü istatistik olarak önemli olmayan bir ilişki tespit edilmiştir ($r=-0.047$, $p=0.157$).

Velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları ise aşağıdaki tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Velilerin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulgular

İlgi	Matematiğe Yönelik Tutum				
		Kaygı	Çalışma	Gereklilik	
Velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi	Pearson Correlation	,117	,102	,004	,083
	Sig. (1-tailed)	,000	,002	,910	,012
	N	917	917	917	917
Velilerin Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Pearson Correlation	,078	,042	,055	,065
	Sig. (1-tailed)	,018	,199	,095	,051
	N	917	917	917	917

Velilerin Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Pearson Correlation	,032	-,048	,079	,035
	Sig. (1-tailed)	,339	,149	,016	,288
	N	917	917	917	917

Matematiğe yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları ile veli beklenti ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon katsayıları yukarıdaki Tablo 3'te verilmiştir. Bu ilişki katsayılarına göre velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin matematiksel tutum alt boyutlarından olan ilgi alt boyutu arasındaki ilişki pozitif yönlü ve istatistiki olarak önemlidir ($r=0.117$, $p=,000$). Kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi yüksek olan velilerin öğrencilerinin matematik dersine olan ilgileri de artmaktadır. Yine matematiksel tutum alt boyutlarından olan kaygı ile kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi arasındaki ilişki pozitif yönlü ve istatistiki olarak önemlidir ($r=0.102$, $p=,002$). Kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi yüksek olan velilerin öğrencilerinin kaygıları da artmaktadır. Yine kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi ile öğrencilerin derse çalışma tutumu arasındaki ilişki istatistiki olarak önemli değildir ($r=0.004$, $p=,910$). Kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisindeki değişme öğrencilerinin matematik dersine çalışma tutumları üzerinde etkili değildir. Diğer taraftan velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin gereklilik alt boyutu arasında pozitif zayıf ilişki vardır ($r=0.083$, $p=,012$). Kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi yüksek olan velilerin öğrencilerinin matematik dersinin gerekli olduğu düşüncesi artmaktadır.

Ortaokul 7. sınıf öğrenci velilerinin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentileri ile öğrencilerin matematik dersine olan ilgileri arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0.078$, $p=,018$). Diğer taraftan velilerinin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentileri ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ölçeğindeki alt boyutlardan matematik dersine olan kaygı ($r=,042$, $p=,199$), çalışma tutumu ($r=,055$, $p=,095$) ve gereklilik tutumları arasındaki ilişki istatistiki olarak önemli değildir ($r=,065$, $p=,051$).

Ortaokul 7. sınıf öğrenci velilerine yönelik beklentilerin bir diğer alt boyutu olan velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik dersine olan ilgileri ve kaygıları arasında negatif ve istatistiki olarak önemli olmayan bir ilişki vardır (sırasıyla, $r=,032$, $p=,339$, $r=,048$, $p=,149$). Diğer taraftan velilerde öğretmenin otorite olduğu ve kural ağırlıklı bir öğretim beklentisinin olması öğrencilerin çalışma tutumunu olumlu bir şekilde etkilemektedir ($r=,079$, $p=,016$). Velilerin öğ-

retmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisinin artması öğrencilerin çalışma tutumunu artırmaktadır. Yine tablodaki veriler incelendiğinde velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi öğrencilerdeki gereklilik tutumunu etkilememektedir ($r=,035$, $p=,288$).

Öğrencilerinin akademik yılmazlıkları ile velilerinin matematik eğitiminden beklentilerine yönelik elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 4: Ortaokul 7. Sınıf Velilerinin Matematik Eğitiminden Beklentileri ile Öğrencilerin Matematiksel Kaygıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Elde Edilen Bulgular yaklaşımlarına Araştırmanın Katılımcılarına ait olan Bilgiler

	Akademik Yılmazlık	
Velilerin Kavramsal Anlama ve Aktif Katılım Beklentisi	Pearson Correlation	,129
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	917
Velilerin Olumlu Tutum ve Davranış Kazandırma Beklentisi	Pearson Correlation	,069
	Sig. (1-tailed)	,036
	N	917
Velilerin Öğretmen Merkezli ve Kural Odaklı Eğitim Beklentisi	Pearson Correlation	-,050
	Sig. (1-tailed)	,129
	N	917

Velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin akademik yılmazlıkları arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=0.129$, $p=,000$). Buna göre velilerin kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisinin artması öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmaktadır. Velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi ile matematiksel yılmazlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r=,069$, $p=,036$). Diğer taraftan velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile akademik yılmazlık arasındaki ilişki istatistiki olarak önemli değildir ($r=-,050$, $p=,129$).

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çalışmalara bakıldığında veli beklentilerinin öğrencilerin sonraki eğitim-öğretim süreçlerindeki başarıları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Booth ve Dunn, 1996; Chen ve Fan, 2001; Kutluca ve Aydın, 2010; Kotaman, 2008; Pezdek, Berry ve Renno, 2002). Öğren-

cilerin matematiğe yönelik tutumları, matematik kaygıları, akademik yılmazlıkları, üst biliş farkındalıkları, hazır bulunuşluk, öğrenme yaklaşımları, düşünme süreçleri gibi kendi öğrenmelerinde rol alan çeşitli faktörler öğrenci velilerinin matematik eğitimine ilişkin beklentileri ile etkilenebilir. Yapılan bu araştırmada da velilerin matematik eğitiminden beklentilerinin çocuklarının matematik kaygıları, matematiğe yönelik tutumları ve akademik yılmazlıklarına olan etkisi incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin matematik kaygıları arasında pozitif anlamlı ilişki olduğu tespit edilirken velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik kaygıları arasında negatif yönlü istatistiki olarak önemli olmayan bir ilişki tespit edilmiştir. Velilerin çocukları ile ilgili kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentilerinin yükselmesinin öğrencilerin matematik kaygılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentilerinin öğrencilerin matematik kaygılarını etkilemediği belirlenmiştir. Alkan (2013) yapmış olduğu araştırmasında annelerin matematik dersine yönelik yüksek başarı beklentisi ile öğrencilerinin matematik kaygısı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yine Pekdemir, Altun ve Yazıcı (2016) da yapmış oldukları araştırmalarında velilerin yüksek beklentileri ile öğrencilerin matematik kaygısı yaşadıkları belirtilmiştir. Velilerin beklentileri ile öğrencilerinin matematik kaygılarının olabileceğine yönelik literatürde birçok çalışmaya rastlanılmaktadır (Arem, 2010; Batchelor, Gilmore ve Inglis, 2017; Ibaihwa, 2014; Soni ve Kumari, 2015; Whyte ve Anthony, 2012). Öğrencilerin matematik kaygılarını yenebilmeleri veya azaltabilmeleri için eğitim-öğretim süreci kapsamında her kesime çeşitli görevler düşebilmektedir. Bu görevleri yerine getirebilmek adına hem okul rehberlik servisinin hem de öğretmenlerin öğrenci velilerini bilgilendirmeleri ve bu süreci yönetebilmeleri gerekebilir.

Velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına yönelik bulgular incelendiğinde ise velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile öğrencilerin matematiksel tutum alt boyutlarından olan ilgi ve kaygı alt boyutları arasındaki ilişki pozitif yönlü ve istatistiki olarak önemli olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi yüksek olan velilerin öğrencilerinin matematik dersine olan ilgilerini ve kaygılarını artırdığını göstermektedir. Bir diğer alt boyut olan öğrencilerin derse çalışma tutumu ile kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi arasında istatistiki olarak önemli olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisindeki değişme öğrencilerinin matematik dersine çalışma tutumları üzerinde etkili değildir. Diğer taraftan velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ile

öğrencilerin gereklilik alt boyutu arasında pozitif zayıf ilişkinin olduğu da belirlenmiştir. Yani kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi yüksek olan velilerin öğrencilerinin matematik dersinin gerekli olduğu düşüncesi artmaktadır. Velilerinin olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentileri ile matematiğe yönelik tutumun alt boyutlarından matematik dersine olan ilgileri arasında pozitif anlamlı ilişki tespit edilirken, matematik dersine olan kaygı, çalışma tutumu ve gereklilik tutumları arasındaki ilişkinin istatistiki olarak önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan velilerine yönelik beklentilerin bir diğer alt boyutu olan velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile öğrencilerin matematik dersine olan ilgileri ve kaygıları arasında negatif ve istatistiki olarak önemli olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılrken, öğrencilerin çalışma tutumunu olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisinin artması öğrencilerin çalışma tutumunu artırmaktadır. Yine bulgular incelendiğinde velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisinin öğrencilerdeki gereklilik tutumunu etkilemediği görülmektedir. He (2007) de yapmış olduğu araştırmasında velilerin beklentilerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında önemli bir etken olduğunu belirlemiştir. Choung (2014) de aynı şekilde öğrencilerin matematik başarılarında ve matematiğe karşı tutumlarında velilerin beklentilerinin önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Bir diğer faktör olan akademik yılmazlık ile velilerin kavramsal anlama ve aktif katılım beklentisi ve olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre velilerin kavramsal anlama ve öğrencinin aktif olduğu öğretim beklentisi ve olumlu tutum ve davranış kazandırma beklentisinin artması öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırmaktadır. Diğer taraftan velilerin öğretmen merkezli ve kural odaklı eğitim beklentisi ile akademik yılmazlık arasındaki ilişkinin istatistiki olarak önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arastaman ve Baci (2013) öğrencilerdeki yılmazlıkların, veliler ve öğretmenlerden alınan olumlu geri bildirimlerle ve yakın destekle geliştiğini belirtmiştir. Perez, Espinoza, Ramos, Coronodo ve Cortes (2009) velilerin desteklerine sahip olan öğrencilerin diğer akranlarına göre akademik başarılarının daha iyi olduğunu belirtmiştir. Locke, Campbell ve Kavanagh (2012) yapmış olduğu araştırmasında velilerin tutumları ile öğrencilerinin yılmazlıklarının farklılaşabileceğine vurgu yapmıştır. Yapılan çalışmalara da bakıldığında velilerin birlikteliği, beklentileri ve öğrencilerine vermiş oldukları desteklerin öğrencilerin akademik yılmazlıklarını artırdığı görülmektedir (Fleming, Kim, Harachi ve Catalano, 2002; Gizir, 2004; Özcan, 2005; Richardson, Papandonatos, Kazura, Stanton ve Niaura, 2002). Öğrencilerin akademik yılmazlıkların artmasında velilerin matematik eğitiminden beklentileri ile öğrencilerine olan yaklaşımları sebep olmuş olabilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, V. (2013). Mothers and Their Relation with Pupils' Mathematics Anxiety, *International Global Research Analysis*, 2(4), 83-86.
- Altundal, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ile Matematik Öğretim Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Arastaman, G., and Balci, A. (2013). Investigation of high school students' resiliency perception in terms of some variables. *Educational Science.: Theory and Practice*, 13(2), 922-928.
- Arem, C. A. (2010). Conquering Math Anxiety: A Self-Help Workbook, CA: Brooks/Cole Cengage Learning, Belmont.
- Aslan, N. (2018). Üslû İfadelerle İlgili Etkinlik Temelli Öğretimin Matematik Akademik Başarısına, Tutumuna ve Kaygı- Endişe Düzeyine ve Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ateş, H., ve Durmaz, S. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-değer İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 517-533.
- Aytekin, C., Baltacı, S., Altunkaya, B., Kıymaz, Y., ve Yıldız, A. (2016). Matematik Eğitimi Veli Beklenti Ölçeği'nin Geliştirilmesi MEVBÖ: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 397-411.
- Aytekin, C., Baltacı, S., and Yıldız, A. (2018). Investigation of Parents' Expectations from Mathematics Education in Turkey. *Acta Didactica Napocensia*, 11, 59-78.
- Batchelor, S., Gilmore, C., and Inglis, M. (2017). Parents' and Children's Mathematics Anxiety. (ed. Xolocotzin, Ulises) Understanding Emotions in Mathematical Thinking and Learning, London: Academic Press, s. 315-336.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Booth, A., and Dunn, J. F. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cain-Caston, M., (1993). Parents and student attitudes toward mathematics as they relate to third grade mathematical achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 20(2), 96-101.
- Chen, M., and Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.

- Cheung, C.S.S., and Pomerantz, E.M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820.
- Chong, Y. Y. (2014). Adolescents', Parents' and Peers' Mathematics Anxiety, Attitudes Toward Mathematics And Mathematics Achievement, Unpublished Master's Thesis, Univerisiti Malaysia Sarawak (UNIMAS).
- Civelek, Ş., Meder, M., Tüzen, H., ve Ayhan, C. (2003). Matematik öğretiminde karşılaşılan aksaklıklar. http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=62:matematik-ogretiminde-karsilasilan-aksakliklar-&catid=8:matematik-kosesimakaleleri&Itemid=172 adresinden alınmıştır.
- Çakmak, M. (2004). İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Öğretmenin Rolü, http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&id=71:ilkogretimde-matematik-ogretimi-veogretmenin-rolu&Itemid=38 adresinden alınmıştır.
- Dede, Y., ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Deringöl, Y. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygıları ve matematik öğretimi yeterlikleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 261-278.
- Dreger, R. M., and Aiken, L. R. (1957). The Identification of Number Anxiety in a College Population. *Journal of Educational Psychology*. 48, 344-351.
- Fleming, C. B., Kim, H., Harachi, T. W., and Catalano, R. F. (2002). Family processes for children in early elementary school as predictors of smoking initiation. *Journal of Adolescent Health*, 30(3), 184-189.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., ve Carlsmith, J. M. (1989). Sosyal Psikoloji. (A. Dönmez Çev.), İstanbul: Ara Yay.
- Gay, L. R., and Airasian, P. (2000). Educational research: Competencies for analysis and application. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Gizir, C. A. (2004). Akademik sağlamlılık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Hacıömeroğlu, G. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Destekli Matematik Öğrenmeye Yönelik Tutum ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Journal of Computer and Education Resarch*, 7(14).

- He, H. (2007). Adolescents' Perception of Parental and Peer Mathematics Anxiety and Attitude Toward Mathematics: A Comparative Study of European-American and Mainland-Chinese Students, Unpublished Doctoral Dissertation, Washington State University, College of Education.
- Henderson, A. T., and Berla, N. (2004). A New Generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington DC: National Committee for Citizens in Education.
- Ibaishwa, R. L. (2014). Shyness and Emotional Intelligence as Predictors of Mathematics Anxiety among Secondary School Students in Makurdi, Benue State *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 1(2), 11-21.
- Jeynes W. H (2005). Parental involvement and student achievement: A meta analysis. Downloaded from: http://www.hfrp.org/publications/resources/browse_our_publications/parental-involvement-and-studentachievement-a-meta-analysis.
- Kağıtçıbaşı, C. (1999) Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş. (10. baskı). Sosyal Psikoloji Dizisi:1, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalsen, C., Kaplan, İ., ve Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki Ev Ödevlerine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.
- Karaca, D., ve Gür, H. (2004). Köy ve şehir yerleşim yerlerindeki ailelerin matematik öğretimine katılımı” balıkesir üniversitesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm. Erişim Tarihi: 20.05.2021.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kesici, A. (2016). Matematikten Başarılı Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies*, 11(19), 559-578.
- Kookan, J., Welsh, M., Mccoach, B., Johnston-Wilder, S., and Lee, C. (2013, April). Measuring mathematical resilience: An application of the construct of resilience to the study of mathematics. Paper presented at AERA, San Francisco, California.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kutluca, T., ve Aydın, M. (2010). Velilerin matematik eğitime yönelik ilgileri, tutumları ve destekleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(22), 65-78.
- Locke, J. Y., Campbell, M. A., and Kavanagh, D. (2012). Can a Parent Do Too Much for Their Child? An Examination By Parenting Professionals of the Concept of Overparenting. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 22(2), 249– 265.

- Ma, X., and Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 27-47.
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian journal of education*, 46(1), 34-49.
- Martin, A. J., and Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- McMillan, J. H., and Reed, D. F. (1994). At-risk students and resiliency: Factors contributing to academic success. *The Clearing House*, 67(3), 137-140.
- Minato, S., and Yanase, S. (1984). On the relationship between student's attitudes toward school mathematics and their levels of intelligence. *Educational Studies in Mathematics*. 15, 313-320.
- Nyabuto, A. N., and Njoroge P. M. (2014). Parental involvement on pupils' performance in mathematics in public primary schools in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 19-26.
- Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 12(4), 938-948.
- Özcan, B. (2005). Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Padron, Y. N., Waxman, H. C., Lee, Y. H., Lin, M. F., and Michko, G. M. (2012). Classroom Observations of Teaching and Learning with Technology in Urban Elementary School Mathematics Classrooms Serving English Language Learners. *International Journal of Instructional Media*, 39(1).
- Pekdemir, Ü., Yazıcı, H., Altun, F., ve Tosun, C. (2019). Matematikte Akademik Yılmazlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 217-231.
- Pekdemir, Ü., Altun, F., ve Yazıcı, H. (2016). Aile ve Okulla İlgili Bazı Değişkenlerin Lise Öğrencilerinde Gözlenen Matematik Kaygısıyla İlişkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 288-297.
- Peker, M., ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H. M., and Cortes, R. (2009). Academic resilience among undocumented Latino students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 149-181.
- Pezdek, K., Berry, T., and Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771.

- Phillips, M. (1998). Family background, parenting practices, and the black-white test score gap. The black-white test score gap, Washington, D.C., Brook-
ing Institution Press. Public and Private schools in Karani Location in
Kikuyu Division, Kiambu.
- Richardson, E. E., Papandonatos, G., Kazura, A., Stanton, C., and Niaura, R.
(2002). Differentiating stages of smoking intensity among adolescents:
stage-specific psychological and social influences. *Journal of consulting
and clinical psychology*, 70(4), 998.
- Saygı, M. (1989). Matematik Kaygısı ve Matematik Kaygı Ölçeği Mars-A'nın
Türkiye'ye Uyarlama Çalışmaları". *Eğitim ve Bilim*, 13(71), 47-52.
- Schickedanz, J. A. (2003). Family socialization and academic achievement. *Jour-
nal of Education*, 1, 17-34.
- Soni, A., and Kumari, S. (2015). The Role of Parental Math Anxiety and Math
Attitude in Their Children's Math Achievement, *International Journal of
Science and Mathematics Education*, 1-17.
- Suizzo, M. A., Rackley, K. R., Robbins, P. A., Jackson, K. M., Rarick, J. R., and
McClain, S. (2017). The unique effects of fathers' warmth on adolescents'
positive beliefs and behaviors: Pathways to resilience in low-income fami-
lies. *Sex Roles*, 77(1-2), 46-58.
- Şahin, F. T., ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan
aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum
Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 30-39.
- Şen, A. İ., ve Özgün Koca, S. A. (2005). Orta Öğretim Öğrencilerinin Matematik
ve Fen Derslerine Yönelik Olan Tutumları ve Nedenleri, *Eğitim Araştır-
maları*, 18, 236-252.
- Şentürk, B. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Genel Başarıları, Ma-
tematik Başarıları, Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Matematik
Kaygıları Arasındaki İlişki, Afyonkarahisar, Afyon Kocatepe Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Tobias, S. (1993). Overcoming Math Anxiety. New York: W.W. Norton & Com-
pany.
- Ünsal, G., ve Akay, C. (2020). Lise Öğrencilerinin Matematik Başarısı, Kaygısı
ve Öğretim Teknolojilerine Yönelik Tutumları Üzerine: GeoGebra Dina-
mik Yazılımı, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 234-252.
- Yavuz, H., ve Kutlu, Ö. (2016). Ekonomik Bakımdan Dezavantajlı Öğrencile-
rin Akademik Yılmazlık Düzeylerinin Akademik Yılmazlık Düzeyle-
rinin Bazı Koruyucu Faktörler Açısından İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*,
41(186), 1-19.
- Yenilmez, K., Özer, N., ve Yıldız, Z. (2006). Velilerin Çocuklarının Matematik
Eğitimine Karşı Yaklaşım ve Katkılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araş-
tırma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).

- Yildiz, A., Baltacı, S., and Aytekin, C. (2019). A Comparison of Parents of Gifted Students and Non-Gifted Students: A Case of Expectations from Mathematics Education. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 452-497.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., and Padron, Y. N. (2003). Review of Research on Educational Resilience (Research No. 11; p. 29). Retrieved from US Berkeley, Center for Research on Education, Diversity and Excellence website: <https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt7x695885/qt7x695885.pdf?t=krnt0o>.
- Whyte, J., and Anthony, G. (2012). Maths Anxiety: The Fear Factor in the Mathematics Classroom. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 9(1), 6-15.



BÖLÜM 22

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM TARZLARININ KRONOLOJİK SERÜVENİ

Ahmed Emin Osmanoğlu ¹

¹ Doç. Dr. Ahmed Emin Osmanoğlu, Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, **ORCID:** 0000-0002-9212 1437

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler kavramı, Amerika’da doğdu. Kavram, 1890 öncesinde tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersleri anlamına gelmekteydi. Bir öğretim programı olarak kullanımı, ilk kez 1892 ve 1895’te Ulusal Eğitim Derneği’nde (National Education Association); 1897’de Amerikan Tarih Derneği’nin (American Historical Association) Yedi Komite’sinde (Committee of Seven); 1902 ve 1903’te Ulusal Eğitim Araştırmaları Derneği (National Society for the Study of Education) yıllıklarında önerildi. Ulusal Eğitim Derneği’nin 1916’daki raporunun sonucunda, 1920’lerden itibaren yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandı. Raporda, karmaşık ve yeni bir sanayi toplumunun doğurduğu sosyal problemlerle baş edebilecek bir eğitime ihtiyaç duyulduğu belirtilmişti. 1921’de, Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi’nin (National Council for the Social Studies) kurulması, Sosyal Bilgiler kavramının popülerlik kazandığını göstermektedir. 1920’lerde sosyal terimi üzerindeki yeni vurgu, ABD’deki kitlesel göç ve sanayileşmeye gösterilen bir refleks oldu. Sosyal kavramı sosyal iyileşme, sosyal uzlaşma, sosyal müjde, sosyal araştırma ve sosyal hizmet gibi ifadeleri yansıtan daha geniş ve olumlu bir şekilde kullanıldı (Williams, 1973, 1-3).

Günümüzde Sosyal Bilgiler, en kapsamlı derslerden biridir. Çünkü Sosyal Bilgiler programı, toplumsal bilgi, beceri ve değerlerin tarih, coğrafya ve antropoloji gibi belirli derslerin konuları ile en iyi şekilde bütünleşmesini ve bu esnada öğretmenlerin ve öğrencilerin benzersiz özelliklerinin göz önüne alınmasını gerektirmektedir. Bu durum, Sosyal Bilgilerin 20. yüzyılın başlarında bir ders olarak okutulmaya başlandığı günden bu yana, dersin amacı, içeriği ve pedagojisi üzerine verilmiş birçok entelektüel savaşın çıkış kaynağı olmuştur (Ross, Mathison, Vinson, 2014, 25). Entelektüel savaşlar, kendini Sosyal Bilgiler öğretim tarzlarında göstermiştir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler araştırmalarında Kliebard’ın 1958’de, Donald W. Oliver’ın 1960’da; Barth ve Shermis’in 1970 ve Barr’ın da katılımıyla 1977’de; van Manen’in 1975’te; Brubaker, Simon ve William’in 1977’de; Fitzgerald’ın 1979’da, Nelson ve Michaelis’in 1980’de; Goodman ve Adler’in 1985’te; Martorella’nın 1996’da; Vinson’ın 1998’de; Evans’ın 2004’te, Thornton’un, Fallace’nin, Levstik ve Barton’un ve Stanley’in 2005’te tanımladıkları birçok tarz ortaya konmuştur (Serure, 2018, 2; Fallace, 2017, 44; Nelson, 2001, 20; Dynneson, Gross, 1982, 230).

Sosyal Bilgilerde, 20. yüzyılın başından beri sürekli mevcut olan geleneksel, disiplin merkezli ve ilerlemeci üç ideolojik yönelim vardır. Bu yönelimler, Sosyal Bilgilerin nasıl ve neden öğretilmesi gerektiği konusunda üç ana fikri temsil etmektedir. Geleneksel yönelim, kültürel mirasın aktarılmasına; disiplin merkezli yönelim, bilimsel disiplinlere özgü düşünme biçimlerine ve sosyalleşmeye; ilerlemeci yönelim, bilginin gerçek dünya sorunlarına uygulanmasına odaklanır. Bu üç yaygın yönelim,

farklı entelektüel zamanlarda, -Reform Çağı (1890-1938), Uzlaşma Çağı (1938-1962) ve Çeşitlilik Çağı (1962'den günümüze)-, birlikte var olmuş ve gelişmişlerdir. Her dönem, bilginin doğası ve amacı hakkında bir dizi inancı ve her dönem bir öncekinden önemli bir epistemolojik ayrımı yansıtmaktadır. Her dönemde ideolojik tartışmalar yaşanmıştır. Reform çağında, akademisyenler 19. yüzyıldaki durağanlık ve gizli güç kavramlarını reddettiler. Sosyal reformu sağlamak için beklenmedik durum ve büyüme epistemolojisi üzerinde çalıştılar; evrensel rasyonel yapılar, statükoyu sürdürme veya sürekli laissez-faire (bırakınız yapsınlar) bireyciliği üzerine tartışmalarını marjinalleştirdiler. Uzlaşma çağında, akademisyenler ve politika yapıcılar totaliterciliğin aksine demokrasi tanımını geliştirdikçe bilinezcilik üzerinde durdular. Büyük sosyal reform, ekonomik kolektivizm ve ütopyik vizyonlar için sunabildikleri bir ideolojik argümanları neredeyse yoktu. Çeşitlilik çağında, postmodern yaşamın temel özellikleri olarak farklılıklara odaklandılar. Akademik tarafsızlık ile devletin tarafsızlığı reddedilirken, aynı zamanda ezilen grupların susturulması ya da göz ardı edilmesine yönelik yaklaşımlar da çoğunlukla reddedildi. Böylece, buraya kadar zikredilen altı çerçeve, -üç kavramsal fikir (geleneksel, disiplin-sel, ilerlemeci) ve üç tarihsel ideolojik bağlam (reform, uzlaşma ve çeşitlilik çağı)-, Sosyal Bilgilerin sürekliliği ve değişimi hakkında bize yol gösterici olmaktadır (Fallace, 2017, 42-45).

Farklı Sosyal Bilgiler tarzlarına Barr, Barth ve Shermis farklı gelenekler; Brubaker, Simon ve Williams, kamplar; Gross ve arkadaşları, modeller; Oliver, yaklaşımlar ve Engle ve Ochoa, konfigürasyonlar adını vermişlerdir (Mills, 1994, 44). Bu sebeple, bu çalışmada yazarların çalışmaları tanıtılırken her bir yazarın kendi ürettiği kavramın kullanılmasına dikkat edilmiştir. Özel bir kavramsallaştırma bulunmuyorsa, yapılan sınıflandırma tarz olarak adlandırılmıştır. Bunların tamamı, aşağıda kronolojik olarak tanımlanmıştır. Bunlardan Richard E. Gross'un yapmış olduğu tasnifin bilgisine ulaşılmış, ancak açıklamalarını içeren yayına ulaşamadığından tasnifin içeriği hakkında bilgi verilememiştir. Tablo 1'de Sosyal Bilgiler öğretim programlarını tasnif eden uzman veya uzman grupları ile tasniflerine verdikleri isimler ve tasnifin yapıldığı sene sunulmuştur:

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretimi Tarzları

Sosyal Bilgiler Tarzlarını Tasnif Edenler	Tasnif Edilen Sosyal Bilgiler Tarzları	Tasnif Senesi
Herbert M. Kliebard	Hümanizm	1958-1960
	Gelişimcilik	
	Sosyal verimlilik	
	Sosyal iyiye yönelimcilik	
Donald W. Oliver	Bilgelik yaklaşımı	1960
	Sosyal bilim disiplinleri yaklaşımı	
	Harmonist yaklaşım	
	Büyüklik imajı yaklaşımı	
	Hukuksal yaklaşım	
James L. Barth, Robert Barr ve S. Samuel Shermis	Sivil eylem yaklaşımı	1970-1977
	Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler	
	Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler	
	Yansıtıcı sorgulama olarak sosyal bilgiler	
Jo Watts Williams	Bilgi için bilgi olarak sosyal bilgiler	1973
	Çocuk merkezli gelenekte sosyal bilgiler	
	Yansıtıcı sorgulama olarak sosyal bilgiler	
	Disiplinlerin yapısı olarak sosyal bilgiler	
	Sosyo-politik ilgi olarak sosyal bilgiler	
Max van Manen	Yorumlayıcı	1975
	Empirik-analitik	
	Eleştirel sorgulama	
Dale L. Brubaker, Lawrence H. Simon Jo Watt Williams	İyi vatandaşlık konumu, sosyal bilim sorgulama konumu	1967
	Geçmişin bilgisi ve iyi vatandaşlık kılavuzu olarak sosyal bilgiler kampı	1977
	Öğrenci merkezli gelenekte sosyal bilgiler kampı	
	Yansıtıcı sorgulama olarak sosyal araştırmalar kampı	
	Bilimlerin yapısı olarak sosyal bilgiler kampı	
Richard E. Gross	Sosyo-politik katılım olarak sosyal bilgiler kampı	1978
	Disiplin modeli	
	Multidisipliner model	
	Vatandaşlık eğitimi modeli	
	Problem sorgulama modeli	
Frances Fitzgerald	Hümanistik/Kişisel model	1979
	İlerlemeciler	
	Köktenciler	
	Mandarinler	

Dynesson ve Gross	İkna	1982
	Toplumsallaşma ve doktrinleştirme olarak vatandaşlık	
	Çağdaş konular ve güncel olaylar olarak vatandaşlık	
	Amerikan tarihi	
	Yurttaşlık ve coğrafya ve ilgili sosyal bilimler çalışması	
	olarak vatandaşlık	
	Sivil katılım ve sivil hareket olarak vatandaşlık	
	Bilimsel düşünme olarak vatandaşlık	
Peter H. Martorella	Bir hukuk süreci olarak vatandaşlık	1996
	İnsani gelişme olarak vatandaşlık	
	Global küresel karşılıklı bağımlılığa hazırlık olarak	
	vatandaşlık	
Stephen J. Thornton	Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler	2005
	Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler	
	Yansıtıcı sorgulama olarak sosyal bilgiler	
	Bilgiye dayalı sosyal eleştiri olarak sosyal bilgiler	
William B. Stanley	Kişisel gelişim olarak sosyal bilgiler	2005
	Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler	
Ronald W. Evans	Sosyal eğitim olarak sosyal bilgiler	2006
	Sosyal dönüşüm tarzı	
Ronald W. Evans	Muhafazakârlar	2006
	Geleneksel tarihçiler	
	Sosyal bilim olarak sosyal bilginler	
	Sosyal verimlilik eğitimcileri	
	Sosyal iyiye yönelimciler	
	Sosyal yeniden yapılandırmacılar	
Ronald W. Evans	Eleştirel pedagoglar	2006

Sosyal Bilgiler Programı Tasnifleri

Bu kısımda, program uzmanlarının Amerikan Sosyal Bilgiler programlarını taramaları sonucunda tespit ettikleri farklı Sosyal Bilgiler tarzlarına ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Herbert M. Kliebard'ın tanımladığı tarzlar

Kliebard, ilk baskısı 1958'de, 3. baskısı 2004'te yapılan eserinde Amerika'da 1893-1958 tarihleri arasında yer alan dört ideolojik program tarzı tespit etmiştir: Hümanizm (Humanism), Gelişimcilik (Developmentalism), Sosyal Verimlilik (Social Efficiency) ve Sosyal İyiye Yönelimcilik (Social Meliorism) (Kliebard, 2004, 9-24). Bu tarzlar aşağıda tanımlanmıştır.

Hümanizm: Bu tarza göre, öğretim programı konularında statüko tam olarak savunulmaz. Hümanistler, eğitimin kısıtlayıcı olmasını istemezler. Kinestetik öğrenmeyi tercih ederler. Seçmeli dersleri savunurlar. Onlara göre, dil veya doğa bilimleri üzerinde ezberleyici çalışmalar ve aritmetikte hiçbir kazanım bir kişiyi korumaya yetmez. Bu yüzden, okulların merkezî işlevi muhakeme gücünün sistematik gelişimini sağlamaktır. Muhakeme gücü doğru bir şekilde gözlemlene, gözlemleri sınıflandırma, kategorileş-

tirme, bunların kayıtlarını doğru olarak tutma ve bu zihinsel işlemlerden doğru çıkarımlar yapma sürecidir. Okullar Batı medeniyetindeki geleneksel değerleri, duyarlılıkları ve kültürel olayları iletme mekanizmasıdır. Öğretmene, program konusunda alternatifler sunar. Öğrencinin, düşüncelerini açık, özlü ve ikna edici olarak ifade etme gücünün geliştirilmesi gerekir. İnsan yetenekleri konusunda iyimserdirler. Bütün vatandaşlarda aklın gücü, güzelliğe duyarlılık ve yüksek ahlakî karakter geliştirebilir. Öğrencilerin kapasitesi hafife alınmamalıdır. Bu anlayış, okullarda laboratuvarların kurulmasını sağlamıştır. Öğretmenler ders verici değil kolaylaştırıcı olmalıdırlar. Temsilcileri Charles W. Eliot, William Torey Harris, Robert Maynard Hutchins'dir.

Gelişimcilik: Bu tarz, öğretim programının, çocuğun doğal gelişim aşamalarına göre düzenlenmiş olması gerektiğini savunur. Bu sebeple, gelişimciler 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkan Çocuk Hareketi (Child-Study Movement) ile ilişkilendirilmişlerdir. Bu hareket, büyük ölçüde çocukların gelişiminin çeşitli aşamalarında davranışlarının dikkatle izlenmesini ve kaydedilmesini içeren araştırmalar ortaya koymuşlardır. Amaçları, bilimsel veriler yoluyla bilginin çocuklara en doğru zamanda verilmesinin sağlanmasıdır. Öğretim programı, çocuğun gelişimsel aşaması ile yeteneklerini eşleştirmeyi, aynı zamanda ilgi alanını geliştirmeyi teşvik eden çocuk merkezli bir programdır. Öğrencilerin hepsinin doğuştan gelen yetenekleri vardır, ancak onları mükemmelleştirmek için zorlanmazlar. Temsilcileri G. Stanley Hall, William Heard Kilpatrick'tir.

Sosyal Verimlilik: Bu tarzı savunanların öncelikleri soğukkanlı, verimli, sorunsuz çalışan bir toplum oluşturmaktır. Verimlilik, program başarısını ölçümleyen baskın kriterdir. Bunlara göre, geleceğin vatandaşı olacak çocuklar, yetişkin yaşam rollerine hazırlanmalıdır. İnsanlar, kendi ve toplumlarının iyiliği için disipline edilmelidir. Ortaya koydukları program ile ayrılmakta olan toplumu tekrar bütünleştirmeyi amaçlamışlardır. Tarz, adeta bir kıyamet vizyonudur. Daha fazla farklılaşmış ve uzmanlaşmış bir topluma ihtiyaç duyulduğundan, ihtiyaçları karşılayacak uygun becerilerin geliştirilmesi gerekiyordu. Böylece, karmaşık bir toplumun etkin işleyişi sağlanacaktı. Temsilcileri Leonard Ayres, John Franklin Bobbit, Charles Elwood, Ross L. Finney, Charles C. Peters, David Snedden'dir.

Sosyal iyiye yönlendirmecilik: Bu tarza göre, okullar sosyal değişim ve adaleti sağlayacak en önemli güçtür. Öğretim programları yolsuzluklara, ırk ve cinsiyet eşitsizliklerine, ayrıcalıklara ve gücün kötüye kullanılmasına doğrudan odaklanmalıdır. Etkin olarak, bu şekilde donatılmış bir nesil böyle istismarlarla başa çıkabilir. Sosyal Darwinistlerin söylediği gibi, değişim; bizim kontrolümüz dışındaki güçlerin kaçınılmaz sonucu değildir. Şeyleri daha iyi bir hale getirme gücü, elimizde ve oluşturduğumuz sosyal kurumlardadır. Çözüm, mevcut toplumsal düzendeki verimsizlikleri gider-

mede yatmaktadır. Okulların yeni bir sosyal vizyon oluşturma gücü vardır. Amerikan eğitimindeki reform hareketlerini yansıtır. Temsilcileri George S. Counts, Harold O. Rugg ve Lester Frank Ward'dır.

Donald W. Oliver'ın tanımladığı yaklaşımlar

Oliver (1960, 388-394) Sosyal Bilgiler ile ilgili altı yaklaşım tanımlamıştır: Bilgelik Yaklaşımı (The Wisdom Approach), Sosyal Bilim Disiplinleri Yaklaşımı (The Social Science Disciplines Approach), Harmonist Yaklaşım (The Harmonist Approach), Büyüklük İmajı Yaklaşımı (The Image of Greatness Approach), Hukuksal Yaklaşım (The Jurisprudential Approach) ve Sivil Eylem Yaklaşımı'dır (The Civic Action Approach). Bu yaklaşımlar aşağıda tanımlanmıştır.

Bilgelik yaklaşımı: Öğrenci bilgeliğine yol açan olgusal bilginin aktarılmasını vurgulayan, öğretimsel bir yaklaşımdır. Temel olarak, sosyal bilimlerde yerleşik bilginin aktarılması ile ilgilidir. Bilgi iyidir ve önemlidir, çünkü anlayış ve bilgeliğe yol açar. Bu yöntemin uygulamadaki başarısı iki ilkeye bağlıdır: Metinler mümkün olabildiğince özet olmalı ve bir yorumdan fazlasına yer verilmemelidir. Bilgelik yaklaşımı en çok, işin nihayetinde profesyonel olacak öğrenciler için değerlidir. Yaklaşım, genellikle tarih olmak üzere geniş bir olgusal bilgi tabanı ile ilişkili olma eğilimindedir. Burada, sosyal bilim disiplinlerindeki araştırma yöntemlerinin tartışılmasından kaçınıldığı görülür.

Sosyal bilim disiplinleri yaklaşımı: Yaklaşım, bilginin akademik yöntemler uygulanarak doğrulanmasının önemini vurgular. Temel olarak tarihsel veya sosyolojik olayların açıklanması ile ilişkilidir. İnsan ve toplum hayatının resmedildiği süreçteki kanıtlama faaliyetleri ve toplumda belirli bir takımyıldızı işlevi gören öncül şartların tanımlanması eğilimindedir. Bu yaklaşım kullanılırken, bilimsel yöntemler ve analitik kavramlar bulguların kendileri kadar önemlidir. Mevcut bilginin hem gerçek hem de teorik olarak merkezî amacı, verimli bir şekilde araştırılabilir yeni problemleri keşfetmektir. Bu yaklaşımda, bilgelik yaklaşımında olduğu gibi, bilim geleneğine saygı vardır, ancak bilimsel ürünlere tartışmasız bağlılık yoktur. Sosyal bilimler disiplin olarak öğretilirken, öğretim prosedürleri genellikle doğa bilimleri model alınarak düzenlenir. Önemli olayları gözlemleme ve kaydetme yöntemleri ile bu olayların yorumlanması için teorik araçların kullanımı, mevcut bulguların yorumlanması kadar vurgulanmaktadır. Bir laboratuvar zorunludur.

Harmonist yaklaşım: Yaklaşım, bilgelik yaklaşımının aksine, tarihsel veya sosyal bilim içeriğine değil, öğrenciye odaklanır. Öğrencinin, asgari düzeyde bir hayal kırıklığı ile büyümesini önemser. Büyüme genellikle sosyal terimlerle tanımlanır, birlikte yaşama terimi ile özetlenir. Harmonist yaklaşımda işbirliği, grup çalışması, öğrenci-öğretmen planlaması ve sınıf-

ta demokrasi vurgulanır. Her türlü saldırganlığa veya rekabete karşı güçlü yaptırımlar vardır. Sınıfın ruhu eşitlik ve dostluktur. Harmonist öğretmen, sınıftaki anlık sosyal durumla ilgilenir. Çoğu zaman, bilgelik yaklaşımını uygulayan öğretmenin içeriğini kullanır. Bununla birlikte, bilgelik yaklaşımının aksine, içerik hem sınıfta hem de daha sonraki yaşamda kolayca kullanılabilir. İyiliği ve kötülüğü tasvir etmek için vardır. Kötülük, rekabetçi açgözlülük olarak temsil edilir. İyilik, işbirlikçi planlama ve grup dayanışması olarak temsil edilir. Değerlerle açıkça ilgilenilir. Her tarihsel olay bir mesaj taşır: Columbus ve adamları birlikte çalıştılar ve yeni bir dünya buldular; Washington ve adamları birlikte çalıştılar ve bir savaş kazandılar gibi. Bazı tarihsel durumlar, uyumlu bir değer sistemi öğretmek için bir fırsattır. Yaklaşımın temel bileşeni, uyumlu insan ilişkisine ulaşmak için bir doktrin ve yöntem öğretmektir.

Büyükklük imajı yaklaşımı: Bu yaklaşım, ilham veren imajların ve sembollerin, temel insanlık problemleriyle başa çıkmak için bir vasıta olarak kullanılmasını vurgular. Büyükklük imajı yaklaşımının temel amacı, gençlere temel insanlık problemleri ve kendi kültürlerinin bu problemlere getirdiği belirli çözümler ile ilgili dramatik ve ilham verici semboller sunmaktır. Bu semboller, sosyalleşme ve yaşam sorunlarının kültürün içerisinde uygun bir çözümü olduğunu öne sürerek, kültüre ve çözüm kültürüne vurgu yapar. Böylece, büyükklük yaklaşımı imgeleri, harmonist yaklaşımda olduğu gibi kültürel bütünleşme sorununa odaklanır, ancak farklı bir çözüm bulur. Harmonist, çocuğa sınıf durumunda eyleme dönüştürülecek olan karşılıklı sevgi ve hoşgörü değerlerini aşılarken büyükklük imaj yaklaşımı, çocuğa tarihî problem durumlarını yansıtır. Bu çözümlerin uyum veya savaş içerip içermediğine yönelir. Büyükklük imajı yaklaşımının içeriği kültürel değerler, idealler ve özelemler ile tutarlı, ulusal bir imaj sağlayan dramatik tarihsel anlatımdır. Büyükklük imaj yaklaşımının nihaî amacı, öğrencinin, onu toplumdaki diğer vatandaşlarla bağlayan tarihsel gerçekliği hissetmesini sağlamaktır. Bu yaklaşım, bilgelik yaklaşımının aksine, analitik ve yorumlayıcı olmayı değil, anlatı ve somutluğu önemser. Tarih, bilimsel bir disiplin olarak kurulmadan önce, büyük edebî anlatım olarak, büyükklük imajı idealine çok yakındı. Modern tarihçiler büyükklük imaj anlayışı üzerinde aşındırıcı bir etkisi olan tarafsızlık ve yorumlamacılık yönünde ilerlemişlerdir.

Hukuksal yaklaşım: Bu yaklaşım, öğrencileri tartışmalı konulara maruz bırakarak bilgi ve değer arasındaki ilişkiyi vurgular. Yukarıda tartışılan dört yaklaşımdan, bilgelik ve disiplin yaklaşımları, doğru olgusal bilginin geçerliği veya varlığıyla daha çok ilgili ve değer yargılarıyla ise daha az ilgilidir. Harmonistik ve büyükklük imajı yaklaşımları, büyük ölçüde duygusal içerikle yüklüdürler. Bu tür içeriklerin geçerliği ve doğruluğu ile az ilgilidirler. Yaklaşım, bilgi ve değer arasındaki boşluğu kapatmak için

özel bir çaba sarf etmektedir. Öğrenciye, kişisel özgürlük tanımı ile yasa ve devlet iktidarının getirdiği özgürlük üzerindeki kısıtlamalardan doğan anlaşmazlıklarla başa çıkmasını öğretir. Bu zorluğu aşmak için, bir şekilde insanların üzerinde duran, yaygın olarak anayasaya dayalı bir hukuk sisteminde işaret eder. Bu sistem aklın kullanılması yoluyla, bireylerin ve özel grupların küçük çıkarlarını aşarak düzeni sağlar.

Bu yaklaşımın üç ortak bileşeni vardır: Tartışmalı bir normatif iddia; kişisel özgürlüğü içeren kararlardan önce değerlendirilmesi gereken kanıtlar ile ilgili olarak entelektüel prosedürlerin dikkatli kullanılması; politik sorunlarla başa çıkmak için ikna edici argümanların, bilimsel araçların kullanımı konusunda eğitim.

Bireyler, gruplar ve toplumlar arasında çıkar çatışmaları vardır. Bu çatışmalar insan doğası kaynaklıdır. Tehlike açıktır. Ancak, çıkar çatışmaları kaçınılmaz olmayabilir. Bu çatışmalarla başa çıkmak için kurulan hükümet prosedürleri, yargılama yaklaşımının değer verdiği ve üzerinde durduğu prosedürler insanın daha insanileşmesine kadar geçen sürede düzenleyici önlemler olabilir. Eğitim, insanileştirme ve medenileştirme işlevine yönelmelidir.

Sivil eylem yaklaşımı: Öğrencilerin gerçek toplumsal sorunların çözümüne katılımını vurgulayan öğretimsel bir yaklaşımdır. Sivil eylem yaklaşımı doğrudan, sınıfta sunulan içeriğin eylemsel sonuçlarıyla ilgilenir. İyi bir vatandaş, yalnızca toplumun beklentileri ve hoşgörülerini çerçevesinde ne yapacağını bilen ve anlayan değil, aynı zamanda inançlarını uygun eylemlerle yerine getirme konusunda dürüstlüğü ve ahlâkî cesarete sahip olan kişidir. Toplumun beklentilerine uymak için eyleme gerek yoktur. Ancak, toplumda manevî ve insanî değer ve hedeflerle tutarlı, arzu edilen değişikliklere yol açacak eylemlere ihtiyaç vardır. Temel amacı, vatandaşlık yeterliliğini geliştirmek için bilgi ve eylemi bir eğitim programında birleştirmektir. Hem okulun hem de toplumun acil sorunlarının yanı sıra öğrencileri, ulusal veya uluslararası faaliyetlere katılmaya odaklanır.

James L. Barth, S. Samuel Shermis ve Robert D. Barr 'ın tanımladıkları tarz: Üç gelenek

Barth ve Shermis, Kasım 1970'de Social Studies dergisinde, Sosyal Bilgilerin üç tarihsel geleneğe göre algılanmasını önerdiler: Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies As Citizenship Transmission), Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Social Science) ve Yansıtıcı Sorgulama Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Reflective Inquiry). En detaylı açıklamalar ve öneriler birkaç yıl sonra Barr'ın da bu çalışmalara katılımıyla 1977'de Defining the Social Studies ve 1978'de The Nature of Social Studies'de ortaya çıktı. Bu araştırmacılar önerilerini yaklaşık yüzyıllık bir süreçteki Sosyal Bilgiler dokümanlarının

amaç, yöntem ve içerik eğilimlerinin titiz bir incelemesi üzerine dayandırıldılar (White, 1982, 1).

Yaptıkları analizleri, vatandaşlık aktarımının en yaygın uygulanan gelenek olduğunu, müteakiben sosyal bilimler ve sonra eleştirel düşünmenin geldiğini gösterdi. Engle ve diğerleri; Barr, Barth ve Shermis'in yayımladıklarının kitabın ek bölümünde söz konusu tanımları tartıştılar. Bu üç gelenekten oluşan tasnifi, tanımların kavramsallaştırması, bütünsellik ve mantıksal tutarlılık açılarından yetersiz gördüler. Tartışılan hususlar arasında, tanımlanmış geleneklerin diğer Sosyal Bilgiler geleneklerini görmezden gelmeleri vardı. Örneğin, çok yaygın olan ana akım kavramlardan biri olan sosyal eleştiri, bu geleneklerin dışında tutulmuştu. Sosyal bilimleri eleştirel düşünceden ayırmak mantıksızdı (Nelson, 2001, 20). Vinson; Barr, Barth ve Shermis'in sonuçlarına aykırı olarak, bilgili sosyal eleştirinin vatandaşlık aktarımına ve sosyal bilimlere göre daha yoğun kullanıldığını bulguladı. Söz konusu üç geleneğin sadece Sosyal Bilgilerin yaygın olarak algılanan amaçları hakkındaki tartışmaları değil, Sosyal Bilgiler literatürünün çoğunda kullanılan tanımlayıcı ölçütlerin şaşırtıcı ve içsel olarak tutarsız bir karışımını da yansıttığını iddia ettiler (Nelson, 2001, 20.). Her şeye rağmen, üç esaslı tipoloji, diğer modellere kıyasla büyük model olmaya daha uyumluydu. Tarihsel süreç bakımından da daha tutarlıydı. Diğer modellere kıyasla Sosyal Bilgiler öğretiminin gözlemlenebilir çıktılarını, net ve en hızlı şekilde ortaya koymaktaydı (Fallace, 2017, 44). Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler gelenekleri, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler yapma yaklaşımlarını açıklığa kavuşturacak bir başlangıç noktası olarak hizmet etmektedir (LaMorte, 2017, 4'den akt. Serure, 2018). Söz konusu gelenekler aşağıda tanımlanmıştır.

Vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler geleneği: Öğretmenin temel değerleri gençlere aşlamaya çalıştığı, araç olarak filmleri, ikna gücünü ve kişisel kararlılığını kullandığı, değer aktarımının öğretim sürecinin öncelikli ve ağır basan meselesi olduğu öğretim geleneğidir. Geleneğe göre, toplumdaki çeşitliliği, çoğulculuğu birleştirecek olan şey kültürel birlikteliktir. Yalnızlığın, gaysizliğin, şiddetin, ahlaki yozlaşmanın ilacı birleştirici kültürün, inanç ve temel değerlerinin tanımlanması ve aktarılmasıdır (Barr ve diğerleri, 2013, 30). Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı bütün öğrencilere demokratik Amerikan değerlerine, Batı düşünce ve kültüründen elde edilen bilgi türlerinin olgusal parçalarına itaati aşlamaktır. Bu bilgilerin niteliği zaman içinde nispeten sabittir (Vinson, 1996, 34-35). Öğretmen içeriği seçer, sonuca ulaştırmayacak bilgiyi ayıklar, değiştirir veya göz ardı edebilir. Bilgi belki unutulabilir ama onun verdiği duygu ve değer kalıcı olmalıdır. Propaganda ve beyin yıkama ile tanımlanabilecek uygulamalar öyle ustaca yapılır ki bunun adı gizli müfredattır (Barr ve diğerleri, 2013, 3032-36) Bu bakış açısıyla çalışan öğretmenler iki temel öğ-

retim yöntemi kullanır: Açıklama ve ikna. Açıklama, öğretmenin önem taşıdığına inandığı içerik için kullanılır. İkna, farklı yorumlara açık bir bilgi olduğunda, seçilen tek bir doğru kabullendirilmek istenildiğinde kullanılır. Örneğin, demokrasinin farklı hükümet temsilleri içerisinde en avantajlı ve arzu edilir olduğu iddiasında olduğu gibi (Vinson, 1996, 34-35). İçerik, Batılı yazarların ana eserlerinden elde edilen belirli olgu ve fikirlerden oluşturulmuştur. İletişim becerilerini, düşünme becerilerini ve dürüstlük, adalet, öz disiplin, göreve bağlılık, arkadaşlar ve aile, kişisel sorumluluk, vatan sevgisi ve özgürlük, eşitlik ve inancını uygulama özgürlüğü gibi karakter yapısını güçlendirmeyi hedefleyen eğitim amaçlarından meydana getirilmiştir. Farklı tecrübeler ve çok kültürlülük görmezden gelir (Vinson, 1996, 34-35). Bu gelenekte ders kitabı, okuma, anlatım, soru ve cevap oturumları, yapılandırılmış problem çözme alıştırmaları gibi teknikler kullanılır (White, 1982, 2). Bu gelenek, öncelikle günlük ders formatlarını, ana kaynak olarak ders kitaplarını ve öğretmen önderliğindeki tartışmalar gibi geleneksel öğretim yöntemlerini temsil eder (Seruri, 2018, 16).

Sosyal bilimler olarak Sosyal Bilgiler geleneği: Bu gelenek, sosyal bilim disiplinlerinin içeriğini vurgular. Sosyal bilimciler, basitleştirilmiş bir biçimde gençlere aktarılacak bir bilgi bütünü oluşturdular. Bazıları antropoloji, bazıları ekonomi ve tarih disiplinlerinin içeriğini Sosyal Bilgilere aktardılar. Yaklaşımları, belirli bir bilimle ilgili araştırma yöntemlerini vurgulamaktı (Leder, 1984, 122). Bu yönelim, bilim uzmanlarının düşünme, prosedür, süreç ve eylemlerine odaklandı. İçeriğin aktarılmasına odaklanmak yerine, öğrencilerin bilişsel ve epistemolojik gelişimi üzerinde duruldu. Öğrencileri doğru bir cevaba veya anlatıya yönlendirmek yerine, tarih ve sosyal bilimlerdeki otantik problemlere dair açık uçlu araştırmalar yaptırıldılar. Disiplinler, öğrencilerin epistemolojik doğuşunu sağlamak, kendi iddialarını oluşturmak ve savunmak için gereken en iyi araç olarak görüldü (Fallace, 2017).

Geleneğin amacı, sosyal bilimlere disiplinsel yaklaşımdır. Tarihsel ve sosyal bilimsel düşünme becerilerini dengeli bir şekilde içeriğe uygular. Öğretmenler kanıta dayalı iddiada bulunmak, kaynakları yorumlamak ve değerlendirmek için öğrencilerin topladıkları kanıtları kullanırlar. Bugün bu yönelim Nokes, Reisman, Van Sledright ve Wineburg tarafından desteklenmektedir (Seruri, 2018, 17).

Bu gelenekte tanımlama süreci bir eğitmen, bir metin yazarı veya bir müfredat yazarı tarafından yapılır. Öğrenci problemi kendisi için tanımlandığı şekilde kabul eder. Sürecin aktif ortağı, ayrıntıları toplayan, konuyu kavramsallaştıran ve problemin öğrenciler için şeklini, doğasını ve sonuçlarını açıklayan tanımlayıcıdır. Tanımlayıcılar, öğrenciler için sosyal bilim disiplinleri ile ilgili bir problem tanımlamaktadırlar. Bu durumda öğrenci, temel işlevi başkalarının entelektüel operasyonlarını almak, kabul etmek

ve yeniden üretmek olan pasif bir ortak olmaktadır. Ancak, pasif ortak hissetmez, algılamaz, şüphe ve endişe etmez. Buradaki amaç, öğrencilerin kesin ve verimli sonuçların elde edilmesinde etkili olduğu kanıtlanmış bir düşünce sürecinden geçmelerini sağlamaktır (Shermis, 1982, 48-50).

Yansıtıcı araştırma olarak Sosyal Bilgiler geleneği: Bir tartışmayı ortaya çıkarmak için soru sorma, öğrencileri kendi düşüncelerini söylemeye cesaretlendirerek sorgulama sürecine dâhil etme, onu aktif kılma, yorum yaptırma, bunları yaparken tercihlerde bulundurma, karar verme, araştırma yaptırma gibi süreçleri içeren gelenektir. Buradaki araştırma, öğrencilerin anlaşılmış bir problemle ilgilenmeleri, bu problemi sosyal bir içerikle ilişkilendirmeleri, mevcut verileri bilimsel düşünme metodlarına uygun olarak uygulamalarıdır. Gelenekte karar verme son derece önemlidir. Bu geleneğin savunucuları, Sosyal Bilgilerin başlıca amacının öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek olduğunda hem fıkirdirler. Çünkü vatandaş, bir problemle karşılaştığında bunu en mantıklı şekilde çözeabilen, şuurlu davranabilen kişidir (Barr ve diğerleri, 2013, 83, 84, 94).

Yansıtıcı sorgulamada Sosyal Bilgileri bir alıştırma aracı olarak görenlere göre Sosyal Bilgilerin amacı, öğrencilere karar verebilme ve problem çözebilme için sorgulama becerilerini kazandırmaktır. Pedagogik yaklaşımları, problem çözmede yansıtıcı sorgulamanın kullanımı ile karakterize edilir. Sorgulama sürecinde sosyal bilimcilerin mesleklerini yeniden sahnelemek yerine, sorgulama sürecinde öğrencinin rolüne vurgu yaparak içerikte problemlere odaklanılır (White, 1982). Bu problemler çatışma ve uyumsuzluklar da dâhil olmak üzere kişisel olarak hissedilen ve toplumsal olarak yaygın olan sorunlardır. Bu sebeple öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının tanımlanması önem arz eder. Öğrencilerin kim oldukları ve kim olmak istediklerini, ne yaptıklarını ve ne yapmak istediklerini ortaya çıkarır (Barr ve diğerleri, 2013, 95, 98).

John Dewey'nin 1910'da kaleme aldığı eseri *How We Think* Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı sorgulama geleneğini başlatmıştır (Williams, 1973, 7). Dewey'nin yansıtıcı düşünme teorisinin kabul eden 1916 Committee on Social Studies yansıtıcı sorgulamayı Sosyal Bilgiler öğretiminde mantıksal bir araç olarak önerdi. Komite öğrencilerin mevcut ihtiyaçlarına daha fazla dikkat edilmesine işaret etti. Sorulacak en iyi soru, öğretmenin değil öğrencinin cevabını bilmek istediği soruydu. Öğrencilere, bilgilerini test etme ve düzenleme yöntemlerinin öğretilmesini tavsiye etti. İnsanların, kendi tecrübelerine ve gözlemlerine dayanarak kendi zihinsel süreçleri temelinde oluşturdukları inançlara göre hareket ettiklerine, bu sebeple öğrencilerin gerçeklere öz tecrübelerinden katkıda bulunmalarına, öğrenciler tarafından toplanan gerçeklere öğretmenler tarafından katkıda bulunulmasına, sonuç çıkarmada öz muhakeme güçlerini kullanmalarına ve bu sonuçlarını eleştiriye açmaya teşvik edilmeleri gerekliliğine dikkat-

leri çekti (Karwowski, 1988, 12). Tam olarak yansıtıcı araştırma süreci deneyim ile yani kişinin çevresi ile etkileşiminden kaynaklanan bir süreçle başlar. Bunu, şüphe ve belirsizlik olarak tarif edilen problem hissi takip eder. Bu his, öğrenciyi araştırmaya motive edeceği için önemlidir. Müteakiben problem çerçevelenir, sınırları belirlenir ve sorularla netleştirilir. Problemi çözebilecek hipotezler öne sürülür. Hipotezlerin geçerliğini test edecek kanıtlar araştırma yoluyla toplanır ve kanıtlama yapılır. Nihai basamakta genelleme yapılır (Barr ve diğerleri, 2013, 100-101).

Bu açıdan bakıldığında, Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı öğrencileri, onları doğrudan etkileyen sosyal ve kişisel sorunlara ilişkin, liberalizm, demokratik kapitalizm gibi bazı belirli sosyo-politik bağlamlarda karar vermeleri için gerekli olan yetenekler bakımından beslemektir. Bu, demokrasi ve problem çözme arasında zorunlu bir bağlantının olduğunu varsayar. Bu bağlantının arkasındaki temel varsayım, sosyal-politik sistem içinde önemli sorunların nadiren tek, açık veya doğru bir çözümünün bulunmadığı anlamına gelir. Bu tür problemler sıklıkla iyi veya kötü olarak algılanan bazı çözümler arasında karar vermeyi gerektirir. Bu nedenle demokrasi, sorunların tanımlanması, verilerin toplanması, değerlendirilmesi ve analizi ile gerekçeli kararların alınmasında yetenekli ve kapasiteli bir vatandaşlık gerektirmektedir. Dewey'in demokratik yansıtıcı düşünme üzerine çalışması, II. Dünya Savaşı'nın başlarında ve ortalarında öne çıkan Hunt ve Metcalf ile Engle tarafından sosyal eğitimde öncülük eden güçlü bir pragmatik eğitim teorisinin evrimine yol açtı. Bu geleneğin Sosyal Bilgilerde devam eden etkisi, Evans ve Saxe ve Ross gibi yazarların eserlerinde görülür (Ross ve diğerleri 2014, 28).

Deweyan aksiyomundan başlayarak, bir problem bir birey tarafından tanımlanmadıkça, içselleştirilmedikçe, not edilmedikçe, bir organizma tarafından hissedilmedikçe iş göremez. Yansıtıcı sorgulama geleneğinde, sosyal problemlerle bireysel tanımlama süreci ilişkilendirilmeye çalışılır. Griffin'in Kapalı Alan Teorisi'ni kullanan Hunt ve Metcalf, bireylerin belirli bir anda nasıl davranacaklarına veya hangi değerlerin tercih edilmesi gerektiğine karar veremediklerinde problemlerin ortaya çıktığını savunuyorlar. Onlara göre, bu oldukça sık gerçekleşmektedir. Çünkü belirli sosyal olayların, önemli bir etki uyandırdığı çoğulcu, hızla değişen bir toplumun doğası göz önüne alındığında, bireyler sıklıkla iç çelişkiler ve çatışmalara maruz kalır. Kapalı Alanlar, -örneğin cinsiyet, uyuşturucu kullanımı, politik teori, ırk ilişkileri, din, sınıfsal tabakalaşmış davranış-, iki özelliğe sahiptir. Birincisi, çözülmemiş çatışmanın, yani iç çekişmenin devam etmesinin üretkenidir ve kişilerarası çatışmalar oluştururlar. İkincisi, kültürel fenomenler sorgulanmadıklarından, gençler tarafından nesnel soruşturmaya konu edilmek için kolayca fark edilemezler. Böylece, Kapalı Alan davranışı kalın bir cehalet, yanlış bilgilendirme, mantıksızlık, karışıklık ve

artan duygu örtüsüyle kuşatılmış olur (Shermis, 1982, 48).

Yansıtıcı Sorgulama açısından, sosyal bir problem mutlaka öğrenci tarafından tanımlanmalıdır. Bir problem bir öğrenciye ait olmadıkça ve onun tarafından tanımlanmadıkça ve hissedilmedikçe bir problem değildir. Bir öğrenci tarafından da sosyal bir problem tanımlanmalıdır. Yani, Yansıtıcı Sorgulama açısından, birisi tarafından algılanana ve şekillendirilene kadar objektif olarak var olan ve tanımlanan sosyal problemler yoktur. Hazır ambalajlı sosyal sorunlar hem gereksiz yere sınırlayıcı hem de âdil değildirler. Sınırlayıcıdır; çünkü genellikle farklı algılamaları, bilinmeyen verileri, azınlık yorumlarını ve popüler olmayan görüşleri dikkate almazlar. Âdil değildirler; çünkü halkın büyük bölümünün, genellikle fakir ve politik olarak güçsüz olanların sosyal sorunlarının ulusal gündeme alınmasına izin vermezler. Problemi tam olarak neyin problem haline getirdiğinin tanımlanması gerekir. Mesela, uyuşturucu problemi olarak adlandırılan bir şeyi, özellikle de gençlerin aşırı, ahlaksız ve tehlikeli kullanımı olarak tanımlayan geleneksel mod, yansıtıcı sorgulamanın mantığına aykırıdır. Uyuşturucu sorunu, doktorları belirli ilaçları reçete etmek üzere eğitmiş olan eczaneler açısından tanımlanabilir. Stresi azaltmak için bireyleri her gün çok fazla aspirin, kahve, içki, yatıştırıcı madde tüketmeye yatkın hale getiren yaşam tarzları bakımından tanımlanabilir. Yetişkinlerin kasıtlı ikiyüzlülüğü olarak tanımlanabilir. Yansıtıcı sorgulama için problem, bireylerce hissedilmediği sürece yoktur. Herhangi bir sosyal problemin var olabilmesi için bireylerin onun şeklini, doğasını, karakterini ve etiketini kendilerinin tanımlaması gerekir. Yansıtıcı Sorgulama probleminin temeli bireysel deneyimdir. Öğrenciler, bir problemi tanımlayıcı bir süreçten geçtikten sonra uygun gördükleri şekilde tanımlayabilirler. Yansıtıcı sorgulama bakımından sosyal problemler, kültürün çözülmemiş çatışmalarla ve uyumsuz kılıplarla dolu olmasından doğar (Shermis, 1982, 48-50).

Jo Watts Williams'ın tanımladığı kamplar

Williams (1973, 6-10), Sosyal Bilgiler alanını çevreleyen literatürü sistematik olarak araştırmış, 1890'lardan kendi dönemine kadar beş meşhur kamp tespit etmiştir: Bilgi için Bilgi Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Knowledge for the Sake of Knowledge), Çocuk Merkezli Gelenekte Sosyal Bilgiler (Social Studies in the Child-Centered Tradition), Yansıtıcı Sorgulama Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Reflective Inquiry), Disiplinlerin Yapısı Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Structure of the Disciplines) ve Sosyo-Politik İlgili Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies As Socio-Political Involvement). Bu kamplar aşağıda tanımlanmıştır.

Bilgi için bilgi olarak Sosyal Bilgiler kampı: Bilgi edinimi olarak Sosyal Bilgiler şeklinde de adlandırılabilir. Kampın ardında, 1600'lerin

başlarındaki Amerikan kolonilerinin hayat şartları vardır. Buna göre, eğitimde öncelikle yetişkinlikte hayat boyu lazım olacak olan bilgiyi edinmek gerekir. Kampın kökleri, okumaya ve ezberlemeye vurgu yapan New England Püritanlarının alfabe kitaplarına kadar izleri sürülebilecek tarih-coğrafya-vatandaşlık bilgisi müfredatına dayanmaktadır. Bu durum, Amerikan okullarında 1900'lerin başlarında görülen bu modelin yeni program tasarımları sonucunda doğduğunu ancak çok uzun süre değişmeden devam ettiğini göstermektedir.

Çocuk merkezli gelenekte Sosyal Bilgiler kampı: Sosyal bilgiler eğitiminde çocuk merkezli bu kamp, Amerikan iç savaşını müteakip birkaç on sene içerisinde ortaya çıkmıştır. Çocuk, bütün faaliyetlerin merkezinde yer almaktadır. Çocuğun ihtiyaçları ve ilgileri müfredatı şekillendirir. Kampın başarısı, John Dewey ve onun ilerlemeci eğitim hareketi çabalarıyla 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde zirveye ulaşmıştır.

Disiplinlerin yapısı olarak Sosyal Bilgiler kampı: Sosyal bilgiler eğitiminde yapısal yaklaşıma destek, Alfred North Whitehead'in yazılarında 1929 gibi erken bir zamanda ortaya çıktı. Ancak sosyal bilimcilerin sosyal bilimlerin kavramlarını düzenlemeleri, ciddi bir biçimde ortaya koymaları 1950'lilerin başlarına kadar sürdü. Bilginin geniş çaplı yayılımı, sosyal bilimcileri daha etkili öğrenme araçları aramaya zorladı. Birkaç öğrenme alanında kilit kavramlara önem verme, bu çabalara en iyi örneklerdi. Disiplinler geleneğinin yapısında, müfredat içeriği, neredeyse sadece sosyal bilimler disiplinlerinden alınmıştır. Vurgu, her disiplinin yapısını oluşturan kavramların tanımlanması üzerinedir. Phenix'e göre disiplinler, en etkili öğretim için düzenlenen bilgi organlarıdır.

Sosyo-politik ilgi olarak Sosyal Bilgiler kampı: Araştırmacılar, 1930'ların başlarında, bireylerin seçme süreçlerine katılımlarını, bunun yanı sıra seçimlerine göre de faaliyetlerinin sorumluluğunu almalarını savunmaktaydılar. 1970'lerin başlarından itibaren sosyal katılım vurgusu kabul görmeye başladığı gibi Sosyal Bilgiler eğitiminin zorunlu ve meşru bir parçası haline de geldi. Bu süreçte sosyal problemlerin üstesinden gelmek için başka yolların bulunması gerekliliği daha iyi anlaşıldı. Bu yüzden sosyo-politik katılım geleneğinin kabulüne teşvik için temel çalışmalar yapıldı.

Sosyal bilgiler, sosyo-politik katılım aracılığı ile bireyleri sosyal problemlerin üstesinden gelmek için geleneksel mekanizmaları soruşturmaya, güncel anlaşmazlıklarla başa çıkmak için alternatif yollar aramaya cesaretlendirir. Bu yolla, toplumun çehresini yeniden yapılandırma ya da korumak için gerekli olan liderliğin doğuşuna bir imkân sağlamış olur. Yani, bu gelenekte sosyal faaliyet veya sosyal katılım bireyin sorumluluğuna bağlı olarak toplum için ya da topluma karşı olabilir.

Max Van Manen'in tanımladığı tarzlar

Van Manen 1975'te Sosyal Bilgilerde yorumlayıcı (interpretive), empirik-analitik (empirical-analytic) ve eleştirel sorgulama (critical inquiry) tarzlarına yer verdi (Fallace, 2017, 44). Bu yönelimler aşağıda tanımlanmıştır.

Yorumlayıcı tarz: Tarzın temel kaygısı, insanın öznel olarak deneyimlediği (algıladığı, yorumladığı, planladığı, hareket ettiği, hissettiği, değer verdiği, yorumladığı) toplumsal dünyayı, sistematik bir şekilde derinlemesine anlamak için sorgulamalar yapmaktır (van Manen, 1975, 6). Bu sorgulamalar, fenomenlerin farklı algılanışlarının, açıklayıcı, empirik, analitik modda ele alınan meselelere verilen cevapların kökenlerinin açığa çıkmasına yol açmalıdır. Bu açığa çıkış, öğrencilerin birbirlerinin olayları yorumlama şekillerini anlamalarına imkân verir. Bunu takiben, açığa çıkan şeylerin anlamları üzerine hem genel mutabakat hem de kayda değer muhalefet alanları oluşur. Böylece tüm katılımcılar arasındaki iletişim ve kişilerarası anlayış geliştirilebilir. Girişimler, varsayımlar, gerekçeler, aksiyomlar, tercihler ve bakış açılarını yöneten durumlar kendini yansıtır ve açıklığa kavuşur. Böylece diğerleri, diğer kişinin yaklaşımını inceleyebilir ve üzerinde düşünebilir (Van Manen, 1977, 216'dan aktaran Sirotnik ve Oakes, 1986, 32). Sosyal eğitim, öğrencilerin devam eden yaşam deneyimlerine hizmet etmek ve onu zenginleştirmek ise, öğrenci daha geniş bir sosyal çalışma hedefine katkıda bulunmak için bilgi içeriğini sosyal bilgelik olarak yeniden kavramsallaştırmalıdır (van Manen, 1975, 10).

Empirik-analitik tarz: Bu tarz, çağdaş araştırmaların çoğunun programatik olduğunu ve sosyal eğitim çalışmalarını teorileştirdiğini düşünen bir tutum ve epistemolojiyi yansıtmaktadır (van Mannen, 1975, 12). Nicel yapılar arasında kestirimsel ilişkiler yoluyla açıklamaya prim veren ampirik-analitik bir yöntemdir. Bu yöntem endüktif, döngüsel bir gözlem, kavramsallaştırma, akıl yürütme (tümdengelim), test, yorumlama, gözden geçirme, gözlem ve benzeri süreçler olarak karakterize edilebilir. Kökleri aynı zamanda hermeneutik geleneğe dayanır. Ancak, bir araştırma felsefesi olarak, yorumlayıcı araştırmanın bir uzantısı olarak düşünülebilir. Burada bilginin eleştirisi, yani diyalektik akıl yürütme, öngörücü ve yorumlayıcı soruşturmalar yoluyla elde edilen açıklama ve anlayışlar bulunur (Sirotnik ve Oakes, 1986, 19, 23, 24).

Ampirik-analitik tutum çeşitli sorgulama, problem çözme ve konu yaklaşımları ile Sosyal Bilgiler programına çağdaş sosyal bilim kavram ve bulguları ile hâkim olmuştur. Sorgulama öğretimi genellikle öğrencilere problem ve hipotez üretme, geçici çözümler bulma ve genellemelerini sonuçlandırma veya test etme konusunda yardımcı olarak anlaşılır (van Mannen, 1975, 15).

Eleştirel tarz: Bu yönelim, eşitsizliklerin sosyal yaşamı etkilediğini varsayarak, özgürleştirici çıkarılara hizmet etmeyi amaçlar. Habermas, eleştirel soruşturmayı genişleterek özgürleştirici maksadı olan bir tür soruşturma haline getirmiştir. Eleştirel yönelim, insan toplumunun ve tarihinin rasyonel bir biçimde yeniden inşası amacına yöneliktir (Packer, 2011, 295, 313). Eleştirel yönelim, eleştirel sosyal sorgulama kavramıyla temsil edilir. Eleştirel sorgulama, fenomenin ardındaki gizli, altta yatan güçleri bilinç yüzeyine çıkarma veya görünür kılmayı hedefler. Eleştirel araştırmanın metodolojik bir prototipi, patolojik davranışı- rasyonelleştirmeler, kompulsif stereotipleme ve benzeri gibi dil deformasyonları dahil- tanımlamak ve bu semptomları bilinçaltı veya bastırılmış motiflere kadar takip etmek için kullanılan psikanalitikdir. Freud, Marx, Fromm ve Marcuse gibi bilim adamlarının eleştirel sosyal teorileri insanı toplumsal, kurumsal veya kişisel yaşam düzeyinde kör, asimetrik, egemen, dinî olmayan ve baskıcı güçlerden kurtarmak için rehberlik etmeyi amaçlar. Eleştirel yönelim, insanlığın ve toplumun zorlamacı, egemen sosyal kontrol biçimlerinden kurtulmayı amaçlayan teorileri teşvik eder. Eleştirel bir faaliyet olarak görülen sosyal eğitim, insan ve topluma refleksif ve özgürleştirici ilgi duyan, Sosyal Bilgilere sıradan sosyal yaşam uygulamaları, sosyal hayatın endişeleri ve sorunları ile ilgili bir bağlantı sağlayan yeni araştırma türlerine cesaretlendirir. Özgürleştirici müfredat programlarının geliştirilmesini ya da diyalog pedagojisi biçimlerinin ve önkoşullarının araştırılmasını, sosyal eğitimin temel amacının eleştirel sosyal teori ve eleştirel düşünme kavramı olmasını ve öğrencinin sosyal eğitimin eleştirel bir aktörü olmasına yönelik çalışmaları arzular (van Mannen, 1975, 16, 17).

Dale I. Brubaker; Dale I. Brubaker, Lawrence H. Simon ve Jo Watt Williams'ın tanımladığı kamplar

Brubaker 1967'de Sosyal Bilgiler için Alternative Directions for the Social Studies adlı makalesinde İyi Vatandaşlık Konumu (Good Citizenship Position) ve Sosyal Bilim Sorgulama Konumu (Social Science Inquiry Position) olarak adlandırılan iki büyük Sosyal Bilgiler kampı tanımladı. Bu iki kamp temel olarak eğitimciler ve sosyal bilimcilerin farklı hedef yönelimlerini yansıtıyordu. James L. Barth ve S. Samuel Shermis'in üç gelenek yaklaşımı, esasında bu iki kampın genişletilerek elde edilmiş olan bir modelidir. Brubaker ve beraberindekiler (1977, 202-205) de Sosyal Bilgileri farklı bir bakış açısıyla beş kamp üzerinden tanımladılar. Brubaker'in tek başına tanımladığı kamplar daha sonra beraberindekiler ile birlikte tanımladığı kampların içeriğinde de yer aldığından ayrıca tanımlanmamıştır. Bu kamplar şunlardır: Geçmişin Bilgisi ve İyi Vatandaşlık Kılavuzu Olarak Sosyal Bilgiler Kampı (Social Studies As Knowledge Of The Past As A Guide To Good Citizenship, Öğrenci Merkezli Gelenekte Sosyal Bilgiler Kampı (Social Studies in The Student-Centered Tradition),

Yansıtıcı Sorgulama Olarak Sosyal Araştırmalar Kampı (Social Studies as Reflective Inquiry), Bilimlerin Yapısı Olarak Sosyal Bilgiler Kampı (Social Studies as Structure of the Disciplines), Sosyo-Politik Katılım Olarak Sosyal Bilgiler Kampı (Social Studies as Socio-Political Involvement). Bu kamplar aşağıda tanımlanmıştır.

Geçmişin bilgisi ve iyi vatandaşlık kılavuzu olarak Sosyal Bilgiler kampı: ABD tarihinin, vatandaşlığının ve coğrafyasının öğrencilerin eğitimindeki geleneksel rolünü vurgulayan bir öğretim kampıdır. Bu yaklaşımın geçmişteki ve şimdiki savunucuları, tarihin çalışmanın ana ve/veya bütünleştirici odak noktası olması gerektiği inancını paylaşmaktadır. Geçmişin sağlam bilgi ve anlayışına yapılan vurgu iyi vatandaşlık için etkili bir rehber olacaktır. Bununla birlikte, bu iki anlaşma alanının ötesinde, savunucular arasında çok fazla fikir farklılığı vardır. Geçmiş bilgisinin “Sosyal Bilgiler” öğretiminde merkezi bir rol oynaması gerektiği görüşü, Amerika’nın erken tarihi boyunca ortaya çıkan tarih-coğrafya-yurttaşlık geleneğine dayanmaktadır. Öğretme yöntemi, esas olarak metinleri yüksek sesle okuma ve ezberlenmiş bölümlerini okutmaydı. Ezberlenecek materyal olgusal gibi sunulsa da aslında büyük ölçüde ahlakî reçetelerden oluşuyordu.

Öğrenci merkezli gelenekte Sosyal Bilgiler kampı: Çocuğun bireysel büyümesini ve gelişimini vurgulayan öğretimsel bir kamptır. Öğrenci merkezli geleneğin kökenleri Amerikan iç Savaşı’nı (1861-1865) takip eden on yıllara dayanmaktadır. Ancak, gelenek en iyi şekilde 20. yüzyılın ilk yarısında gelişen ilerici eğitim hareketi ile kendini göstermiştir. Geleneğin merkezinde öğrenci vardır. Sosyal bilgiler programı içeriğini, öğrencinin doğasına, ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına görelik oluşturur. Bilgi araçsal ve ikincildir, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hizmet ediyorsa faydalıdır. Sınıfın, öğrencinin vatandaş olarak hareket ettiği bir “minyatür toplum” olması beklenir. Bu programın savunucuları, öğrencilerin çeşitli gelişimsel aşamalardan geçtiğine ve bu aşamalardaki büyüme oranlarının kişisel karakteristik açısından eşit olmadığına inanırlar. Ancak, bununla birlikte, her yaştan öğrencinin hangi eğitim deneyimlerinin kendisi için en uygun olduğunu belirlemede merkezi bir rol oynayacak yeterli bir sosyal ve entelektüel olgunluğa sahip olduğunu varsaymaktadırlar.

Yansıtıcı sorgulama olarak sosyal araştırmalar kampı: Toplumsal değer ve problemler ile ilgili öğrenci araştırmalarının önemini vurgulayan öğretimsel bir kamptır. Endüstriyel ve teknolojik gelişmeler, gençlere gitkice daha fazla kültürel alternatif sunmaktadır. Geleneksel değerler yerlerini yeni değerler ile değiştirmektedir. Bu kültürel gerçekler göz önüne alındığında, Sosyal Bilgiler eğitimcileri, öğrencilerin inançları, değerleri ve sosyal politikaları sorgulayabildikleri ve muhtemel alternatiflerin sonuçlarını değerlendirebilecekleri koşulları oluşturmaktan sorumlu olmalıdırlar. Yansıtıcı sorgulama olarak Sosyal Bilgiler, öğrencilerin sorgulama

sürecine katılmalarını sağlar. Temel kaygısı, öğrencilerin genel bir problem çözme yöntemi öğrenmeleridir. Bu yöntem, bir problemin algılanmasını, entegrasyonunu, makul bir çözümün varsayılmasını, veri toplanmasını, hipotezin test edilmesini ve uygun sonuçların alınmasını içerir. Bu eylemler sırayla olmak zorunda değildir. Sosyal bilgiler öğretim programının bu görüşü ile vatandaşlık, demokrasi biçimimizin sağladığı sosyo-politik çerçevede bir karar alma süreci olarak tanımlanmaktadır. İçerik seçerken, ayarlanmış hiç bir bilgi gövdesi esas alınmaz. Vurgu organize edilmiş, yönlendirilmiş bir araştırma üzerinedir. Öğretmenin rolü, sorgulama sürecinde şüphe uyandırmaktır. Öğretmenlere ve öğrencilere araştırma sürecinde yardımcı olmak için, yayıncılardan çok çeşitli ve çok yönlü multimedya paketleri üretmeleri istenmiştir.

Bilimlerin yapısı olarak Sosyal Bilgiler kampı: Sosyal bilimler ve tarihin kavramsal yapısını vurgulayan öğretimsel bir kamptır. Hükümet ve özel finansmanın bir sonucu olarak, 1960'lı yıllarda sosyal bilimcilerin sosyal çalışmalara katılımı artmıştır. Sosyal bilimcilerin temel kaygısı, öğrencilerin kendi disiplinlerinde bilimsel sorgulamanın temel kavramlarını ve yöntemlerini öğrenmesiydi. Bilimlerin yapısı yaklaşımına destek, psikolog Jerome Bruner'den geldi. Bu görüşe göre, öğrenciler şu anda vatandaş sayılmazlar. Öğrenilenler ve kullanılan sorgulama yöntemleri öğrenciyi daha sonra yetişkin yaşamına geçirecek ve böylece vatandaş olarak görevlerini yerine getirebileceklerdir. İyi öğretmen, bu pozisyona göre, en son araştırmaları takip eden ve disiplinlerin yapısını ve araştırma yöntemlerini etkili bir şekilde öğretebilen bir öğretmendir. Öğretmene, disiplinlerin yapısını öğretmek için tasarlanmış çeşitli medya araçları yardımcı olur. Öğrenci, farklı durumlarda anahtar kavramları düzenleme, tanımlama ve uygulama becerisi temelinde değerlendirilir. Ayrıca, öğrenciden bilim adamlarının çeşitli disiplinlerde sorduğu soruları da sorması beklenir.

Sosyo-politik katılım olarak Sosyal Bilgiler kampı: Öğrencinin toplumsal konulara ve problemlere katılımını vurgulayan öğretimsel bir kamptır. Bireyin çatışmayla yüz yüze getirilme girişimi bu kampın merkezindedir. Çatışmalara maruz kalmış durumlarla başa çıkmak için kişinin kendi eylemlerini inançlarına göre gerçekleştirdiğinden emin olması gerekir. Kişi ve lider olarak güvenilirlik buna bağlıdır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretmeni ve öğrencileri değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalıdır. Bir kişinin bir değere sahip olduğunun söylenebilmesi için değerler bağlamında istikrarlı hareket etmesi gerekir.

Öğrenci aktif bir vatandaş olmayı yakın çevresinden öğrenir. Okulda ve okul dışındaki topluluklarda karar verici olarak aktif olabilir. İyi öğretmen bu katılımı kolaylaştıran ve kişisel olarak aktif olan bir öğretmendir. Öğrenciler, birbirlerine ve öğretmene uyum göstermemek için teşvik edilir. Öğrencinin öğretmene sunabileceği en büyük iltifat ona uyum göstermesi

değil, kendi inançlarına göre davranabilmesidir. Demokrasi bunu gerektirir. Bu konunun kritik bir varsayımı, öğrencilerin sosyo-politik eylem yapabilecek seviyede olduklarıdır. Simülasyon oyunları gibi yansıtıcı sorgulama tekniklerinin tamamı ve vaka çalışmaları, öğrencilerin katılımına yardımcıdır. Bununla birlikte öğretmen sınıftaki öğretme ve öğrenmeyi sınıf dışındaki topluluğa/topluluklara bağlamak için bilinçli bir çaba göstermelidir. Önemli kişiler öğrenciye yardımcı olabilir. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler yansıtıcı eylem sürecine katılımları temelinde değerlendirilebilir. Öğretmenler, öğrencileri sınıfta, okulda ve okul dışında yansıtıcı eyleme aktif olarak dahil etme konusundaki başarılarına göre değerlendirilmelidirler.

Richard E. Gross'un tanımladığı modeller

Gross, 1978'de, sosyal eğitim modellerini beş kategoride farklılaştırmaya çalışmıştır: Disiplin Modeli (The Disciplinary Model), Multidisipliner Model (The Multi-Disciplinary Model) (iki alt kategoriye ayrılır), Vatanlık Eğitimi Modeli (The Citizenship Education Model) (iki alt kategoriye ayrılır), Problem Sorgulama Modeli (The Problem-Inquiry Model), Hümanistik/Kişisel Model (The Humanistic/Personal Model) (Dyoneson, Gross, 1982, 230).

Frances Fitzgerald'ın Tanımladığı Tarzlar

FitzGerald, 1979'da öğretim programlarını modeller üzerinden değil, modellerin oluşmasına sebep olan baskı odaklarına göre tasnif etmiştir. Çalışmasını, tarih ders kitapları üzerinde yaptığı analizlerine dayandırmıştır. Buna göre Sosyal Bilgileri de etkileyen üç baskı odağı programlara şekil vermiştir. Bunlar, İlerlemeciler (The Progressives), Köktenciler (The Fundamentalists) ve Mandarinler (The Mandarins)'dir (Cody, 1994, 49-50). Bunlar aşağıda tanımlanmıştır.

İlerlemeciler: İlerlemeci düşünce, yirminci yüzyılın başlarından itibaren, eğitimin toplumsal uygulaması ile ilgili fikirleri ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini gösteren geniş bir konseptle eğitimi etkilemiştir. İlerlemeci düşünce, problem merkezli programı, sorgulamacı yaklaşımları, ebeveyn katılımını ve öğrencilerin okuma sorunlarına ve ilgi alanlarına yönelik ders kitaplarının hazırlanmasını sağlamıştır. Eşitlikçi ve ilerlemeci Dewey geleneğinde çalışan eğitimciler, azınlık çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için müfredatı ve kitapları değiştirmeye çalıştılar. Bilişsel psikolojide yapılan araştırmalar, birçok eğitimciyi azınlık çocuklarının diğer çocuklar gibi okuma avantajına sahip olması gerektiğine ikna etti.

Köktenciler: Köktencilerin müfredat ve kitaplar üzerindeki üstünlüğü ve etkisi, yeni kitaplara verdikleri tepkiler ile daha da arttı. Yerel köktenci gruplar, program ve kitaplar üzerine yapılan tartışmalarda birlikte hareket

ettiler ve başarılı oldular. Başarıları, yayıncıların kendilerine ideolojik öncelik tanınmasına sebep oldu. **Mandarinler:** Amerika’da yaşayan Çin toplumdur. 1980’li yıllarda ders kitapları Mandarin topluluğunun özel ilgi alanı oldu. Birçoğu klasik geleneksel eğitime göre iyi eğitilmiş edebiyatçılarıdır. Kitapların çok basit, içeriğin yetersiz, kitaplardaki yazıların okumayan çocuklar için uygun olduğunu, pedagojik tutumların bu zayıflığa sebep olduğunu belirttiler. Mandarinlerin konumu, ulusal ekonomik rekabetçilikle ilgili kaygıların Amerikan eğitimi ile ilgili kritik raporlara sebep olduğu 1980’lerde güçlendi. Raporlar, eğitime ve içeriğe vurgu yapmıyor, rekabetçi bir işgücü ile ilgili sorunlara işaret ediyordu. Ders kitapları reformu özellikle ulusal politika yapımcıların dikkatini çekti. Büyük sorunların yanı sıra kitaplarla ve içerikleriyle ilgili spesifik konuları ele almak için stratejiler geliştirilmeye başlandı.

Dynesson ve Gross’un tanımladığı modeller

Dynesson ve Gross 1982’ye kadar var olan literatürü gözden geçirdiler. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili sekiz farklı “ekol” belirlediler. Her bir ekolün varsayımlarını, hedeflerini, öğretim materyallerini ve öğretim stratejilerini gözden geçirerek sekiz model tespit ettiler: İkna, Toplumsallaşma ve Doktrinleştirme Olarak Vatandaşlık (Citizenship as Persuasion, Socialization, and Indoctrination), Çağdaş Konular ve Güncel Olaylar Olarak Vatandaşlık (Citizenship as Contemporary Issues and Current Events), Amerikan Tarihi, Yurttaşlık ve Coğrafya ve İlgili Sosyal Bilimler Çalışması Olarak Vatandaşlık (Citizenship as the Study of American History, Civics, and Geography and Related Social Sciences), Sivil Katılım ve Sivil Hareket Olarak Vatandaşlık (Citizenship as Civic Participation and Civic Action), Bilimsel Düşünme Olarak Vatandaşlık (Citizenship as Scientific Thinking), Bir Hukuk Süreci Olarak Vatandaşlık (Citizenship as a Jurisprudence Process), İnsanî Gelişme Olarak Vatandaşlık (Citizenship as Humanistic Development), Global Küresel Karşılıklı Bağımlılığa Hazırlık Olarak Vatandaşlık (Citizenship as Preparation for Global Interdependence) (Dynesson ve Gross 1982, 232, 233). Bu modeller aşağıda tanımlanmıştır.

İkna, toplumsallaşma ve doktrinleştirme olarak vatandaşlık modeli: Modelin temel varsayımı, çocuklara toplumun kültürünün, norm ve değerlerinin öğretilmesidir. Modelin hedefi, öğrencileri Amerikan toplumu ile birleştirmek, bütünleştirmek ve sosyalleştirmek, Amerikan sadakatini geliştirmek, Amerikan norm ve değerlerini korumak, büyük ulusal olayların, figürlerin ve kaderlerin mistik ve kahramanlık imajlarını geliştirmektir. Bu yaklaşıma yönelik öğretim materyalleri arasında tarihsel olaylar, Amerikan folkloru, sembolik öğeler, müzik, şiirler ve benzeri yer almaktadır. Basılı materyaller genellikle biyografi ve edebiyat şeklindedir. Öğretim yöntemi, her türlü düzenli sınıf aktivitesini içerebilir; belgelerin,

vaatlerin ve kahramanlık duygularını uyandıracak ifadelerin ezberlenmesi karakteristiğidir.

Çağdaş konular ve güncel olaylar olarak vatandaşlık modeli: Modelin temel varsayımına göre etkili ve ilgili vatandaş olabilmek için öğrenciler çağdaş meseleleri incelemelidir. Modelin hedefi; öğrencileri sınıf dışındaki dünyadan haberdar etmek, öğrencileri ulusal ve küresel meselelere katılmaya teşvik etmek, öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmek, öğrenciyi değişen ve tehlikeli bir dünyaya hazırlayan çeşitli etkinliklere cesaretlendirmektir. Bu modele yönelik öğretim materyalleri, özellikle sınıfta öğrenci kullanımı için tasarlanmış gazeteler, süreli yayınlar, broşürler ve özel haftalık yayınlar gibi çeşitli tamamlayıcı sınıf materyalleridir. Öğretim yöntemi, öğretmen önderliğindeki öğrenci tartışmalarıdır. Çağdaş konular veya güncel olaylar haftalık veya iki haftalık bir sınıf rutini olarak tartışılır.

Amerikan tarihi, yurttaşlık ve coğrafya ve ilgili sosyal bilimler çalışması olarak vatandaşlık modeli: Modelin temel varsayımına göre, öğrenciler ortam, tarih, yönetim süreci ve Amerikan ekonomik sistemi ile ilgili gerçek bilgi birikimi yoluyla iyi vatandaşlar olabilirler. Yaklaşımın hedefi öğrencilere Amerikan tarihi, hükümeti, coğrafyası ve ilgili sosyal bilimlerin “temelleri” hakkında bilgi vermek, öğrencilere Amerikan toplumunun büyük bir resmini sunmak, serbest ekonominin değerlerini belirlemek, öğrenciler içinde, ileriki bir tarihte sorumlu yetişkin vatandaşlar olarak başvurabilecekleri bir içerik tabanı geliştirmektir. Bu modele yönelik öğretim materyalleri, ders kitabının içeriğini destekleyen haritalar, grafikler, resimler ve diğer kaynaklara ek olarak sınıf ders kitaplarıdır. Öğretmenler, bu metinlerin kronolojik veya topikal içeriğine uygun kaynak dosyaları oluştururlar. Model için öğretim yöntemleri, geleneksel ya da açıklayıcı öğretim yöntemleridir. Tipik örüntü, öğretmenin bölümler etrafında dersler düzenlemesi ve öğrencilerin konu bitinceye kadar okuma, dinleme, not alma, ödev yapma, test yapma ve bu aktiviteleri tekrar tekrar tekrarladığı bir döngüyü takip etmedir.

Sivil katılım ve sivil hareket olarak vatandaşlık modeli: Modelin temel varsayımına göre iyi vatandaş toplum işlerine doğrudan katılır. Model sınıf öğretimini içerir, öğrencilerin sınıfı toplum olarak kullanmasını bekler. Modelin hedefi toplumsal işlerde, değerlerin rolü konusunda öğrenci farkındalığı oluşturmak, çatışma çözümleyebilecek yeterlilikleri geliştirmek, asosyal bir bireyi düzeltmek için tasarlanmış programların planlanması ve yürütülmesinde öğrenci yeterliliklerini geliştirmek, değerler temelinde hareket etme sorumluluğuna sahip olmaları için öğrencilerin samimi kararlılık sahibi olmasını sağlamaktır. Bu modelin öğretim materyalleri, hem tarihî hem de çağdaş nitelikte çeşitli kaynakları içerir. İnançlar ve değerler üzerindeki çatışmaları içeren materyallerdir. Tarihsel çatışma-

lar, çözülmemiş sorunlar, barışı sağlayan örnek olaylar incelenir. Savaş konuları bu yaklaşımda çok popülerdir. Bu yaklaşımın özelliği olan öğretim stratejileri; problem çözme, değer analizi ve açıklama, tartışma ve öğrencilerin kendi değer yönelimlerini inceledikleri çeşitli stratejileri içerir.

Bilimsel düşünme olarak vatandaşlık modeli: Modelin temel varsayımına göre, öğrencilerin etkili vatandaşlığın sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak için bazı entelektüel süreçler ve prosedürler konusunda eğitilmeleri gerekir. Modelin hedefi, öğrencileri bilimsel akıl yürütme ve problem çözme süreç ve prosedürleri üzerine eğitmek, öğrencilerin belirli bir konu veya problemle ilgili bilgileri bulma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek, bilimsel süreçlerin ve prosedürlerin öğrenci yaşamının bütün yönlerine uygulanmasını teşvik etmektir. Bu modelin öğretim materyalleri, hem tarihsel hem de çağdaş Sosyal Bilgiler içeriğidir. Geleneksel Sosyal Bilgiler ders kitapları, bu yaklaşımla kullanılabilirlikle birlikte, özellikle bu yaklaşım için tasarlanmış kaynak okumalar gibi çeşitli öğretim materyalleri de bulunmaktadır. Sosyal bilgiler literatürü, bu modeli araştırma, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme kavramlarıyla ifade eder. Bu model için öğretim stratejisi, öğretimde süreç yaklaşımını vurgulamaktır. Bu yaklaşımın bir parçası olarak, öğrenci süreci öğrenir ve daha sonra bunu çeşitli durumlara uygular. Öğrenci araştırmacı ve araştırmacının aktif rolünü üstlenirken, öğretmen danışman ve kaynak kişi olarak daha pasif bir rol oynar.

Bir hukuk süreci olarak vatandaşlık modeli: Modelin temel varsayımına göre, geleneksel anayasal ve yasal süreçler demokratik bir toplumda başarılı vatandaşlık için anahtardır. Bu modelin hedefleri, Amerikan toplumunun mevcut durumunu şekillendirmede anayasanın ve yargının katkıları hakkında öğrenci bilgisini arttırmak, anayasa ve yargı sistemi içinde çalışabilmeyi sağlayacak öğrenci becerilerini geliştirmek, demokratik değerlerin devamını sağlamak için tasarlanan sivil özgürlükler, hukuk süreci ve benzeri ile ilgili gelenek ve değerlere öğrencilerin bağlılığını sağlamak, Amerika Birleşik Devletleri'nin anayasal ve yasal sistemini korumak ve sürdürmektir. Bu model için eğitim materyalleri, devlet kurumlarının ve ajanslarının rolü yerine vatandaşların yasal rollerini, haklarını ve sorumluluklarını vurgulama eğilimi gösteren her türlü tamamlayıcı materyal ve buna ek olarak standart ABD tarihinin ve hükümet ders kitaplarının bir parçası olan bileşenlerdir. Modelin öğretim yöntemi açıklayıcı öğretim tekniklerini içerir, ancak hukuk okullarında tecrübe edildiği gibi hukuk eğitiminin karakteristiği olan stratejileri kullanma eğilimi artmaktadır. Vaka çalışmaları özellikle yararlıdır.

İnsanî gelişme olarak vatandaşlık modeli: Bu model, vatandaşlık eğitiminin her yönden sağlıklı çocukların büyümesine ve gelişmesine bağlı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu, Sosyal Bilgiler müfredatının çok

ötesine geçen “bütüncül” bir modeldir. Modelin daha geniş etkileri, devlet okullarına eklenen her türlü uzman ve özel programlarda görülebilir. Modelin hedefleri, her çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, her çocuğun sosyal gelişimini teşvik etmek, grup çalışması ve kooperatif girişimleri ile ilgili öğrenci becerilerini geliştirmek, en az hayal kırıklığı ile öğrenci eğitim hedeflerine ulaşmak, öğrencileri özellikle demokratik bir toplumun insancıl hedeflerinin geliştirilmesine adanmıştır. Bu yaklaşım çok spesifik malzeme türlerini gerektirse de, grup etkinlikleri için tasarlanmış malzemeler de içerir. Bu yaklaşımın öğretim yöntemleri, genellikle öğretmenin her bir öğrencinin ihtiyaçlarını değerlendirmesiyle başlar ve bireysel dersleri ve bağımsız çalışmaları içerebilir. Öğretmenin bireysel gelişim, grup deneyimleri ve sosyal ilişkilerin gelişimi arasındaki aktivitelerde dengeyi kurması gerekir.

Global küresel karşılıklı bağımlılığa hazırlık olarak vatandaşlık modeli: Bu model, dünya çapında artan ihtiyaçları ihmal etme eğiliminde olan, ulusal merkezli programlarla ilgili artan endişeleri, insanlığın bağlantıları ve sorumluluklarını yansıtmaktadır. Ayrıca, küresel ölçekte kaynakların tehlikeli şekilde tükendiğinin yanı sıra tüm insanların nükleer yıkım tehdidinin de farkında olması gerekir. Bu modelin hedefleri sosyal, ekonomik ve politik sorunlara ilişkin uluslararası görüşlerin geliştirilmesi, diğer ülkelerdeki ve bölgelerdeki gelişmelerin Amerika’nın ve Amerikan halkının refahı üzerindeki etkisinin tanınması, modern dünyada var olan iç içe geçmiş karmaşıklıkların anlaşılmasına yardımcı olan analitik yeterliliklerin oluşturulması, bütün bireylerin kişisel, ulusal ve uluslararası kaygılarını, inançlarını ve eylemlerini etkin bir şekilde dengeleyen bir değerler sistemine ulaşılmasıdır. Bu modele yönelik öğretim materyalleri arasında ciltsiz kitapçıklar, dergiler, gazeteler ve görsel-işitsel medya bulunmaktadır. Bu kaynakların birçoğunun yanı sıra bu modeli tercih eden öğretmenler tarafından sunulan birimlerin ve derslerin tasarımına yeni veya güncel bir yönelim vardır. Ödevler, incelenmekte olan konulardaki belirli eylemlerden kaynaklanan geleceğe yönelik alternatif senaryoların geliştirilmesini içerir. Oyunlar, simülasyonlar ve diğer açık uçlu öğretim stratejileri öne çıkma eğilimindedir.

Peter H. Martorella’nın tanımladığı tarzlar

Martorella 1996’da *Alternative Perspectives in the Social Studies Curriculum* başlıklı çalışmasında şu tarzlara yer vermiştir: Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Citizenship Transmission), Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Social Science), Yansıtıcı Sorgulama Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Reflective Inquiry), Bilgiye Dayalı Sosyal Eleştiri Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Informed Social Criticism), Kişisel Gelişim Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Personal Development) (Martorella, 1996’dan akt. Ross,

Mathison, Vinson, 2014, 26). İlk üç tarz hakkında yukarıda bilgi verildiğinden burada son iki tarz ele alınmıştır:

Bilgiye dayalı sosyal eleştiri: Bilgiye dayalı sosyal eleştiri tarzı Engle’ın 1977’deki Barr, Barth ve Shermis’in üç gelenek ile ilgili yaklaşımını eleştirmesiyle gelişti. Bununla birlikte, bu tarz, sosyal yeniden yapılanmacıların ilk çalışmaları ve sosyalleşme-karşı-sosyalleşme kuramcılarının ve “eleştirel pedagogların” daha sonraki çalışmaları ile ilgilidir. Çağdaş literatür, öncelikle “gizli müfredat”, sosyokültürel dönüşüm, bilgi ve gerçeğin doğası ve anlamı gibi temaları ele almaktadır. Bu tarzı, en iyi Nelson’ın 1985-1990 arası çalışmaları temsil eder. Bu açıdan Sosyal Bilgiler, öğrencilere öğrencilerin geçmiş gelenekleri, mevcut sosyal uygulamaları ve problem çözme biçimlerini inceleme, eleştirme ve görme fırsatları sunmayı amaçlar. Toplumsal dönüşüme vurgu yapar. Toplumsal dönüşüm, toplumun sürekli gelişimdir. Bu gelişim esnasında, toplumsal dönüşümün yönünü değerlendirebilmek için öğrencilerden sosyal konulara adalet ve eşitlik temelinde eleştiriler yapmaları, etik karar verme süreçlerini uygulamaları beklenir. İçerik, sosyal statükonun adaletsizliklerine meydan okuyucudur. İçeriğin amacı, toplumun seçkinleri tarafından üretilen ve onları destekleyen, mantıksal pozitivizmin rasyonel ve baskıcı biçimlerinden köklenen ve sınıfçı, cinsiyetçi ve ırkçı bir toplumun sosyal yeniden üretimine karşı koymaktır. Dezavantajlıların ihtiyaçlarını gidermek, insan haklarını daha çok arttırmak ve çevresel gelişmeleri mümkün olduğunca canlandırmak gibi konular vardır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenciler kendi bilgi ve deneyimlerine göre de içeriği oluşturabilirler. Öğretim yöntemleri durumsaldır. Yansıtıcı öğretim ve diyalogik yöntemi, sosyo-kültürel eleştiri, metinsel analiz/yapısökümcü problem çözme, eleştirel düşünmeyi ve sosyal eylem gibi süreçleri içerir. Sosyo-kültürel olarak yapılandırılmış bilgileri meşrulaştırırken, resmî olarak okullar ve güçlü çıkarlar tarafından onaylanan bilgilerin içindeki gizli hâkimiyet ve baskı unsurlarını tespit ederek geleneksel derslere ve bilgi aktarımına meydan okur.

Kişisel gelişim olarak Sosyal Bilgiler: Bu tarz, 20. yüzyılın başlarındaki ilerlemeci eğitim hareketinden ve 1960’lardan beri eğitimde popüler olan hümanist psikoloji ve varoluşçu felsefe türlerinden ilham almıştır. Bu tarzın ilk örneklerini, 1980’de Nelson ve Michaelis vermiştir. Bu tarza göre vatandaşlık eğitimi, olumlu bir benlik kavramı ve öğrenciler içinde güçlü bir etkin olma duygusu geliştirmekten ibaret olmalıdır. Etkili demokratik vatandaşlık fikrine dayanır. Kişinin seçimler yapma özgürlüğünün yanı sıra kendi seçimlerinin sonuçlarıyla yaşama yükümlülüğünü ve sorumluluğunu anlamayı içerir. Buradaki içerik, öğrenciler tarafından kendi doğaları, ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre seçilir. Bu, öğrencilerin kişisel tecrübelerine anlam ve nitelik kazandırmasına ve onları yapılandırmasına yardımcı olur. Örneğin film, edebiyat, müzik gibi sanat ve beşerî

bilimlerden seçilen materyaller, öğrencilere şu imkânları sunabilir: Kendi tecrübelerine kişisel anlam yüklemek; özellikle karakter ve değerlerin anlaşılmasıyla ilgili oldukları için, verilen kararları ve alternatif seçenekleri eleştirmeyi içeren meydan okuyucu üretken çalışmalar yapmak.

Öğretim yöntemleri, öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılır. Bununla birlikte Kilpatrick'ın proje yöntemi, çeşitli bireyselleştirilmiş öğretim biçimleri ve Sokratik okumaya yönelik diyalog yöntemi gibi teknikleri içerir. Öğretmen; rehber, yardımcı veya kolaylaştırıcı rolünü yerine getirir. En iyi bilinen çağdaş savunucuları arasında Maxine Greene, Joh Holt, Wiam Glasser ve Nel Noddings bulunmaktadır (Vinson, 1998, 62-63).

Stephen J. Thornton'un tanımladığı tarzlar

Thornton, 2005'teki çalışmasında Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Social Science) ve Sosyal Eğitim Olarak Sosyal Bilgiler (Social Studies as Social Education) tarzlarına yer verdi.

Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiler: Bu tarz, konu odaklıdır. Ders konusu birinci, okulun toplumsal rolü, öğrencilerin ilgi alanları ve kapasiteleri ikinci sıradadır. Çağdaş yaşamın taleplerini yerine getirebilmek, kişinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği siyasî ve sosyal sorunları anlayabilmesini sağlamak en iyi şekilde tarih çalışmaları ile mümkün olur. İlerlemeci dönem sosyal bilimcilerinin meslekî bilgiye büyük ölçüde yaklaşımı, konu merkezlidir. Aynı doğrultuda, okullarda program geliştirmeyi, akademik disiplinlerdeki gelişmelerin programlara adapte edilmesi olarak anladılar. Okullar için program yapımını, yükseköğretimdeki akademik disiplinlerin basitleştirilmesi olarak gördüler. Bu disiplin odağı, güncel olaylara dikkat çekmeyi zorunlu kılmamıştır. Sosyal bilgiler çoğunlukla sosyal bilimlerdeki ayrı dersler ve sosyal problemler gibi disiplinler arası olmayan dersler için uygun kolektif bir isim olarak ele alındı. Bu vurgu, öğretim programını hem sosyal bilimlerin entegrasyonuna hem de sınıf yaşamının akışına göre ayarlanacak esnek bir araç olarak görme eğilimindedir. Disiplin merkezli modelin öğretmenleri, kendilerini Sosyal Bilgiler öğretmenleri olarak değil, tarih veya ekonomi öğretmenleri olarak ifade etmekteydiler. Sosyal bilimcilerin güncel olaylar ve sosyal problemler gibi ilişkili materyallerinden yararlanmaktaydılar. Sosyal bilimciler derslerde, genişlikten çok derinlik kazanmaya önem verdiler. NCSS'nin birçok lideri de hazır ambalajlı, sosyal bilim yaklaşımına dayalı bir programı destekledi (Thornton, 2005, 27-41).

Sosyal eğitim olarak Sosyal Bilgiler: Bu tarz, bireysel olarak öğrenci ve sosyal yaşamla ilgili sorularla daha fazla ilgilenme eğilimindedir. Sosyal eğitimciler, ilerlemeci “sosyal verimlilik” kelimesini benimsemişlerdir. Eğitim büyük ölçüde öğrenciyi mevcut sosyal koşullara uyarılama meselesidir. Öğrencileri hayata hazırlamalıdır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler

programı, kültür ve yurttaşlık alanlarına bağımlı, önceden planlanmış bir çalışma olmalıdır. Bu tür önceden hazırlanmış amaçlara hizmet etmeyen sosyal bilgilerin eğitimsel değerinden şüphe edilir. Program geliştirici, her şeyden önce bireylerin ve toplumun ihtiyaçları ile ilgili olmalıdır. Akademik disiplinlerden ve başka yerlerden alınan konular, bu amaçlara hizmet etmek üzere seçilir. Sosyal eğitimciler programlara sosyal bilimcilerle aynı konuları yerleştirmiş olsalar da mantıkları, disiplinlerin taklidi değil eğitimsel kriterleridir. Genel eğitimin amacı herkesi bilim uzmanlarına dönüştürmek değildir. Sosyal eğitimciler, genel eğitim ile daha fazla ilgilenirler. Sosyal eğitimciler, sosyal bilimlerin sınırlarını göz ardı ederler. Örneğin antropoloji, güncel olaylar, coğrafya ve tarih, “Meksika halkları ve kültürleri” söz konusu olan bir çalışmada birleştirilebilir. Sosyal eğitimciler, akademik disiplinlerden konu bakımından yararlanırlar. Sosyal eğitimciler, sosyal bilimlerin içerik ve yöntemlerinden kaçınmazlar. Sosyal eğitimciler, eğitim sırasında ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmayı önemserler. Ancak, bu hiçbir şekilde program planlanmamasının önemsiz olduğu anlamına gelmez. Olması gereken, sosyal eğitimcilerin sınıfta karşılaşılabilecekleri çeşitli durumlara hazırlık amacıyla daha kapsamlı planlama yapmalarıdır (Thornton, 2005, 27-41).

William B. Stanley’in tanımladığı tarzlar

Stanley, 2005’te Amerikan tarihi bağlamında toplumsal dönüşüm için eğitim sorununa baktığında, hâkim üç perspektif görmüştür. Bu üç perspektifi sosyal dönüşüm (social reconstructivism) ve muhafazakar (conservative) tarzlar içerisinde tasnif etmiş ve kişiler üzerinden yapılandırmıştır: 1-İlerlemeci (Progressivist) George Count 2- İlerlemeci (Progressivist) John Dewey, 3-Muhafazkarlar (Conservatives) George Posner, James Leming ve Lippmann.

Sosyal dönüşüm tarzı (Social reconstructivism): George Count’a göre, Amerika 20. yüzyılın başlarında bir kriz içerisindeydi. Demokratik sosyal adalete dayalı yeni bir sosyal düzenin, ekonomik ve politik gücün temel olarak yeniden paylaşılması gerektiğini savunmaktaydı. Siyasî ve ekonomik güç, büyük ölçüde güçlü elit gruplar tarafından adaletsizce ele geçirilmişti. Bu yüzden, ABD’nin kapitalist ekonomisi ortadan kaldırılmalı veya kimliğini tamamen kaybedecek şekilde radikal bir biçimde, ruhsal olarak değiştirilmeliydi. Aksi durumda, demokratik bir toplumsal düzenin gerçekleşmesi mümkün olmayacaktı. Bu bağlamda eğitime düşen görev, egemen toplumsal düzeni eleştirmek, hem siyasî hem de ekonomik demokrasiyi sağlamaktı. Bu anlayış 1920 ve 1930’larda belirginleşmiştir.

Yeni bir sosyal düzen inşa edecek, yeniden yapılanma için gerekli sosyal dönüşümü sağlayacak eğitim modeli, eleştirel pedagoji ve karşı-sosyalleşme çalışmalarının bir parçasıdır. Eğitimin amacı, mevcut ekonomik

ve politik sistemlerin köklü değişimini gerçekleştirmektir. Counts, sosyal dönüşüm programını, bireyciliğin antidemokratik sınırlamalarını ortaya çıkarmak için tasarladı. Serbest piyasa teorisini, güçlü bir katılımcı demokrasi biçiminde geliştirmeyi, gelir, servet ve güç eşitsizliklerini azaltacak bir ekonomik sistem oluşturmayı amaçladı. Ona göre, eğitim tarafsız değildir. Çünkü her öğretmen, bilinçli olsun ya da olmasın, egemen toplumsal düzen ile bir ilişki içerisinde. Bu durumda toplumsal dönüşüm için dik-katlerin kalıcı sosyal sorunlara, yoksulluk, ayrımcılık, eşitsizlik ve baskın grupların elindeki güç yoğunluğuna yönlendirmek mümkün olacaktır.

Sosyal dönüşüm yaklaşımına farklı bir perspektif John Dewey'den gelmiştir. Dewey, Counts ile sosyal değişim konusunda hem benzer hem de farklı düşüncelere sahiptir. Dewey, okulların gelecekteki sosyal yaşamın seyrini etkileyip etkilemeyeceğini değil, hangi yönde ve nasıl etkileyeceğini tartışmak gerektiğini savunmuştur. Ona göre, eğitim toplumsal değişim fikirlerinin projelendirilmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmelidir. Daha adil, açık ve demokratik bir toplum için gerekli uygulamalara yer vermelidir. Öğretmenler gerekli sosyal değişim için sorumluluk sahibidirler. Ancak, bu sürece ilişkin Counts'tan farklı yanı, öğrencilere belirli bir sosyal refah teorisi telkin edilmemesi, onun yerine onlara zeka (düşünme) yöntemi aşılanmasıydı. Böylece, toplumun genel entelektüelleşmesine katılmaları mümkün olacaktı. Eğitimin temel amacı, bireyleri yaşayacakları şartların yönetiminde akılcıca yer almaya hazırlamak, onları devingen güçleri anlayacak entelektüel ve pratik araçlarla donatmaktır. Zaman içinde öğrenciler anlayışlarını ve kavrayışlarını pratikte etkili kılacak eylem alışkanlıklarını, gerekli dönüşümü sağlayacak bilgi ve becerileri kazanacaklardır. Counts'ın aksine tercih edilen sosyal amaçları açıklığa kavuşturmak ve belirlemek iyi eğitilmiş demokratik vatandaşlara bırakılmalıydı. Belirli bir sosyal düzeni empoze etmek için eğitimi kullanmak, zeka (düşünme) yönteminden vazgeçmek ve onun yerine telkini koymak olacaktır. Dewey, eğitimcilerin, öğrencilere pragmatik zeka (düşünme) yöntemini dayatmalarını önerdi. Ona göre, telkin yöntemi demokratik eğitime doğal olarak tezat bir yaklaşımdır (Stanley, 2005, 282-284).

Muhafazakâr tarz: Bu tarz, sosyal dönüşüm anlayışına yönelik üçüncü perspektif muhafazakar yazarlara aittir: Federal bir temyiz hâkimi George Posner, Sosyal Bilgiler eğitimcisi James Leming, Eric Donald Hirsch ve Walter Lippmann. Muhafazakâr yaklaşımlı tarih ve sosyal bilimler bilgisinin Sosyal Bilgiler eğitiminin temelini oluşturması gerektiğini savunmaktadır. Temel çekirdek bilginin kültürel okuryazarlık olduğu görüşündedir. Eleştirel düşünmeyi tam olarak dışlamaz, ancak sosyal eğitimcilerin öğrencilerden yeteneklerinin ötesinde düşünme faaliyetlerine katılmalarını istemelerine karşı çıkmaktadır. Sanayileşme ve kentleşme, Amerikan tarihinin ilk yüzyılında, demokratik yaşam için bağlam sağlayan küçük top-

luluklar ağını temelden dönüştürmüştür. Bununla birlikte bireylerin çıkarlarını belirlemek ve bilinçli kamu politikası kararları almak için doğrudan bilgi edinme kapasitelerini zayıflatmıştır. Sosyal ve bilimsel bilginin genişlemesi ve modern toplumun artan karmaşıklığı, kitlelerin sosyal meseleleri kavramalarını daha da zorlaştırmıştır. Yalnızca aydınlanmış bir elit, kamu politikası kararları almak için gereken sosyal bilimler bilgisine sahipti. Ortalama bir insanın bu kararları değerlendirmek ve onlara katılmak için gerekli bilgiyi edinmeye zamanı olmadığı gibi ilgisi de yoktu. Ayrıca, hükümet ve iş dünyasının kitle iletişim araçlarını ve propagandayı daha fazla kullanarak kamuoyu üretmeleri, halkın rızasının bilgili vatandaşların kolektif eylemlerinden kaynaklandığı varsayımına dayanan liberal demokrasiyi atıl duruma düşürmüştür. Kitlelerin çok karmaşık modern toplumu derinlemesine anlaması neredeyse mümkün değildir. Seçkin teknokratik gruplar bile hiçbir zaman toplumsal meseleleri tam olarak anlayamamaktadır. Bu yüzden, okullar öğrencilerin mevcut demokrasinin gerçekte nasıl çalıştığını, nasıl geliştirilebileceğini ve neden tercih edilen siyasî sistem olduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenciler, tarih ve sosyal bilimler bilgisi öğrenerek kültürel okuryazarlık edinmelidir (Stanley, 2005, 284).

Ronald W. Evans'ın tanımladığı tarzlar

Evans (2006, 317) Sosyal Bilgilerde beş büyük rakip tarzın olduğunu belirtir. Bunların farklı zamanlarda ya Sosyal Bilgilerin kontrolünü elinde tutmak ya da yönünü etkilemek için mücadele etmektedirler: Geleneksel Tarihçiler (Traditional Historians), Sosyal Bilim Olarak Sosyal Bilgiciler (Social Studiists as Social Science), Sosyal Verimlilik Eğitimcileri (Social Efficiency Educators), Sosyal İyiye Yönelimciler (Social Meliorists) ve Sosyal Yeniden Yapılandırmacılar (Social Reconstructionists) veya Eleştirel Pedagoglar (Critical Pedagogues)

Geleneksel tarihçiler: Tarihi, sosyal çalışmaların çekirdeği olarak desteklerler. Dersin belkemiği olarak içerik kazanımını, kronolojik anlatımı ve ders kitabını görürler. Bu tarz, 1890'larda tanımlanmış ve son yıllarda bir canlanma yaşamıştır.

Sosyal bilim olarak Sosyal Bilgiciler: Okullarda sosyal bilim disiplinlerinin öğretilmesi için daha geniş bir yer isterler. 1960'ların yeni Sosyal Bilgiler hareketinin merkezinde bulunan disiplinler yaklaşımını destekleyenlerdir.

Sosyal verimlilik eğitimcileri: İşletme ve sanayiden okula standartlaştırılmış teknikleri uygulayarak sorunsuz kontrol edilen ve daha verimli bir toplum oluşturmayı umanlardır. Çoğu zaman, öğrencileri çeşitli yaşam rollerine hazırlamayı amaçlayan, bilimsel olarak yapılandırılmış ve işlevsel bir program tasarlamışlardır.

Sosyal kökenliler: Bunlar öğrencilerin yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirmek ve böylece sosyal gelişime katkıda bulunmak isteyen Deweyan deneycileridir. Bu teorisyenler, yansıtıcı ya da konu merkezli bir programı savunur ve genellikle programda sosyal sorunlara dikkat çekmişlerdir.

Sosyal yeniden yapılandırmacılar: Toplumun dönüşümüne önde gelen bir rol veren eleştirel pedagooglardır.

SONUÇ

Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin, on üç alan uzmanı veya uzman grubunun belirlediği elli sekiz tarz program sınıflaması kronolojik olarak tanımlanmıştır. Söz konusu uzman ya da uzman gruplarının tamamı Amerikalı ya da Amerikalı olmayıp da Amerika’da yaşayanlardır. Bu sebeple, yapmış oldukları tasnifler Amerika’nın Sosyal Bilgiler tarihi incelemelerine dayanmaktadır. Bu incelemeler dünya konjonktüründe Amerika’nın yeri, geleneksel yaşantısı, günümüzdeki toplumsal yönelimleri, siyasal durumu, sosyal problemleri, eko-politik durumu, geleceğe yönelik idealize edilen birey ve toplum özelliklerinin Sosyal Bilgiler uygulamalarını ve programlarını nasıl farklılaştırdığı üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmada yapılmış tanımlamalar; amaçların farklı hedeflerine, öğretim yöntemlerine, tarihsel kökenlerine, program tasarımlarına, bilgi tabanlarına ve bakış açılarına dayanmaktadır. Kriterlerdeki eşitsizlikler ve tanımlayıcı ilkeler arasındaki unsurların düzensizliği, Sosyal Bilgilerin tanımlanmasını ve karşılaştırmalı analizini zorlaştırmaktadır. Çünkü, aralarında çok az ortak zemin vardır. Bu durum, alandaki bilimsel ve uygulamalı çalışmaları yeniden düşünmenin, Sosyal Bilgilerin tanımlarını tekrar gözden geçirmenin değerini azaltmamaktadır (Nelson, 2001, 20.). Bu bağlamda benzeri tanımlamaların, tespitlerin büyük vizyona talip olan ve olmak zorunda bulunan ülkelerin Sosyal Bilgiler öğretim programları üzerinde de yapılması ve bu tespitleri keyifli kılacak alternatif program zenginliğine ulaşılabilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Barr, R., Barth, L. J., Shermis, S. S. (2013). Sosyal bilgilerin doğası. C. Dönmez (Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Brubaker, D. L., Simon, L. H., Williams, J. W. (1977). A conceptual framework for social studies curriculum and instruction. *Social Education*, 41, 201-205.
- Cody, B., Woodward, A. Elliott, D. (1994). The New politics of race and gender. C. Marshall (Ed.) London: The Falmer Press.
- Donald, O. W. (1960). Categories of social science instruction. *The High School Journal*. 43(7), 387-397.
- Evans ,R. W. (2006). The social studies wars. Now and then. *Social Education*, 70(5), 317-321.
- Fallace, T. (2017). The intellectual history of the social studies. In M.M. Manfra and C.M. Bolick Eds. *The wiley handbook of social studies research*, 42-67. Oxford: John Wiley & Sons.
- Karwowski, L. (1988). The effects of roleplay on changing attitudes of preservice elementary social studies teachers toward reflective inquiry. (Doctor of Philosophy) The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Kliebard, Herbert M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York :Routledge.
- Leder, S. J. (1984). *A History Of Content Change in Upper Elementary Social Studies Textbooks, 1900-1980*. (Doctor of Philosophy). College of Education, The Florida State University. Florida.
- Mills, R. K. (1994). An examination o f the role of the concept of paradox in social studies education. (Doctor of Philosophy). Indiana Universty: Bloomington.
- Nelson, J. L. (2001). Defining social studies. In *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*. William B. Stanley. (Ed.) Greenwich, Conn: Information Age Publishing.
- Packer, M. (2010). *The Science of qualitative research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, E. W., Mathison, S., & Vinson, K. D. (2014). Social studies curriculum and teaching in the era of standardization. E. W. Ross (Ed.) In *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. (4th Edition, 25-49). Albany: State University of New York Press.
- Serure, D. F. (2018). The current state of secondary social studies in western New York. (Doctor of Philosophy) University at Buffalo, New York.
- Shermis, S. S. (1982). Commentary and criticism, *Theory and Research in Social Education*, 10(2), 45-50.

- Sirotnik, A. K., Oakes, J. (1986). Critical inquiry for school renewal: Liberating theory and practice. Critical perspectives on the organization and improvement of schooling içinde. (3-95). G. F. Madaus, D. L. Stufflebeam (Eds.) Boston: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Stanley, W. B. (2005). Social studies and the social order. Transmission or transformation? *Social Education*, 69(5), 282-284.
- Thornton, S. J. (2005). Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning. New York: Teachers College Press.
- Vinson, K. D. (1996). Power/Knowledge and instructional approach: A survey of high school social studies teachers. (Doctor of Philosophy). University of Maryland, Baltimore.
- Vinson, K. D. (1998) The “Traditions” revisited: Instructional approach and high school social studies teachers, *Theory & Research in Social Education*, 26(1), 50-82.
- White, S. C. (1982). A validation study of the Barth-Shermis social studies preference scale. *Theory and Research in Social Education*, 10 (2), 1-20.
- Williams, J. W. (1973). A Conceptual Framework for Elementary Social Studies Curriculum and Instruction. Basılmamış doktora tezi. The Faculty of the Graduate School, The University of North Carolina, Greensboro.



BÖLÜM 23

SOSYAL KATILIM BECERİSİNİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDEKİ YERİ VE ÖĞRETİLMESİ

Ayşe SEYHAN¹

1 Dr. Öğretim Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1741-4878>

Giriş

21. yüzyılda bilgiye ulaşmak ve bilgi sahibi olmak kadar birtakım tutum ve beceriler kazanmış olmakta önemlidir. Çağa uyum sağlamak isteyen her ülke vatandaşlarının bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarını istemekte ve bu amaçla politikalar belirlemektedir. Bu sebeple eğitim öğretim programlarında salt bilgidен öte bilgiyle beraber tutum, davranış, kavram ve beceri kazandırmaya çalışmaktadır (Ablak, 2017). Toplumsal yaşamın git-tikçe daha komplike bir duruma dönüşmesi beceri öğretimi daha da önemli kılmaktadır. Toplumsal hayatın karmaşıklaşması ve nüfusun artmasının iletişimi önemli hale getirmesi beceri öğretimini hayati öneme çıkarmıştır. Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilme-si ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetler olarak tanımlanmaktadır (Çelikkaya, 2011). Ayrıca beceri bir davranışın birey tarafından yapılabil-mesi olarak da ifade edilmektedir (Mutluer, 2013; Taşkıran, Baş ve Bulut, 2016). Demokratik toplumların eğitim sistemlerinde, bireyin kendisi ile çevresine değer vermesi nihayetinde topluma ve dünyaya katkı getirme-si önemlidir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Bireylerin adı geçen özelliklere sahip olmaları için sosyal katılım becerisinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Kabapınar, 2012).

Alanyazında sosyal katılımın farklı tanımları ve açıklamaları mevcuttur. Sosyal katılım, bireyin kendisini veya toplumu ilgilendiren, bireysel ya da toplumsal gelişimle ilgili durumlara kendi isteği ile katılmasıdır. Sosyal bilgiler dersi bağlamında iki türlü katılım becerisi vardır. Bunlar; sosyal katılım ve politik katılımdır. Bu iki katılım türü vatandaşlık çerçevesinde ele alınabilir. Politik katılım, demokratik süreçlerle ilgili politik alanlara katılma, sosyal katılım ise gönüllülük çalışmaları ve toplum hizmetlerine katılma şeklinde ifade edilmektedir (Putnam, 2000). Farklı bir açıklamada sosyal katılım, birey kendisi ile yakın çevresini tesir eden durumlar üzerinde bilgili olması ve bu konularda fikir üretmesi ve bu fikrini çevresindekilerle iletebilmesidir. Aynı zamanda bireyin, kendisinin ve toplumun ihtiyaç-larını karşılayabilmesi için insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıyabilmesi, sosyal katılımın ihtiyaç olduğu durumları belirleyebilmesi, farklı grupların dinamiklerine uyabilmesi ile grup, kurum ve sosyal örgütlere katılabilme-sidir (Sömen, 2016). Sosyal katılım, toplumu ilgilendiren sorunları belir-lenmesi ve bu sorunların giderilmesi için bireysel ve toplu olarak yapılan işlerdir. Sosyal katılım, bireyleri toplumsal fayda için harekete geçiren kaygılar ve insanlara karşı sorumluluk duygusunu tetikleyen dürtülerdir (Gallant vd., 2010). Kişinin kendi başına veya grupla uyum içerisinde gönüllü olarak hizmet etmesidir (Adler ve Goggin, 2005).

Sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için; bireylerin insani değer-leri kazanmaları ve geliştirmeleri, sosyal becerileri öğrenmeleri, kendileri-ni ifade etmeleri ve toplumsal model ve beklentilerle uyum sağlamalarını

gerekmektedir (Amna, 2012). Bazı araştırmacılara göre eğitim ve gelir düzeyi ile bilgi, beceri ve tutumlar arasında pozitif ilişki vardır. Gelir ve eğitim düzeyi arttıkça sosyal katılımında arttığı ifade edilmektedir (Sundberg, 2008; Şara-Hüroy ve Güneş, 2019). Sosyal katılımın; toplum hizmeti olarak sosyal katılım, toplu eylem olarak sosyal katılım, siyasi eylem olarak sosyal katılım ve sosyal değişim olarak sosyal katılım olmak üzere dört farklı boyutu olduğunu ifade edilmektedir (Adler ve Goggin, 2005). Aşağıda sosyal katılımın bu boyutları açıklanmaktadır.

- Toplum hizmeti olarak sosyal katılım: Kişinin, bireysel veya bir grubun üyesi olarak toplumu güçlendirmek için topluma ilişkin gönüllü hizmetlere katılmasıdır Öğrencilerin maddi imkanları yetersiz olan öğrencilere kitap toplayıp göndermeleri örnek verilebilir.

- Toplu eylem olarak sosyal katılım: Bireyin toplumu geliştirmek için birlikte yapılan etkinliklere katılmasıdır. Öğrencilerin herhangi bir dernek veya kurum ve kuruluş yararına çalışması veya bağış kabul etmesi sosyal katılım olarak ifade edilebilir (Çoşkun, Kodal ve Ersoy, 2022).

- Siyasi eylem olarak sosyal katılım: Siyasi hareket olarak birtakım sorunların çözümünde bireysel gayretlerin toplu harekete dönüştürülmesidir. Öğrencilerin okullarında kullanma alanlarını oluşturmak için imza kampanyası düzenlemeleri veya okul yemeklerinin kalitesini beğenmemeleri durumunda kasıtlı olarak yemek almama davranışları siyasi eylem olarak sosyal katılıma örnek verilebilir (Çoşkun, Kodal ve Ersoy, 2022).

- Sosyal değişim olarak sosyal katılım: Geleceği yapılandırmak için bireyin toplumsal hayata aktif katılımıdır. Öğrencilerin okulda alınan kararlara katılmaları, istek ve şikayetlerini rahatlıkla söylemeleri, onların ilerde aynı davranışları gösterme ihtimalini artırır. Bu durum toplumun daha demokratik olmasına katkı sağlayabilir (Çoşkun, Kodal ve Ersoy, 2022).

Öğrencilerin sosyal katılım becerisini etkili bir şekilde kazanmaları için okullarda bireysel ve grup etkileşiminin artırılması ile öğrencilere bazı bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde açıklamaktadır (Öztürk, 2009; Sömen, 2016).

1. Farklı inanç ve kültürlere saygılı olma,
2. Başkalarının ihtiyaçlarına, duygularına, sorunlarına ve hedeflerine duyarlı olma,
3. Bireylerin ve grupların sorumluluklarına, hak ve özgürlüklerin çiğnenmesine karşı duyarlı olma,
4. Kalıp düşünceleri, önyargıları ve bağnazlığı ortadan kaldırmanın gerekliliğine inanma,

5. Grup çalışmalarının planlanması, karar verme, harekete geçme, itilaflar sorunları inceleme ve çözme, önder ve katılımcı olma, arabuluculuk ve ikna yöntemlerini kullanma faaliyetlerinde olumlu grup etkileşimi oluşturma,

6. Vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme, değişen koşullara göre bireysel rolünü değiştirme,

7. Adalet, eşitlik, özgürlük gibi demokratik değerlerin yaygınlaşması için başkalarını etkileme,

8. Davranışlarının sonuçlarını kabul etme ve bu sonuçlarla başa çıkma,

9. Katılımın kalitesini ve bunun insan hayatına etkisini ile birey ve grup eylemlerine ilişkin süreçleri değerlendirme.

Sosyal katılım becerisi için 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda aşağıdaki yeterliliklerin öğrencilere kazandırılması belirtilmektedir;

1. Bireyin kendisi ile yakın çevresindeki hakkında bilgili olması,
2. İhtiyaçların karşılanmasında insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıma,

3. Birey, grup ve toplumun ihtiyacını gidermek için kurum, gruplar ve sosyal teşkilatlar arasındaki ilişkiyi tanıma,

4. Değişik grup ve durumların koşullarına uyma,
5. Sosyal katılımın gerektirdiği durumları belirleme,
6. Yakın çevresini ve toplumu etkileyen konularda fikir geliştirme ve yayma.

7. Konular ve sorunlar hakkında görüşme, tartışma, uzlaşma, planlama ve eylemde bulunma,

8. Önder ya da katılımcı olarak gruba, kuruma, sosyal teşkilatlara ve topluma hizmet etme.

Sosyal Katılım Becerisini Kazanan Bireylerin Gösterdikleri Tutum ve Davranışlar

Sosyal katılım becerisi gelişmiş bireylerin göstermesi gereken tutum ve davranışlar (Walberg, 2001; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; Abalak, 2017) şu şekilde ifade edilmektedir.

1. Kendini tanıır, hedeflerini belirleyebilir, yeteneklerini geliştirebilir, bu yeteneklerini kendisinin ve toplumun yararına kullanabilir.

2. Kendine ve çevresindeki insanlara güven duyar.

3. Planlı çalışmaya alışır. Boş zamanlarını etkili ve verimli kullanabilir.
4. Girişimci olur ve bu davranışı başarı ile sürdürebilir.
5. Yeni durum ve platformlara uyabilir.
6. İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyar.
7. Farklı düşünce, inanış, anlayış ve kültürel değerlere hoşgörü gösterir.
8. Bireysel farklılıklara saygı duyar.
9. Sorunların farkına vararak bu sorunlar ile toplumsal olaylara karşı duyarlı olur.
10. Bireysel veya grupla çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenecek bu sorunların çözümüne katkı sağlayacak projeler geliştirebilir ve uygulayabilir.
11. Gruba karşı sorumluluk duyarak aldığı görevleri istekle yerine getirir.
12. Başkaları ile iyi ilişkiler kurarak gerektiğinde kendisi ve başkalarının iyiliği için harekete geçer.
13. Eğitsel, sosyal, sportif faaliyetlere katılır.
14. Toplumsal kurallara uyarak yaşadığı topluma uyum sağlar.
15. Hakları bilir ve bu hakları kullanabilir.

Sosyal Katılım Becerisinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeri ve Önemi

Sosyal katılım becerisi, en son 2018’de güncellenen sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan 27 beceriden biridir (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda sosyal katılım becerisine “Öğretim Programlarının Perspektifi”, “Yetkinlikler”, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları”, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Temel Beceriler”, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Değerler Eğitimi”, “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı (Öğrenme Alanları)” ve “Kazanımlar” bölümlerinde yer verilmektedir. Aşağıda belirtilen bölümlerde sosyal katılım becerisinin ne şekilde yer verildiğine bakılmıştır.

Öğretim Programının Perspektifi Açısından Sosyal Katılım Becerisi

Öğretim programını perspektifi kısmında bilim, teknoloji alanlarında değişim ve gelişmelerin, bireyin ve toplumun giderek artan ve farklılaşan

ihtiyaçlarının, öğrenme yaklaşım ve yöntemlerindeki değişimlerin bireylerden beklenen özellikleri de değiştirdiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda bilgi üreten, ürettiği bilgiyi işlevsel olarak hayata aktaran, problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik, kararlılık ve iletişim ve empati gibi becerileri kazanan, toplumuna ve kültürüne katkı verebilen insanlara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu anlamda sosyal bilgiler dersinin; farklılaşan yaşam koşullarında toplumsal problemlere duyarlı ve bu problemleri bilgiyi kullanarak çözebilen, demokratik yaşam becerilerine sahip iyi ve etkili vatandaş yetiştirmek misyonunu üstlendiği söylenebilir (Öztürk, 2009). Bu ifadelerden yola çıkarak sosyal bilgiler dersinin yurttaş ve etkili vatandaş yetiştirme programı olarak bireylere bireysel, sosyal ve vatandaşlık beceri ve değerlerini kazandırma bu sayede de bireyin sosyalleşmesi ve topluma uyumunu kolaylaştırmak ve nihayetinde bireyi hayata hazırlama görevini üstlendiği ifade edilebilir (Uçar, 2009: 8). Başka bir ifade ile sosyal bilgiler bireye bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırarak onun sosyalleşmesini sağlamak, vatandaşlık becerilerini kazandırarak da birey devlet ilişkisini geliştirme görevini üzerine almıştır (Kaya Öner, 2017).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere sosyal bilinç, farkındalık ve sorumluluk gibi duyuşsal hedeflerin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersine büyük görevler düşmektedir. Çünkü sosyal bilgilerin çok yönlülüğü ve disiplinler arası bir ders olması bu beceri ve değerlerin kazandırılmasında artı bir avantaj sağlamaktadır (İbrahimoglu 2009; Şimşek ve Öztürk, 2014). Öğrencilerin ilişki yönetimlerinin gelişmesi, sorumluluk sahibi olarak toplumsal kurallara uymaları sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır. Sosyal katılım becerisi öğrencilere okul sürecinde bilimsel, sosyal, kültürel etkinlikler ile sanat ve spor faaliyetlerinin okul içi ve okul dışı ortamlarda gerçekleştirilmesi ile kazandırılmaktadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2005).

Demokrasiye katılımında rol üstlenmek de eğitimin amaçlarındandır. Demokrasiye katılımın geliştirilmesinde öncelikle sosyal katılım becerisinin öğrencilere kazandırılması önemli **görülmektedir** (Vogelgesang, 2000). Becerilerin öğretimi ile akademik başarı arasında ilişkini pozitif yönde olduğundan hareketle **öğrencilerin** sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesinde akademik başarı ile sosyal becerilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Ablak, 2017). Sosyal katılım becerisinin gelişmesi için öğrenciler kendini tanıyarak yeteneklerini geliştirme ve bu yeteneği birey ve toplum yararına kullanma, bireysel hedef belirleme, insan hakları ile demokratik ilkelere saygı duyma yeterlilikleri kazanmalıdır (TTKB, 2005; Başaran, 2006).

Öğretim Programının Yetkinlikleri Açısından Sosyal Katılım Becerisi

Öğretim programının “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” başlığı altında “kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içerdigi; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları Açısından Sosyal Katılım Becerisi

- ✓ “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri”,
- ✓ “Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları”,
- ✓ “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri”,
- ✓ “Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri”,
- ✓ “Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları”,
- ✓ “Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri”,
- ✓ “Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”,
- ✓ “İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri”,

✓ “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri”, ifadelerine yer verilerek sosyal katılım becerisinin önemine işaret edilmektedir.

Öğretim Programının Beceri ve Değerleri Açısından Sosyal Katılım Becerisi

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda aşağıdaki becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu beceriler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kazandırılacak Beceriler

1	Araştırma	15	Kanıt kullanma
2	Çevre okuryazarlığı	16	Karar verme
3	Değişim ve sürekliliği algılama	17	Konum analizi
4	Dijital okuryazarlık	18	Medya okuryazarlığı
5	Eleştirel düşünme	19	Mekânı algılama
6	Empati	20	Öz denetim
7	Finansal okuryazarlık	21	Politik okuryazarlık
8	Girişimcilik	22	Problem çözme
9	Gözlem	23	Sosyal katılım
10	Harita okuryazarlığı	24	Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11	Hukuk okuryazarlığı	25	Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
12	İletişim	26	Yenilikçi düşünme
13	İş birliği	27	Zaman ve kronolojiyi algılama
14	Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme		

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen değerler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kazandırılacak Değerler

1	<i>Adalet</i>	10	<i>Estetik</i>
2	<i>Aile birliğine önem verme</i>	11	<i>Eşitlik</i>
3	<i>Bağımsızlık</i>	12	<i>Özgürlük</i>
4	<i>Barış</i>	13	<i>Saygı</i>
5	<i>Bilimsellik</i>	14	<i>Sevgi</i>
6	<i>Çalışkanlık</i>	15	<i>Sorumluluk</i>
7	<i>Dayanışma</i>	16	<i>Tasarruf</i>
8	<i>Duyarlılık</i>	17	<i>Vatanseverlik</i>
9	<i>Dürüstlük</i>	18	<i>Yardımseverlik</i>

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Temel Beceriler” başlığı altında sosyal katılım

yirmi öğrencilere kazandırılması gereken yirmi yedi beceriden biri olarak verilmektedir. Sosyal katılım becerisinin gerektirdiği tutum ve davranışlara bakıldığında bu becerinin diğer bazı becerilerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Sosyal katılım becerisi; Empati, Girişimcilik, İş birliği, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, Karar verme, Öz denetim, Politik okuryazarlık, Problem çözme gibi becerilerin yeterliliklerini de kapsamaktadır. Aynı zamanda; Gözlem, Sosyal Katılım ve Empati becerileri de topluma hizmet uygulamaları ile ilişkilidir. Öğrencilerin sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi için; Adalet, Aile birliğine önem verme, Barış, Dayanışma, Duyarlılık, Eşitlik, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Tasarruf, Vatanseverlik, Yardımseverlik değerlerini kazanmaları gerektirdiği söylenilir. Öğretim programındaki bu değerler öğrencilere topluma hizmet uygulamaları ile kazandırılabilir (Gökçe, 2021).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarında Sosyal Katılım Becerisi

Sosyal bilgiler dersinin yedi öğrenme alanından “Birey ve Toplum” öğrenme alanı ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarında sosyal katılım becerisine yer verilmektedir. “Birey ve Toplum” öğrenme alanında birey ve toplumun temel olarak “ben” ve “biz” olma süreçlerini içerdiği ifade edilmektedir. Öğrencilerin, bu öğrenme alanı işlenirken “ben” ve “biz” olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri değerlendirmeye imkânı bulacakları belirtilmektedir.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk alanlarında vatandaşlık kavramına yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin, kurumların, grupların ve sosyal teşkilatların oluşum süreçleri ile bunların varlığını nasıl sürdürdüklerini, bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini bilmeleri ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin grup kurum ve sosyal örgütlerin kendileri ve toplum nezdinde rollerini anlamaları ve bu rollere katılmaları beklenmektedir. Öğrencilerin, toplumsal sorunlara duyarlı olmaları, birey haklarının ve toplum düzeninin korunması ve sürdürülmesinde toplumsal hizmetlere ve farklı resmi etkinliklere katılma yollarını öğrenmeleri gerekmektedir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kazanımlarında Sosyal Katılım Becerisi

Sosyal bilgiler dersinin yedi öğrenme alanından “Birey ve Toplum” öğrenme alanı ile “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanlarının kazanımları ile sosyal katılım becerisinin ilişkilendirilmesi ve öğrencilere kazandırılması belirtilmektedir. Tablo 3’te Sosyal katılım becerisi ile ilişkili kazanımlar verilmektedir.

Tablo 3

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarında Sosyal Katılım Becerisi

Öğrenme Alanı	Sınıf/kazanım Numarası	Kazanım
Birey ve Toplum	4. 3.	<i>Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır. (İlgi ve istekleri doğrultusunda okulunda veya yakın çevresindeki eğitsel sosyal etkinliklere katılması için teşvik edilir.)</i>
	5. 1.	<i>Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.</i>
	5. 2.	<i>Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.</i>
	5. 3.	<i>Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.</i>
	5. 4.	<i>Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.</i>
	6. 1.	<i>Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.</i>
	6. 2.	<i>Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.</i>
	6. 3.	<i>Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.</i>
	6. 4.	<i>Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.</i>
	6. 5.	<i>Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.</i>
Etkin vatandaşlık	4. 1.	<i>Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. (Çocuk haklarına dair sözleşmedeki maddeler ele alınır.)</i>
	4. 2.	<i>Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.</i>
	4. 3.	<i>Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.</i>
	4. 4.	<i>Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.</i>
	5. 1.	<i>Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.</i>
	5. 2.	<i>Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.</i>
	5. 3.	<i>Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.</i>

Öğrencilerin Sosyal Katılım Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirebilmesi için araştırmacılar farklı etkinlik ve uygulamalar önermişlerdir. Aşağıda bu etkinlik ve uygulamalara değinilmiştir.

Dersin uygulanması

✓ Öğretmenlerin, öğrencileri toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ve bu sorunlara yönelik görev almaları için desteklemelidir.

✓ Öğretmenler öğrencilerin toplumsal konular üzerinde işbirliği içerisinde çalışmalarına fırsat vermelidir (Sömen ve Bilgili, 2017) .

✓ Sosyal bilgiler dersinde öğrenciler insanlık tarafından birlikte çözülebilecek toplumsal problemlerle karşılaştırılmalıdır.

✓ Öğrencilere geçmişte insanların problemleri birlikte çözdüğüne yönelik örnekler verilmelidir.

✓ Öğrencilerin, büyüklerinin iyi ve kötü hareketlerine ilişkin gözlemlerini sınıfa aktarmalarına ve konu üzerinde tartışmalarına fırsat verilmelidir.

✓ Öğrencilerin örnek olaylar veya yakın çevreden seçilen problemler üzerinde çalışmaları sağlanmalı, bu problemler üzerinde proje, performans görevi ve toplum hizmeti gibi faaliyetleri yapmalarına olanak sağlanmalıdır (Altınok, 2012).

✓ Öğrencilerin basılı ve görsel kaynakları değerlendirmesine fırsat verilmelidir. Bu kaynaklara yönelik öğrencilere Kim?, Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Neden?, Nasıl? (5N 1K Formülü) gibi amaca yönelik sorular sorulmalıdır. Amaca götüren sorular sorabilme yeteneği gazeteciler ve televizyon muhabirleri tarafından kullanılan bir beceridir (URL-1).

✓ Öğretmen öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmalıdır.

✓ Öğrencilere yorum yapabilecekleri tartışabilecekleri ve yaptıkları yorumların doğruluğunu sınayabilecekleri etkinlikler gerçekleştirmelidir (Kabapınar, 2014).

Grup Çalışmalarına Katılma

✓ Öğrenciler derste verimli bir işbirliği ortamı oluşturmalarına, işbirliği içerisinde sorumluluk almalarına ve problem çözmelerine teşvik edilmelidir.

✓ Grup çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin kuralları uygulanmalı genişgüzel kümeler oluşturulmamalıdır. Grupla çalışmada grup üyelerine okuyucu, yazıcı, kontrol edici, başkan gibi roller verilerek işbirlikli öğrenmenin olumlu atmosferi sağlanmalıdır.

✓ İşbirlikli öğrenmede olumlu bağımlılık geliştirmek için kaynak rol, araç gereç bağımlılığı gibi koşullar oluşturulmalıdır.

✓ Öğretmenler modelleme yoluyla öğrencilere aralarında nasıl işbirliği yapacaklarını öğretebilirler (Walberg 2001; MEB, 2005).

Sosyal/Toplumsal Problemlere Duyarlı Davranma

✓ Öğrencilerin toplumsal işleyiş ve insanı olumsuz etkileyen faktörler, süreçler, sosyal ya da doğal durumlar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanarak sosyal katılım farkındalıkları oluşturulmalıdır (Mardache, 2010).

✓ Öğrencilerin diğer insanların ihtiyaçlarını fark etmeleri ve onların hayat şartlarını iyileştirmelerine fırsat verilmelidir.

✓ Öğrencilerin toplumun geleceğini şekillendirmede rol almaları ve toplum hayatına katılmaları sağlanmalıdır (Adler ve Goggin, 2005; Çetin ve Sönmez, 2009).

✓ Öğrenciler sosyal ve politik katılımın önemine inandırılmalıdır.

✓ Öğrencilerin çevrelerinde gelişen problemlerin çözümüne yönelik hizmet etmeleri sağlanmalıdır (Altınok, 2012)

✓ Öğrenciler, toplumsal ve kamusal alanlarda fayda sağlamanın iyi ve etkili bir vatandaş olmanın gereği olduğu bilincine varmalıdır.

✓ Öğrencilerin sorumluluk alarak gönüllü faaliyetler, hayır kampanyaları ve organizasyonlara katılmaları sağlanarak bu davranışları tutum haline getirmelerine imkan verilmelidir.

✓ Okullar oy kullanma, siyasi bir tartışmaya katılma gibi etkinlikler yaparak öğrencilerin sosyal ve politik yönden gelişmeleri ve vatandaşlık becerilerini kazanmalarına önem vermelidir (Kahne ve Sporte 2008; Gallant vd., 2010).

Sosyal, Kültürel, Bilimsel ve Sportif Faaliyetlere Katılma

✓ Öğrenciler sosyal, eğitsel, kültürel, sanatsal ve spor, gibi faaliyetlere katılmaları için teşvik edilmelidir. Sosyal etkinlikler öğrencilerin iletişim becerileri ile sorumluluk ve kendilerine güven kazanmaları bakımından önemlidir.

Sivil Toplum Kuruluşlarına Üye Olma

✓ Öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları sosyal meselelere yönelik duyarlılıklarını artırarak bu etkinliklerde görev almalarını sağlayacaktır (Altınok, 2012).

Topluma Hizmet Faaliyetlerine Katılma

✓ Öğrencilerin çevre ve topluma duyarlı olmaları bu yönde problem çözmeleri için huzur evleri, kütüphaneler, sosyal hizmet kurumları gibi gönüllü kuruluş ve resmi kurumlarda topluma hizmet çalışmaları yapmalarına olanak sağlanmalıdır

✓ (MEB, 2005; TTKB, 2005).

Hizmet Ederek Öğrenme

✓ Hizmet ederek öğrenme öğrencilerin saygı, empati ve anlama gibi duyuşsal davranışlarını artıracaktır. Bu durum öğrencilerin vatandaşlık etkinliklerini katılımını artıracaktır (Finley 2011; Billig, 2002). Hizmet

ederek öğrenme sayesinde öğrenciler bilgi ve bilinç kazanacak demokrasiye katılma gibi yurttaşlık becerilerine sahip olarak yetiştirilebilecektir (Sömen ve Bilgili, 2017).

✓ Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin sosyal kulüp etkinliklerinde belirli gün ve tarihlerde gönüllü etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Örneğin ilgili haftada öğrenciler huzur evlerine giderek yaşlı insanlara manevi destek verebilir. Sevgi evlerine giderek kimsesizler ve korunmaya muhtaç çocuklara çeşitli öğrenme ve oyun etkinlikleri düzenleyebilir (Gökçe, 2021). Nitekim sosyal bilgiler dersindeki değer ve becerilerin kazandırılmasında sosyal kulüp ve topluma hizmet etkinlikleri çok önemli görülmektedir (Bulut, Kara, 2012).

Sonuç

Fertlerin yaşadıkları toplumla bütünleşmesini ve yaşanan problemlere çözüm bulmalarını sağlamak için sosyal bilgiler dersi büyük görevler üstlenmiştir. Sosyal bilgiler dersi bu görevi öğretim programının bilgi, beceri, değerlerini öğrencilere kazandırmak suretiyle yerine getirmektedir. Bu görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için okulların uygulamasına yönelik sosyal etkinlikler yönetmelikleri çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte öğrencilerin ailesine, çevresine ve topluma duyarlı olmaları, gönüllü çalışma duyarlılığı kazanmaları, problemlere çözüm üretmeleri için kamu, özel, sivil toplum kurum ve kuruluşları ile işbirliği yapma becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin geliştirilebileceği ve topluma ve nihayetinde devlete yararlı birer fert olarak yetiştirilebilecekleri düşünülmektedir. Bu amaçla öğrencilerin toplum hizmeti çalışmalarına yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Sosyal katılımı artırmaya yönelik grup çalışması, gönüllü çalışmalara katılım ve öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarına üye olmaları şeklinde çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Yine sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin işbirliği içerisinde çözümlenebilecek sosyal ve toplumsal problemlerle karşılaştırılması ve grup olarak bu problemleri çözmelerine fırsat verilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin toplumsal sorunlara yönelik haberleri ve güncel olayları takip etmeleri sağlanmalı ve bu sorunlar üzerinde yapıcı tartışmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Ablak, S. (2017). *Sosyal bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Adler, R. P. ve Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement?, *Journal of Transformative Education*, 3, 236-252.
- Altınok, A. (2012). *Sosyal katılım faaliyetlerinin 12-14 yaş grubu öğrencilerinin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray: Aksaray Üniversitesi.
- Amna, E. (2012). How is civic engagement developed over time? emerging answers from a multidisciplinary field, *Journal of Adolescence*, 35, 611-627.
- Başaran, Z. (2006). *Demokratik yaşamın gelişmesinde sosyal bilgiler dersinin rolü ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Billig, S. H. (2002). *Support for k-12 service-learning practice: A brief review of the research*, <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcestdgen/94/> adresinden edinilmiştir.
- Bulut, B. ve Kara, C. (2012, Mayıs). Sosyal bilgiler dersinde topluma hizmet uygulamaları ve sosyal kulüplerle değerler eğitimi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. İstanbul.
- Coşkun, D., Kodal, T. ve Ersoy, A.F. (2022). Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1827621> adresinden edinilmiştir.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (3), 969-990.
- Çetin, T. ve Sönmez Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (3), 851-875.
- Finley, A. (2011). Civic learning and democratic engagements: a review of literature on civic engagement in post-secondary education, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.423.1935&rep=rep1&type=pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gallant K., Smale B. ve Arai S. (2010). Civic engagement through mandatory community service: implications of serious leisure, *Journal of Leisure Research*, 42 (2), 181-201.

- Gökçe, N. (2021). Sosyal bilgiler eğitiminde topluma hizmet uygulamaları. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* 5. baskı içinde (s. 585-509). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gömlüksiz, N.M. ve Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 96-134.
- İbrahimoğlu, Z. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının etkin vatandaş tanımları ve etkin vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersine yükledikleri rol. A. Şişman ve diğerleri (Ed.). I. *Uluslararası avrupa birliği, demokrasi, vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi sempozyumu bildirileri içinde* (s. 436-442). Uşak.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahne, J. E. ve Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: the impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation, *American Educational Research Journal*, 45 (3), 738-766.
- Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. Yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-25.
- Mardache, A. (2010). Community of predeal a diagnosis of social problems, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 3 (52), 33-40.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği), *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (7), 355-362.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi (demokratik vatandaşlık eğitim)* 3. baskı (s. 1-31). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon and Schuster.

- Sömen, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları. Yayınlanmamış doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Sömen, T. ve Bilgili, A. S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (33), 403-426.
- Sundberg, E. (2008). Deliberative civic education and student civic engagement. Doktora Tezi. New York: Hofstra Üniversitesi.
- Şara-Hüroy, P. ve Güneş, C. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 1458-1471.
- Şimşek S. ve Öztürk M. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminde beceriler. S. İnan (Ed.). *Öğretmenler ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş* içinde (s. 193-224), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], (2005). Sosyal bilgiler dersi 6. ve 7. sınıflar öğretim programı kılavuzu. 3. sosyal bil. -vizyonu -yapısı -beceri -kavram -değer -öğr a.doc, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx.3-33> adresinden erişilmiştir.
- Taşkıran, C., Baş, M. ve Bulut, B. (2016). Sosyal bilgiler dersinin kendine özgü becerilerinin kazandırılma düzeyi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (11), 1-19.
- Uçar, S. (2009). Sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- URL-1. <https://www.sosyalbilgiler.org/egitimde-basili-ve-gorsel-kaynaklari-kullanma-ve-degerlendirme/> (E.T.: 19.10. 2021).
- Vogelgesang, L.J. ve Astin, A.W. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 25–34.
- Walberg, H. J.(2001). Achievement in american schools. In T. M . Moe (Ed.). *A primer on America's schools* (s. 43-68). Stanford, CA: Hoover Institution Yayınları.