



ATATÜRK
UNIVERSITY
PUBLICATIONS

Educational Academic Research

*Formerly: Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty
Official journal of Atatürk University Faculty of Education*

Issue 48 • March 2023

Educational Academic Research

Owner

Ufuk ŞİMŞEK 

Department of Social Studies Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Editors

Adnan TAŞGIN 

Department of Curriculum and Instruction, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN 

Department of Social Studies Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Tuba ÖZ 

Department of Mathematics, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Foreign Language Editors

Merve GEÇİKLİ 

Department of English Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Mine YILDIZ 

Department of English Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Turkish Language Editors

Mülkiye Ezgi İSKENDER 

Department of Turkish and Social Sciences Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Nurullah AYDIN 

Department of Turkish Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Editor in Chief

Seda OKUMUŞ 

Department of Science Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Editorial Board

Ahmet AYIK

Department of Education Management, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Alptürk AKÇÖLTEKİN

Department of Science Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Çanakkale, Turkey

Alev ÇETİN DOĞAN

Department of Science Education, Gazi University, Faculty of Education, Ankara, Turkey

Alper Cihan KONYALIOĞLU

Department of Mathematics Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Ataman KARAÇÖP

Department of Science Education, Kafkas University, Faculty of Dede Korkut Education, Kars, Turkey

Aylin MENTİŞ KÖKSOY

Department of Classroom Education, Ege University, Faculty of Education, İzmir, Turkey

Dursun DİLEK

Department of Social Studies Education, Sinop University, Faculty of Education, Sinop Turkey

Eka Cahya PRIMA

Science Education, Indonesia University of Education, Bandung, Indonesia

Engin KURŞUN

Department of Computer and Instructional Technology Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Esther Nieto MORENO de DIEZMAS

Language Education, Castilla-La Mancha University, Ciudad Real, Spain

Halil TOKCAN

Department of Turkish and Social Sciences Education, Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

Hakan AKDAĞ

Department of Turkish and Social Sciences Education, Mersin University, Faculty of Education, Mersin, Turkey

Jon-Chao HONG-

Game-Based Learning and Teaching, National Taiwan Normal University, Taiwan

Kubilay YAZICI

Department of Social Studies Education, Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

Mehmet BAŞTÜRK

Department of Foreign Language Education, Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Balıkesir, Turkey



Founder

İbrahim KARA

General Manager

Ali ŞAHİN

Finance Coordinator

Elif Yıldız ÇELİK

Journal Managers

İrem SOYSAL
Bahar ALBAYRAK

Deniz KAYA
İrmak BERBEROĞLU

Publications Coordinators

Gökhan ÇİMEN
Arzu ARI
Alara ERGİN
Hira Gizem FIDAN
İrem ÖZMEN

Project Coordinators

Doğan ORUÇ
Sinem Fehime KOZ

Contact

Publisher: Atatürk University
Address: Atatürk University,
Yakutiye, Erzurum, Turkey

Publishing Service: AVES
Address: Büyükdere Cad., 105/9
34394 Şişli, İstanbul, Turkey
Phone: +90 212 217 17 00
E-mail: info@avesyayincilik.com
Webpage: www.avesyayincilik.com

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Department of Education Science, Fırat
University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey

Murat ÇALIŞOĞLU

Department of Social Science, Ağrı İbrahim
Çeçen University, Faculty of Education, Ağrı,
Turkey

Mustafa SÖZBİLİR

Department of Mathematics and Science
Education, Atatürk University, Faculty of Kazım
Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Nilüfer OKUR AKÇAY

Department of Mathematics and Science
Education, Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Ağrı,
Turkey

Oğuz DİLMAÇ

Department of Basic Art Education, İzmir Katip
Çelebi University, Faculty of Art and Design, İzmir,
Turkey

Osman SAMANCI

Department of Classroom Education, Atatürk
University, Faculty of Kazım Karabekir Education,
Erzurum, Turkey

Ovidiu Florin CALTUN

Faculty of Physics, Alexandru Ioan Cuza
University, Romania

Raşit ZENGİN

Department of Mathematics and Science
Education, Fırat University, Faculty of Education,
Elazığ, Turkey

Salih DOĞAN

Department of Biology, Erzincan Binali Yıldırım
University, Faculty of Science Literature, Erzincan,
Turkey

Selahattin KAYMAKÇI

Department of Turkish and Social Sciences
Education, Kastamonu University, Faculty of
Education, Kastamonu, Turkey

Selçuk KARAMAN

Department of Management Information
Systems, Hacı Bayram Veli University, Faculty of
Economics and Administrative Sciences, Ankara,
Turkey

Stefan RATHERT

Department of English Language Education,
Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty
of Education, Kahramanmaraş, Turkey

Şükrü ADA

Department of Education Management, Bursa
Uludağ University, Faculty of Education, Bursa,
Turkey

Ümit ŞİMŞEK

Department of Science Education, Atatürk
University, Faculty of Kazım Karabekir Education,
Erzurum, Turkey

Yasin DOĞAN

Department of Turkish and Social Sciences
Education, Pamukkale University, Faculty of
Education, Denizli, Turkey

Zehra ÖZDİLEK

Department of Mathematics and Science
Education, Bursa Uludağ University, Faculty of
Education, Bursa, Turkey

Reviewers of 48th Issue**Adnan ALTUN**

Bolu Abant İzzet Baysal University

Ali ÖZTÜRK

Alanya Alaaddin Keykubat University

Alper ÇİLTAS

Atatürk University

Arife Figen ERSOY

Anadolu University

Ayşe ÇAĞLAR

Tokat Gaziosmanpaşa University

Ayşe ÖZTÜRK

Gaziantep University

Ayşe SEYHAN

Recep Tayip Erdoğan University

Beyda TOPAN

Amasya University

Ceyhan OZAN*

Atatürk University

Çiğdem ŞAHİN ÇINKIR

Giresun University

Demet GÜRHAN

Ankara University

Gül Fahriye EVREN

Pamukkale University

Eda KARGI

Doğu Akdeniz University

Esra KIZILAY

Erciyes University

Fethiye KARSLI BAYDERE

Giresun University

Hakan ÖRTEN

Tokat Gaziosmanpaşa University

Mehmet BAŞARAN

Gaziantep University

Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Gaziantep University

Nihal PETEK BOYACI

İstanbul Medeniyet University

Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR

Hacettepe University

Sami Emrah GEREKTEN

Afyon Kocatepe University

Selda ARAS

Hacettepe University

Selda SAN

Ege University

Semra UÇAR

Erciyes University

Semra BAŞARAN

Muğla Sıtkı Koçman University

Şerife KOZA ÇİFTÇİ

Akdeniz University

Taner ALTUN

Trabzon University

NOTE: This list includes the reviewers of the
articles accepted for publication in current issue
and those that were not accepted for publication
from the previous issue until current issue.

*sign means that the referee evaluated more than
one article

AIMS AND SCOPE

Educational Academic Research is a scientific, open access periodical published in accordance with independent, unbiased, and double-blinded peer-review principles.

Educational Academic Research started its publication life in 2003. The journal is the official online-only publication of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education and published quarterly in March, June, September and December. The journal is published in Turkish and English.

Educational Academic Research is a peer-reviewed and online-only journal published by Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty.

The journal publishes qualitative and quantitative research articles, especially meta-analysis and meta-synthesis studies, on education and teaching, reviews and theoretical studies related to contemporary literature on education. The primary purpose of the journal is to share the scientific information produced in the field of education on a broad platform. In this respect, the journal aims to bring together researchers, education practitioners, and politicians of education at a common point. The journal focuses on research that will lead to the solution of educational problems, the quality of education in education and the production of new information. Studies conducted with teacher candidates are not accepted in the journal.

The editorial and publication processes of the journal are shaped in accordance with the guidelines of the Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE), and National Information Standards Organization (NISO). The journal conforms with the Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing (doaj.org/bestpractice).

Educational Academic Research is currently indexed in DOAJ, TUBITAK ULAKBIM TR Index and CNKI.

All expenses of the journal are covered by the Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty. Processing and publication are free of charge with the journal. No fees are requested from the authors at any point throughout the evaluation and publication process. All manuscripts must be submitted via the online submission system, which is available at <https://education-ataunipress.org/>. The journal guidelines, technical information, and the required forms are available on the journal's web page.

Disclaimer

Statements or opinions expressed in the manuscripts published in the journal reflect the views of the author(s) and not the opinions of the Educational Academic Research, editors, editorial board, and/or publisher; the editors, editorial board, and publisher disclaim any responsibility or liability for such materials.

Open Access Statement

Educational Academic Research is an open access publication and the journal's publication model is based on Budapest Open Access Initiative (BOAI) declaration. Journal's archive is available online, free of charge at <https://education-ataunipress.org/>. Authors retain the copyright of their published work in the Educational Academic Research. The journal's content is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial (CC BY-NC) 4.0 International License which permits third parties to share and adapt the content for non-commercial purposes by giving the appropriate credit to the original work.

From January 2022 onwards, content is licensed under a Creative Commons CC BY-NC 4.0 license. The journal's back content was published under a traditional copyright license however the archive is available for free access.

You can find the current version of the Instructions to Authors at <https://education-ataunipress.org/>.

Editor: Seda OKUMUŞ

Address: Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, Erzurum, Turkey

Phone: +90 442 231 42 05

E-mail: seda.okumus@atauni.edu.tr

Publishing Service: AVES

Address: Büyükdere Cad., 105/9 34394 Şişli, İstanbul, Turkey

Phone: +90 212 217 17 00

E-mail: info@avesyayincilik.com

Web: www.avesyayincilik.com

AMAÇ VE KAPSAM

Educational Academic Research bağımsız, tarafsız ve çift kör hakemlik ilkelerine uygun olarak yayınlanan bilimsel, açık erişimli bir süreli yayındır.

Educational Academic Research 2003 yılında yayın hayatına başlamıştır. Dergi, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin sadece internet üzerinden yayınlanan resmi yayınıdır ve Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında üç ayda bir yayınlanır. Dergi Türkçe ve İngilizce olarak yayınlanmaktadır.

Dergi, eğitim ve öğretimle ilgili başta meta-analiz ve meta-sentez çalışmaları olmak üzere nitel ve nicel araştırma makaleleri, derlemeler ve çağdaş eğitim literatürü ile ilgili kuramsal çalışmalar yayınlar. Derginin temel amacı, eğitim alanında üretilen bilimsel bilgileri geniş bir platformda paylaşmaktır. Bu doğrultuda dergi, araştırmacıları, eğitim uygulayıcılarını ve eğitim politikacılarını ortak bir noktada buluşturmayı amaçlamaktadır. Dergi, eğitim sorunlarının çözümüne, eğitimde eğitimin kalitesine ve yeni bilgilerin üretilmesine yol açacak araştırmalara odaklanmaktadır. Dergiye öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar kabul edilmemektedir.

Derginin editöryel ve yayın süreçleri Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE) ve National Information Standards Organization (NISO) kılavuzlarına uygun olarak biçimlendirilmiştir. Educational Academic Research'ün editöryel ve yayın süreçleri, Akademik Yayıncılıkta Şeffaflık ve En İyi Uygulama (doaj.org/bestpractice) ilkelerine uygun olarak yürütülmektedir.

Educational Academic Research DOAJ, TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin ve CNKI tarafından indekslenmektedir.

Derginin tüm masrafları Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi tarafından karşılanmaktadır. Makale değerlendirme ve yayın işlemleri için yazarlardan ücret talep edilmemektedir. Tüm makaleler <https://education-ataunipress.org/> sayfasındaki online makale değerlendirme sistemi kullanılarak dergiye gönderilmelidir. Derginin yazım kurallarına, gerekli formlara ve dergiyle ilgili diğer bilgilere web sayfasından erişilebilir.

Sorumluluk Reddi

Dergide yayınlanan makalelerde ifade edilen bilgi, fikir ve görüşler Educational Academic Research, Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı'nın değil, yazar(lar)ın bilgi ve görüşlerini yansıtır. Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı, bu gibi yazarlara ait bilgi ve görüşler için hiçbir sorumluluk ya da yükümlülük kabul etmemektedir.

Açık Erişim Beyanı

Educational Academic Research yayınlanma modeli Budapeşte Açık Erişim Girişimi (BOAI) bildirgesine dayanan açık erişimli bilimsel bir dergidir. Derginin arşivine <https://education-ataunipress.org/> adresinden ücretsiz olarak erişilebilir. Yazarlar Educational Academic Research'te yayınlanmış çalışmalarının telif hakkını elinde tutar.

Educational Academic Research'ün içeriği, Creative Commons Atıf-GayriTicari (CC-BY-NC) 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayınlanmaktadır. Söz konusu telif, üçüncü tarafların içeriği uygun şekilde atıf vermek koşuluyla, ticari olmayan amaçlarla paylaşımına ve uyarlamasına izin vermektedir.

2022 Ocak'tan itibaren dergi Creative Commons CC BY-NC 4.0 lisansı ile yayın yapmaya başlamıştır. Bu tarihten önceki dergi içeriği ücretsiz erişime açık olmakla birlikte geleneksel telif sistemiyle yayınlanmıştır.

Yazarlara Bilgi'nin güncel versiyonuna <https://education-ataunipress.org/> adresinden ulaşabilirsiniz.

Editör: Seda OKUMUŞ

Adres: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

Tel: +90 442 231 42 05

E-posta: seda.okumus@atauni.edu.tr

Yayıncı: AVES

Adres: Büyükdere Cad., 105/9 34394 Şişli, İstanbul, Turkey

Telefon: +90 212 217 17 00

E-posta: info@avesyayincilik.com

Web: www.avesyayincilik.com

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

RESEARCH ARTICLES / ARAŞTIRMA MAKALELERİ

- 1** **Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri**
Teachers' Views on the Philosophy for Children (P4c) Approach and Its Facilitator Roles
Fatma Avcı
- 14** **Research Trends In English Language Teaching: A Twenty-Year Review Of Master Theses And Doctoral Dissertations**
İngiliz Dili Eğitimi (İDE) Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin 20 Yıllık İncelemesi
Çağla ATMACA, Gonca EKŞİ
- 27** **Bilimsel Süreç Becerilerinin Bütünleştirilmiş Fen ve Matematik Etkinlikleri Aracılığıyla Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bilimin Doğası Anlayışlarının Etkisi**
Teachers' Views on the Teaching of Science Process Skills Through Integrated Science and Mathematics Activities: Effect of the Nature of Science Understandings
Ebru ADSIZ, Ali YİĞİT KUTLUCA
- 42** **Examining Learning Styles, Creative Thinking Skills, and Academic Success of Eighth-Grade Students in Middle School**
Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarının İncelenmesi
Özge YÜKCÜ ÖZTÜRK, Memet KARAKUŞ
- 59** **Covid-19 Pandemisinin Türkiye'de Yapılan Matematik Eğitimi Araştırmalarına Yansıması: Bir İçerik Analizi Çalışması**
Reflection of the COVID-19 Pandemic on Mathematics Education Research in Turkey: A Content Analysis Study
Feyyaz ÖZTOP
- 72** **Yarım Kalan Hikâye: Covid-19 Pandemisi Öncesi ve Sırasına İlişkin Akademik Yazma Dersi Yansımaları**
The Unfinished Story: Reflections on Academic Writing Course Before and During the Covid-19 Pandemic Period
Kerim GÜNDOĞDU, Elif ÖZYENGİNER, Figen MADRAN, Ümit GÖZEL, Emine SELMANOĞLU
- 90** **Popüler Kültürün Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi**
The Effect of Popular Culture on Teacher Candidates
Özge TARHAN
- 100** **Opera Sanatçısı Hülya Kazan Günay İle Ses Eğitimi Hakkında Sohbet: Bir Anlatı Araştırması**
A Conversation with Opera Artist Hülya Kazan Günay About Voice Education: A Narrative Research
Saadet KÖSRELİ
- 109** **Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Dönük Veli Deneyimleri**
Parent Experiences Intended for Family-Participated Field Trips Carried Out with Parents Within the Scope of Social Studies Course
Yılmaz DEMİR
- 125** **Günümüz Dünya Sorunlarının Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gözünden İncelenmesi**
Examination of Current World Problems From the Perspective of Social Studies Pre-service Teachers
Mehmet ŞENTÜRK, Ufuk ŞİMŞEK



Öğretmenlerin Çocuklar İçin Felsefe (P4c) Yaklaşımına ve Kolaylaştırıcı Rollerine İlişkin Görüşleri

Teachers' Views on the Philosophy for Children (P4c) Approach and Its Facilitator Roles

Fatma AVCI

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü,
Eskişehir, Türkiye



ÖZ

Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimleri aldıktan sonra sınıflarında Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları yapmış öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımına ve kolaylaştırıcı rollerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu araştırma, bir olgu bilim çalışmasıdır. Araştırmaya okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni olmak üzere iki farklı branştan toplamda 15 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarının tamamlanmasının ardından katılımcı öğretmenler ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve araştırmanın verileri bu görüşmeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilerek araştırmanın bulguları ortaya koyulmuştur. Araştırmanın bulgularından katılımcı öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları Çocuklar için Felsefe yaklaşımı ile öğrencilerinin sorgulama, kendini ifade etme, düşüncesini savunma becerileri, farklı açılardan bakabilme, merak, özgüven gibi önemli beceri alanlarında ilerlemeler gözlemledikleri; öğretmenlik rolü ile kolaylaştırıcı rolünü karşılaştırdıklarında kolaylaştırıcı rolünü benimsemekte zorlandıkları ve öğretmen rolünden farklı buldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe, kolaylaştırıcı rolü, okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

This research, which aims to reveal the perceptions of the teachers who have applied Philosophy for Children (P4C) in their classrooms after having Philosophy for Children (P4C) training, about the Philosophy for Children (P4C) approach and its facilitator role, is a phenomenological study. A total of 15 teachers from 2 different branches, including pre-school teachers and classroom teachers, participated in the research voluntarily. After the completion of the Philosophy for Children (P4C) practices, face-to-face interviews were held with the participating teachers and the data of the research emerged as a result of these interviews. The qualitative data obtained from the teacher interviews were analyzed with content analysis, and the findings of the research were revealed. According to the findings of the research, with the Philosophy for Children approach applied by the participating teachers in their classrooms, they observed progress in important skill areas such as questioning, self-expression, defending their thoughts, looking from different perspectives, curiosity, and self-confidence. When they compared the role of teacher with the role of facilitator, it was concluded that they had difficulty in adopting the role of facilitator and that they found it different from the role of teacher.

Keywords: Classroom teacher, facilitator role, philosophy for children, preschool teacher

Geliş Tarihi/Received: 26.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 11.04.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Fatma AVCI
E-mail: fatma.epo@gmail.com

Cite this article as: Avci, F. (2023). Teachers' views on the philosophy for children (P4c) approach and its facilitator roles. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı, Lipman (2001) tarafından çocuklarla birlikte gerçekleştirilen sokratik sorgulamaları içeren felsefi sorgulamaların yapıldığı bir düşünme eğitimi yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Matthew Lipman ve Ann Sharp ile birlikte 1970'li yılların sonuna doğru Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımını geliştirmişler ve daha sonra bu isimle yaklaşımı düşünme eğitimi programı hâline getirmişlerdir. Ardından program kapsamında hikâyeler hazırlanmış ve bu hikâyeler deneyisel bir araştırmada uygulanmış, olumlu sonuçlar alınmıştır. Bunun üzerine Lipman, meslektaşları

Ann Margaret Sharp'la birlikte içeriğinde yüzlerce felsefi alıştırma bulunan öğretmenler için bir el kitabı hazırlamışlardır (Lipman, 2003). Lipman (2003, s. 200) el kitabında, Çocuklar için Felsefe derslerinin okullarda programlara alınmasında amaçlanan ilk Çağ'dan bu yana felsefecilerin ve felsefi akımların tanıtıldığı geleneksel felsefe dersleri olmadığını vurgulamaktadır. Lipman tüm bu hazırlık çalışmalarından sonra Çocuklar için Felsefe eğitiminin pedagojik yönünün üzerinde durarak ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Lipman bu uygulamasında düşünme eğitimi programı kapsamında hazırlanan hikâyeleri çocuklarla birlikte okumuş ve hikâyelerden sonra oluşturulan sorular üzerinde çocuklar ile beraber tartışmıştır (Karakaya, 2006). Lipman çalışmalarıyla çocuklar için ilgi çekici ve ulaşılabilir, üzerinde düşünülmüş ve yeniden tasarlanmış bir felsefe programına işaret etmektedir. Bu yolla çocukların tipki filozoflar gibi sergiledikleri doğal meraklarından yola çıkarak gerçekleştirilen felsefi sorgulamaların çocuklar için olumlu düzeyde pek çok gelişimsel sonuçlarının olacağına inanmaktadır. Wittgenstein'a göre de (2005) felsefe öğreti değil bir etkinliktir. Bu etkinlik ise soru sorma eylemiyle anılır. Felsefe tartışmalarını başlatan sorulardır. Bir kavramı ya da kavram öbeğini açıklamaya yönelik "nedir?"li sorular birer felsefe sorusudur ve felsefi sorgulamanın başlangıç noktasını oluştururlar (Uygur, 2001). "Özgürlük nedir?", "Adalet nedir?", "Doğru nedir?", "Bilgi nedir?" gibi üzerinde derinlemesine düşünmeye, çok yönlü bakış açıları üretmeye ve tartışmaya açık sorularda bu tür sorulardandır (Akkocaoğlu-Çayır, 2015). Çocuklara sorular sorarak veya kendi sorularını oluşturmalarını ve sormalarını destekleyerek tartışma ortamı yaratmanın temel amacı, çocuklara düşünmeyi ve tartışmayı öğretmektir (Gasparatou & Kampeza, 2012).

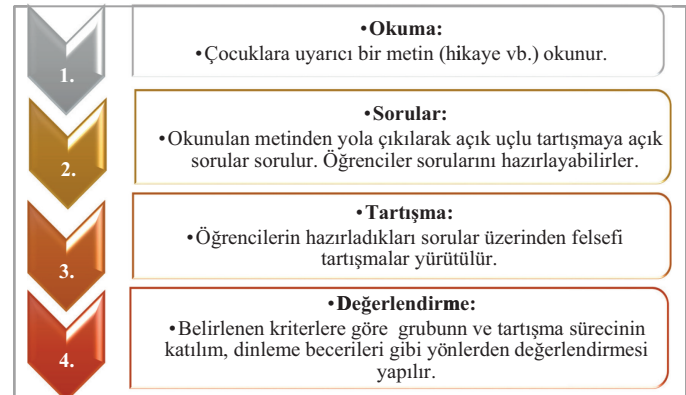
Çocuklar için Felsefe (P4C); uygun bir metinden, bir öyküden, bir resimden, bir videodan bir haberden ya da günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek çocukların diyalog kurlmaları, sorular sormaları, tartışmalar yoluyla kavramları inşa etmeleri ve okuduklarıyla kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapmalarını konu alan (Direk, 2008), kendine özgü amaçları, uygulama aşamaları ve değerlendirme süreci olan bir yaklaşımdır (Akkocaoğlu-Çayır & Akkoyunlu, 2016). Çocuklar için Felsefe (P4C) eğitimi, insanın bilgiyi yapılandırma yönüyle yapılandırmacı yaklaşımın olduğu kadar aynı zamanda Sokratik sorgulama süreçlerini de eğitim hedefleri içerisinde barındırmaktadır (Golding, 2007). Çocuklar, bu sorgulama süresince birbirleri ile aktif olarak tartışma içerisinde olmakta ve oluşturulan bu tartışma çemberi ile aktif dinleme, düşünme, fikir üretme, sorular sorma, sorulara cevaplar verme ve değerlendirme yaparak grup ile iletişime geçmektedirler. Doğal olarak gerçekleşen bu öğrenme ortamının soruları, kendiliğinden, öğrenciler tarafından ortaya atılabilir. Eğitim boyunca çocuklar daha derin ve detaylı bir şekilde nasıl düşünebileceklerini keşfederler ve nasıl daha etkili sorular sorabileceklerinin farkına varırlar, tüm bu süreçler sonucunda sorgulama becerilerini de geliştirebilirler (Taş, 2017). Oluşturulan tartışma çemberleri boyunca çocuklarda felsefi bir bakış açısı geliştirdiği gibi aynı zamanda çocukların bilgiyi düzenleme, değerlendirme yapma, sorular sorabilme, neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma, eleştirme, anlama, çıkarımlama, anlamlar arası bağlantılar kurma ve anlamlar oluşturma gibi düşünme becerilerinin gelişimi sağlanabilmektedir (Fisher, 2005). Alan yazında yer alan araştırmalarda; çocukların dikkat, akıl yürütme, değerlendirme, empati kurma, anlayarak dinleme, mantıksal çıkarımlarda bulunma gibi

becerilerinin yürütülen felsefi sorgulamalar ile olumlu gelişim gösterdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Colwell & Lindsey, 2003; McCall, 2017).

Lipman tarafından kurulan Çocuklar için Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara, Çocuklar için Felsefe yaklaşımı kullanılarak eğitim programlarının sunulabileceğini belirtmektedir (Özkan, 2020). Çocuklar için Felsefe uygulamalarına çocuklarda küçük yaşlardan itibaren başlanılmasının temel nedeni, çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak çeşitli konularda felsefi içerikli sorgulamalar yapmaya ve düşünmeye maruz bırakılmalarının gerekliliği konusudur. Diğer yandan yapılacak felsefi tartışmaların, çocuklara çevresini ve kendilerini tanıma, bilgi ve beceri edinme, elde ettikleri bilgi ve becerileri kullanma, günlük hayatında var olan ama düşündürücü olguları keşfetme olanağı sunduğu da belirtilmektedir. Küçük yaşta başlayan eğitimlerin daha sonra da devam ettirilerek, çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimi yönleriyle sağlıklı bir gelişim süreci ortaya koymaları sağlanıp sağlıklı birer yetişkin hâline gelmeleri mümkün hâle getirilebilir.

Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı kapsamında, dünyanın pek çok ülkesinde ve farklı eğitim kademelerini kapsayan uygulamaya dönük çalışmalar ile yaklaşımı farklı yönleriyle ele alarak analiz eden çalışmalar yapılmaktadır (Okur, 2008). Araştırmalara göre son zamanlarda yapılan çalışmalar öğretmenler de dâhil olmak üzere toplum içerisindeki birçok insanın yaşamlarında karşılaştıkları pek çok olay ya da durum üzerinde yeterince düşünmediğini göstermektedir. Araştırmalar bu sonuçtan yola çıkarak, okullarda öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi, bilgiyi sorgulaması ve bilgiyi yeni, değişik koşullara uygulayabilmesi için düşünme konusunda eğitilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Aybek, 2007; Direk, 2008; Halpern, 1988; Karakaya, 2006).

Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı düşünme becerilerinin gelişimini sağlama açısından etkili bir yaklaşımdır ve uygulama süreçleri ile düşünme becerilerinin gelişimi sağlanabilir. Uygulama süreçleri değişkenlik göstermekle birlikte en temel hâliyle çocuklara uyarıcının sunulması, soruların oluşturulması, tartışma ortamının yaratılması ve tartışmaların yapılması, son olarak da bir sonuca ya da kesin yargılara varmaktan ziyade tartışma üzerine genel bir değerlendirmenin yapılması şeklindedir. Şekil 1'de ise araştırmanın katılımcısı öğretmenlerin sınıflarında Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımını uygulama basamakları genel hatlarıyla yer almaktadır.



Şekil 1. Çocuklar için Felsefe (P4C) Yaklaşımı Uygulama Basamakları.

Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı öğretmenlerin eğitim ortamındaki geleneksel rolünü dönüştürmekte ve öğretmeni bilgiyi öğreten kişi olmaktan çıkararak kendisini de öğrenme çemberinin sorgulayan, aktif bir üyesi hâline getirmektedir. Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının uygulandığı bir eğitim ortamında bilginin üreticisi yalnızca öğretmen değildir. Eğitim ortamında bilginin üreticisi eğitim ortamındaki tüm öğrenciler ve artık kolaylaştırıcı rolüne bürünmüş olan öğretmendir. Üretilen bilgi ise eğitim ortamında oluşturulan felsefi tartışma çemberinin ortak bir ürünüdür. Öğretmen çocuklar için bir arada düşünme ortamını hazırlayan ve düşünmeleri için gereken koşulları oluşturan bir kolaylaştırıcı görevindedir. Öğretmen de felsefi tartışma grubunun bir parçasıdır, öğrencilerin arasında ve onlarla aynı hızda, çemberin bir parçası olarak bulunur (Direk, 2002). Çocuklar için Felsefe (P4C) oturumlarında kolaylaştırıcı rolündeki öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken önemli noktalar ise Şekil 2'de sunulmaktadır.

Çocuklar için Felsefe (P4C) çalışmalarında öğretmen, öğretmen olmaktan çok adeta bir moderatör durumundadır. Bilgisiyle öğretme görevini bir kenara bırakarak öğrenciler üzerinde bir otorite kurmaya çalışmaz ve kendisi de bilginin üreticisi hâline gelir. Eğer öğretmen öğrencilerin kendisinden beklediği cevabı ya da tartışma konusu hakkındaki kişisel fikrini çocuklara belli ederse çocuklar hemen onun düşüncesini kabul edip o konu üzerinde düşünmeyi ve tartışmayı bir kenara bırakabilirler. Oysa P4C uygulamalarında hedeflenen, belli sonuçlara ulaşmaktan ya da problemleri çözmekten çok sonuçlara hangi yollardan, nasıl ulaşabileceğimizi bulmaya çalışmak bu esnada düşüncelerimizi keşfetmektir. Bu nedenle felsefi soruşturmalarda bir cevaba ulaşılmaya çalışılmayıp, felsefi tartışmaların sonucunda mutlak doğru bir cevaba varmaktan çok konu ile ilgili düşüncelerin ortaya çıkarılmasına odaklanılmaktadır (Direk, 2002).

Bilgiyi aktarmaktan başka felsefe yapmak veya düşünsel içerikli konuşmalar yürütmek öğretmenler için yeni bir görevdir. Bunun için öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe yaklaşımı hakkında

iyi bilgilennemeleri, çocuklarla felsefi tartışmalar yapabilecek bir konuma gelmeleri gerekmektedir. Bunu yaparken de ilgilerini bu yöne kaydırmaları, var olan bilgilerini güncellemeleri, bunları konuyla bağdaştırmaları, öğretmenlik görevine bakış açılarını değiştirmeleri, çocuk merkezli çalışmalara önem vermeleri, şeffaf ve verimli konuşmalar yapmanın yollarını bilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin felsefi soruşturmalarda dikkat etmeleri gereken başka bir husus da doğrudan bilgi vermek yerine felsefi konuşmalarla bilgiyi özümsetmek, bilgi yollarını elde etmeyi içselleştirmektir. Ayrıca öğretmen kendi değer yargısını veya düşüncelerini öğrenciye bildirmemelidir. Öğretmenin süreçteki görevi, çocukların değer yargılarını oluşturmaya ve düşünme becerilerini geliştirmelerine fırsat vermektir (Okur, 2008). Öğretmen Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında tartışma grubunun bir parçası olmalı, kendini frenlemeli, kolaylaştırıcı rolüne bürünerek öğrencilerinin bol bol soru sormalarını ve konuşmalarını desteklemeli, çocukların düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır. Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir yöntem olarak kabul edilmektedir ve felsefi soruşturmalarda sorular üretmeleri konusunda öğrencilerin desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu süreçte öğrencilere göre öğretmen bilgi aktarıcısı değil bir kolaylaştırıcısı olmuştur. Bunun yanında bir rol model, esin kaynağıdır (Akkoca-oğlu-Çayır, 2015).

İlgili alan yazın tarandığında, Çocuklar için Felsefe (P4C) pedagojisine ilişkin yapılan araştırmaların ya yaklaşım ile ilgili bilgilerin verildiği (Çiçek, 2017; Erdoğan, 2018; İlhan-Tunç, 2017; Mutlu, 2017) ya da uygulamaya dönük sonuçların paylaşıldığı, yani yaklaşımın uygulandığı gruplar üzerindeki etkisi ve grupların hangi beceriler yönüyle gelişim sağladıklarını ortaya koyan araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Akkoca-oğlu-Çayır, 2015; Akkoca-oğlu-Çayır & Akkoyunlu, 2016; Leng, 2020; Malboeuf-Hurtubise & Diğerleri, 2021; Okur, 2008; Özü, 2019; Pekkarakaş, 2020; Taş, 2017; Topping & Trickey, 2007). Alan yazında bir kolaylaştırıcı olarak süreci yürüten öğretmenlerin bakış açısından kolaylaştırıcı rolünün ortaya koyulduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma bu bağlamda özgün ve önemlidir. Araştırmada sınıflarında Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları yapan ve bu uygulamalar sırasında kolaylaştırıcı rolünü üstlenen öğretmenlerin hem P4C yaklaşımına ilişkin görüşlerinin hem de kendi kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenerek ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. Katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının uygulanması sonucunda öğrencilerinde gelişim gözlemledikleri alanlara ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında benimsedikleri kolaylaştırıcı rolü hakkındaki görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma olgu bilim deseni gerçekleştirilmiştir. Bu desenin seçilmesinde araştırmanın temel amacı etkili olmuştur. Sınıflarında Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları yapan öğretmenlerin öncelikle P4C yaklaşımına ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Ardından bu uygulamalar sırasında kolaylaştırıcı rolünü üstlenen katılımcı öğretmenlerin kendi kolaylaştırıcı rollerine ilişkin deneyimlerinin olgu bilim deseni ile derinlemesine incelenerek ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.



Şekil 2.

Kolaylaştırıcı Rolündeki Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Önemli Noktalar (Birnbacher & Ladwig, 2006).

Olgu bilim deseni, bireylerin deneyimlerine odaklanan bir nitel araştırma deseni olarak bilinmektedir. Bireylerin, olgu ya da olgulara ilişkin yaşantıları ve yükledikleri anlamlar, görüşmeler yoluyla ortaya çıkarılır (Smith & Osbourne, 2008). Deneyimlenen dünya tanımlanarak olguların altında yatan gerçek anlamlar görüşmelerde belirttikleri ifadeleriyle keşfedilir (Onat-Kocacıyık, 2015). Ardından bireylerin araştırmanın da odağını oluşturan söz konusu olgu ya da olgulara yükledikleri anlamlar değerlendirilir, yorumlanır (Miller, 2003). Bu yönüyle, olgu bilim deseninde genellenebilir sonuçlar elde etmek yerine, odak alınan olguları tanımlamak önemsenir (Liamputtong & Ezzy, 2009).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcı grubunu Eskişehir il merkezinde görev yapmakta olan, Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı konusunda eğitimler alarak sınıflarında uygulayan on beş öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin seçiminde benimsenen ölçüt ise Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı konusunda eğitim almış olmak ve sınıflarında bu yaklaşımı uyguluyor olmaktır. Bu ölçütün benimsenmesinin gerekçesi öğretmenlerin yaklaşımı öğrenerek sınıfta uygulayabilir hâle gelmiş olmaları ve kolaylaştırıcı rolünü deneyimlemiş olmalarıdır. Öte yandan öğretmenlerin yaklaşımı ve uygulama konusundaki deneyim süresi birbirinden farklıdır. Daha açık bir ifadeyle katılımcı gruptaki bazı öğretmenler eğitimlerini tamamlayarak uygulamalarına yeni başlamışken bazıları da bir süredir uygulamalar yapmaktadırlar. Araştırmada Çocuklar için Felsefe yaklaşımına yönelik fikir ve kaynak kitap önerileri gibi paylaşımların yapıldığı çevrim içi gruplarda araştırma konusunun ve katılımcı seçimindeki ölçütün paylaşılmasının sonucunda araştırmaya gönüllü katılım sağlayan on beş öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunun demografik niteliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik değişkenlerden ulaşılan bulgulara bakıldığında; öncelikle katılımcı on beş öğretmenin dokuzunun sınıf öğretmeni, altısının ise okul öncesi öğretmeni olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı yaş düzeylerinde olduğu bu bağlamda 49 yaşında bir öğretmenin de, 25 yaşında bir öğretmenin de araştırmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmanın katılımcılarının büyük bölümü, lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki deneyim süresi açısından 24 yıl ile Seval öğretmen öne çıkarken, 5 yıl ile Hatice öğretmen mesleki deneyim süresi en az olan öğretmen olarak tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenler açısından Tablo 1'de görülen demografik değişkenler yönüyle çeşitlilik sağlandığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmanın amacı ve araştırma soruları göz önünde bulundurularak demografik sorular ve görüşme sorularından oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu üç aşamada hazırlanmıştır. Birinci aşamada araştırmanın amacı ve araştırma soruları temel alınarak aday görüşme soruları hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise Çocuklar için Felsefe (P4C) konusunda öğretmen eğitimleri ve uygulamalar yapan bir akademisyen ile sorular e-posta yoluyla paylaşılmış ve kendisinden iki hafta sonra geri bildirim alınmıştır. Alınan geri bildirim sonucunda, üçüncü aşamada aynı amaca hizmet eden ve tekrar niteliği gösteren bazı sorular görüşme formundan çıkarılmış, böylelikle bu aşamadan sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiş ve görüşü alınan alan uzmanı

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Niteliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı Öğretmen	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Branş	Mesleki Deneyim (Yıl)
Leyla	40	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	16
İrem	25	Lisans	Sınıf öğretmeni	2
Belgin	48	Lisans	Sınıf öğretmeni	21
Zehra	33	Y. Lisans	Okul öncesi öğretmeni	8
Emel	44	Lisans	Sınıf öğretmeni	21
Nurdan	42	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	17
Seda	35	Lisans	Sınıf öğretmeni	11
Miray	32	Y. Lisans	Sınıf öğretmeni	9
Hatice	27	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	5
Ferda	34	Lisans	Sınıf öğretmeni	10
Gülay	36	Lisans	Sınıf öğretmeni	13
Sevim	33	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	11
Sezen	32	Lisans	Okul öncesi öğretmeni	10
Kerem	34	Y. Lisans	Sınıf öğretmeni	11
Seval	49	Y. Lisans	Sınıf öğretmeni	24

akademisyene form tekrar gönderilmiş ve onayı alınmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra form uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir. Bu formda çeşitli kurum ve kuruluşlardan (MEB, Üniversiteler vb.) Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulayıcı eğitimleri aldıktan sonra sınıflarında kendi öğrencileri ile uygulamalarını yapmış öğretmenlerin P4C yaklaşımına ilişkin görüşleri ile birlikte deneyimledikleri kolaylaştırıcı rolüne ilişkin düşüncelerinin de ortaya çıkarılması amaçlanmıştır ve bu amaçla katılımcı on beş öğretmenlerden yüz yüze görüşmelerde formda yer alan toplamda 15 soruyu cevaplandırmaları beklenmiştir. Öğretmenlere ilk etapta hazırlanan formda bulunan demografik verilerin elde edilmesini de amaçlayan bazı sorular yöneltilmiştir. İkinci etapta ise araştırmanın amacı kapsamında geliştirilen sorular yöneltilmiştir. Her bir soruya katılımcı tüm öğretmenlerden cevaplar alınmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerin en kısası 25 dakika sürerken, en uzununu ise 40 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin müsait olduğu gün ve saatlerde gerçekleştirilmiş, görüşmelerden önce öğretmenlerden aydınlatılmış onam formunu imzalamaları istenmiştir. Araştırmada veri kaybını önlemek için ise görüşmelerin bir cihaz ile kayıt altına alınmak istendiği katılımcı öğretmenlere bildirilmiş, bu konuda öğretmenlerden olumsuz bir yanıt alınmamıştır ve tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 15 soru görüşmelerde yöneltilmiş ve öğretmenlerin kendilerine yöneltilen tüm sorulara cevap verdikleri görülmüştür. Araştırma kapsamında her katılımcı ile bir kez görüşülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 2019 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarında yapılmıştır. Görüşmelerin ardından öğretmenlerin görüşleri bilgisayar ortamına aktararak araştırmanın ham verilerine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kayıt altına alınan yüz yüze görüşmelerin yazılı bir metne dönüştürülmesiyle elde edilen ham veriler üzerinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada böylelikle veri kayı önlenmiş, detaylı bir analiz yapılarak görüşmelerden elde edilen tüm veriler bulgular bölümüne yansıtılabilmektedir. İçerik analizi temelde; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuların kolaylıkla anlayabilecekleri bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinde toplanan verilerin öncelikle kodlanması, daha sonra ortaya çıkan kodlara göre verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenmesi, gruplanması, kategorize edilmesi ve veriyi açıklayan temalara ulaşılması gerekir (Merriam, 2009). Araştırmada içerik analizi sürecinin yapılandırılmasında Yıldırım ve Şimşek'in (2016) önerdiği içerik analiz basamakları esas alınmıştır. Bu araştırmada içerik analizi tekniği altı aşamalı bir süreçle gerçekleştirilmiştir. İlk olarak; görüşme verileri yazılı hâle getirilmiş ve ham veriler elde edilmiş, ardından bu ham veriler kendi içerisinde sistematik bir biçimde kodlanmış daha sonra ortaya çıkan kodların ortak yönleri bulunarak kategorize edilmiş, araştırmacının temalarına ulaşılmış, veriler ulaşılan temalara göre düzenlenmiştir. Son olarak da oluşturulan bu çerçevede öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar ile desteklenerek sistematik bir şekilde sunulan araştırma bulguları yorumlanmıştır.

Araştırmada toplamda üç tema bulunmaktadır. Bu ana temalar şöyledir; "katılımcı öğretmenlere göre Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı," "yaklaşımın uygulanması sonucunda öğrencilerin gelişim gösterdikleri alanlar" ve "katılımcı öğretmenlere göre Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında kolaylaştırıcı rolü"dür. "Katılımcı öğretmenlere göre Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında kolaylaştırıcı rolü" teması kapsamında öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda iki alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmada temalar başlık olarak kullanılmış, ulaşılan bulgular bu başlıklar yani temalar altında, araştırmacının bulgular bölümünde sunulmuştur.

Araştırmada İnandırıcılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılık; güvenilebilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve onaylanabilirlik koşuluyla sağlanabileceği ifade edilmektedir (Başkale, 2016). Araştırmada güvenilebilirlik boyutu için görüşme sorularının oluşturulması konusunda uzman görüşüne başvurulmuş, ayrıca analiz sonrasında katılımcı teyidi de sağlanmıştır. Aktarılabilirlik boyutu için katılımcı öğretmenlerden elde edilen demografik veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş, bulgular bölümünde öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmacının verileri şeffaf bir şekilde ortaya koyulmuş ve katılımcı öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tutarlılık boyutu için uzman yardımı alınmış, onaylanabilirlik boyutu için ise katılımcıların görüşmelerde ifade ettikleri görüşleri araştırmacı tarafından deşifre edildikten sonra bir kez daha öğretmenlere başvurularak görüşlerinin teyidi sağlanmıştır.

Araştırmada Etik

Araştırmada etik ilkelere dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlere onam formu ile birlikte etik ilkeler konusunda açıklama yapılmış, isterlerse araştırmacının herhangi bir aşamasında gerekçe göstermeksizin araştırmadan ayrılacakları bu durumda kendilerinin verdikleri bilgilerin yok edileceği bilgisi paylaşılmıştır. Ayrıca etik ilkeler nedeniyle araştırmaya katılan katılımcı öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamış bunun yerine takma isimler kullanılmıştır. Diğer yandan araştırmacının

verileri 2019 yılının Ekim-Kasım-Aralık aylarında toplandığı için bir "Etik Kurul İzni" bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmacının bulguları araştırma soruları ile ilişkili olarak ortaya koyulan temalar altında aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Katılımcı Öğretmenlere Göre Çocuklar için Felsefe (P4C) Yaklaşımı

Araştırmada birinci araştırma sorusu ile katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımına ilişkin görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlere yöneltilen ilk görüşme sorusuna yönelik öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımını tanımlar ifadelerinde bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin tanımlamaları incelendiğinde ise birbirine benzer tanımlar yapıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak Tablo 2'de sunulan tema ve kategorilerine ulaşılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin sıklıkla gelişim alanlarını ve becerileri destekleyici yönde açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Sınıfta P4C yaklaşımı odaklı gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda çocukların bilişsel gelişim başta olmak üzere sosyal-duygusal gelişim alanlarının desteklendiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Belgin, İrem, Seda, Seval öğretmenler P4C yaklaşımının çocuklarda, eleştirel düşünme becerisi gibi çeşitli 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini de desteklendiğini ifade etmişlerdir. Sevim öğretmen ise sınıfta P4C uygulamalarında ortaya çıkan olayları/ konuları tahmin etme ve olaylardan/konulardan sonuç çıkarma gibi durumlardan dolayı yaklaşımın bilimsel becerileri destekleyici olduğunu ele alarak yaklaşımı açıklamıştır. Öğretmenlerin bu ifadelerinden yola çıkılarak P4C yaklaşımının gelişim alanlarını ve bazı becerileri destekleyen bir yaklaşım olduğu anlaşılmıştır. Katılımcı altı öğretmen yaklaşımın sorgulama temelli olduğuna vurgu yapmıştır. Üç öğretmen ise yaklaşımın yenilikçi bir yaklaşım olduğunu düşündüklerini belirtmiştir.

Konu öğretmenlerin görüşlerinden rastgele seçilen ve sunulan doğrudan alıntılar ile açıklanırsa, örneğin Hatice öğretmen Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının çocuklarda düşünme becerilerinin gelişimine etkisine değinerek görüşlerini şu cümleleri ile açıklamıştır: *"Öğrencilerimi düşündüren, onlara bağlantılar kurduran ve zihinsel becerileri aktive eden bir yöntem. P4C, felsefi bir kavramı bir uyarı tarafından sorgulayan ve bunu sorgularken öğrencilerimin kendince araştırmalarını sağlamaya çalışan bir yöntemdir."* Öte yandan Miray öğretmen de görüşlerinde yaklaşımın sosyal-duygusal açıdan gelişimsel yönlerine şu cümleleriyle değinmiştir: *"Öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılıklarını arttıran ayrıca sosyal becerilerinde özgüven duygusunu kazandıran bir öğrenme yaklaşımıdır. Çocukların sosyal becerilerini geliştiren ve empati kurmalarını sağlayan etkili bir yaklaşımdır."*

Kerem öğretmen de Hatice öğretmen ve Miray öğretmenin görüşleri ile benzerlikler taşıyan bir görüş paylaşmıştır: *"Bu yaklaşımı duygusal beceri kazanma ve düşünce üretme ve üretilen düşüncenin de savunulması olarak tanımlayabilirim."* Yine Leyla öğretmenin görüşleri de bu yöndedir: *"Çocuklara üst düzey eleştirel düşünme beceri kazandıran bir yöntem."*

Zehra öğretmen ise yaklaşımın çocukların merak duygusuna olan etkisine değinerek görüşlerini şöyle belirtmiştir: *"Çocukların"*

Tablo 2.
Katılımcı Öğretmenlere Göre Çocuklar için Felsefe (P4C) Yaklaşımı

Temalar	Kodlar	Öğretmenler	Frekans
Gelişim alanlarını ve bazı becerileri desteklemektedir	Bilişsel becerilerin gelişimi	Gülay, Hatice, Kerem, Leyla, Miray, Zehra, Seda	7
	Sosyal-duygusal becerilerin gelişimi	Miray, Kerem, Seda, Gülay	4
	21. yüzyıl becerilerinin gelişimi	Belgin, İrem, Seda, Seval,	4
	Bilimsel süreç becerilerinin gelişimi	Sevim	1
Sorgulama temellidir		Belgin, Ferda, Nurdan, Hatice, Sezen	6
Yenilikçi bir yaklaşımdır		Emel, Ferda, Zehra	3

merak duygusunun köreltilmediği, aksine yüceltilerek teşvik edildiği yenilikçi bir eğitim yaklaşımıdır. İrem öğretmen bu konuda görüşlerini; “P4C doğru düşünmemizi eleştirel bakış açısı geliştirmemizi ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmamızı sağlayan etkili bir yöntemdir.” şeklinde ifade etmiştir.

Yukarıda örnek olarak görüşleri verilen Hatice öğretmen ile birlikte Belgin, Ferda, Hatice, Sezen öğretmenlerin görüşlerinin tamamında ya da bir bölümünde sorgulama ifadesine değindiği ifade edilebilir. Bu konuda Nurdan öğretmenin de, “P4C eğitim yaklaşımı kolaylaştırıcı tarafından yönlendirici sorular sorularak desteklenen soruşturmadır.” şeklinde bir görüş paylaşarak yaklaşımın felsefi sorgulamalar temeline dayandığını vurguladığı görülmektedir.

Katılımcı Öğretmenlere Göre Çocuklar için Felsefe (P4C) Yaklaşımının Uygulanması Sonucu Öğrencilerin Gelişim Gösterdikleri Alanlar

Yaklaşım ile ilgili algılarının oluşmasında felsefe çemberleri sonucunda öğrencilerinde gözlemledikleri gelişmelerin etkili bir payı olduğu göz önünde bulundurularak ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlere görüşme sorusu olarak, “Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları sonucunda öğrencilerinizin hangi alanlarda gelişim sağladıklarını gözlemlediniz?” sorusu da sorulmuştur. Bu soruyu katılımcı öğretmenlerin tamamı cevaplamıştır. Öğretmenlerin bu soru kapsamında Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımına ilişkin, öğrencilerinde gözlemledikleri becerilerin gelişiminden yola çıkarak görüşler bildirdikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı, öğrencilerini pek çok açıdan geliştirdiğini düşündükleri yenilikçi bir yöntemdir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerden bu görüşme sorusuna gelen cevaplar ile Tablo 3’te sunulan temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları sonucunda öğrencilerinde hangi alanlarda gelişim gözlemlediklerine ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda toplamda dokuz temaya ulaşılmıştır. Bu temalara ulaşılmasını sağlayan öğretmen görüşlerinden bazıları doğrudan alıntılar ile de aşağıda sunulmuştur.

Leyla öğretmenin sorgulama becerisi temasına ulaşılmasını sağlayan görüşleri şöyledir: “*Bizi makinelerden ayıran en önemli özellik düşünme becerimize ek olarak sorgulayıcı olmamız. Bu bakış açısını çocukların küçük yaşta kazanması ise onların ilerleyen zamanlarda yaşatlarının arasında fark edilen bireyler olmalarına imkân kılacaktır, şeklinde düşünüyorum ve sınıfımızda oluşturduğumuz felsefe çemberlerimizin sonucunda öğrencilerimizin sorular üretme, sorma, sorgulama becerilerinde gelişmeler gözlemledim.*”

Araştırmada sekiz öğretmen görüşlerinde P4C uygulamaları sonucunda öğrencilerinin kendini ifade etme becerilerinin geliştiğini gözlemlediklerine değinmiştir. Konu hakkında Seval öğretmenin görüşleri şöyledir: “*İçine kapanık olduklarını düşündüğüm öğrencilerimden birkaçı artık o kadar güzel kendilerini ifade edebiliyorlar ki keşke daha önceden tanışmış olsaydım P4C yaklaşımı ile. Kendilerini çekinmeden ifade edebildikleri gibi çok farklı açılardan sorular soruyorlar ve cevaplarda veriyorlar, görüşlerini savunuyorlar, düşünüyorlar ve düşünceler üretiyorlar. Tüm bu gelişmeler beni mutlu ediyor.*”

İrem öğretmen ise Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarının öğrencilerin beceri gelişimlerine olan etkisiyle ilgili olarak 21. yüzyıl becerilerine odaklanmış yanı sıra kendini ifade edebilme ve özgüven becerilerinin gelişimini gözlemlediğine görüşlerinde değinmiştir: “*P4C, düşüncelerin keşfedilmesini, eleştirel bakış açısı geliştirilmesini ve 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerimize kazandırmamızı sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, öğrencilerimin düşüncelerinin nedenlerini açıklamayı, argümanını sunmayı ve savunmayı desteklemektedir. Öğrencilerimin özgüven becerilerine ek olarak topluluk önünde kendini ifade etmelerinde gelişim gösterdiklerini, yaratıcılık ve okuduğunu anlama gibi becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.*”

Miray öğretmen de öğrencilerindeki merak becerilerinin gelişimine şu cümleleri ile değinmiştir: “*Bu yaklaşımın öğrencilerimin ürettikleri sorular ile düşündüklerini bilme, öğrenme, merak becerilerinin arttırdığına inanıyorum. Öğrencilerim de sorgulama*

Tablo 3.
Katılımcı Öğretmenlere Göre Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarında Öğrencilerin Gelişim Gösterdikleri Alanlar

Temalar	Öğretmenler	Frekans
Sorgulama becerisi	Gülay, İrem, Kerem, Leyla, Miray, Nurdan, Seda, Seval, Sevim, Sezen, Zehra	11
Kendini ifade edebilme becerisi	Belgin, Ferda, Gülay, Hatice, İrem, Kerem, Seda, Seval	8
Özgüven	Hatice, İrem, Sevim, Seval	4
Düşüncesini savunma becerisi	Ferda, İrem, Kerem, Sevim	4
Farklı açılardan bakabilme becerisi	İrem, Hatice, Sezen	3
Merak becerileri	Gülay, Miray, Sezen	3
Yaratıcılık becerisi	İrem, Zehra	2
Okuduğunu anlama becerisi	İrem, Sevim	2
Saygılı olma	Zehra	1

ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili olmaktadır.” Hatice öğretmen de konu hakkındaki görüşlerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır: “Öğrencilerimin söyleyeceklerini çekinmeden, ilk akıllarına geldiği gibi söyleyebilmelerinde ama daha sonradan farklı düşünmeye yönelirlerse de ‘acaba böylede olabilir mi?’ demeleriyle kendi düşüncelerini yeni düşüncelerle bir adım daha ileriye taşımalarında etkili olmuştur.”

Sevim öğretmen düşüncesini savunma becerisi gibi pek çok alanda gelişim gösterdiğini gözlemlediği yönündeki görüşlerini, “Öğrencilerimin düşünme ve savunma becerilerini kazandıran bir uygulama, ayrıca soru sorma, sorgulama, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, okuduğu anlama, özgüven duyma, eleştirel yaklaşma becerilerini geliştirdiğini de düşünüyorum.” şeklinde belirtirken, Zehra öğretmen görüşlerinde öğrencilerinde gelişim gözlemlediği konulara şöyle değinmiştir: “Öğrencilerim sorgulama, yaratıcı düşünme, başkalarının haklarına saygılı olma gibi konularda kendilerini geliştiriyorlar.”

Katılımcı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri değerlendirildiğinde; Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımını sınıflarında uyguladıktan sonra öğrencilerinde daha yoğun olarak düşünme becerilerinin gelişiminin sağlandığı bu noktada ise yaklaşımın sorgulamaya, fikir bildirmeye ve tartışmaya dayalı olmasının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin tartışılan felsefi konu ile birlikte fikirlerini bildiren olmalarının özgüven gelişimlerini sağlama gibi sosyal-duygusal açıdan ilerlemelerine imkân sağladığını düşünmektedirler. Tüm bu görüşlerden de öğretmenlerin P4C yaklaşımının çok yönlü ve gelişimsel bir yaklaşım olduğu görüşünde oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcı Öğretmenlere Göre Çocuklar için Felsefe (P4C) Uygulamalarında Kolaylaştırıcı Rolü

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu ile katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında benimsedikleri kolaylaştırıcı rolü hakkındaki düşünceleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Tablo 4’de araştırmanın bu bölümünde ulaşılan temalar sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin P4C uygulamalarında benimsedikleri kolaylaştırıcı rollerine ilişkin görüşlerinden toplamda beş temaya ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Belgin, Hatice ve Leyla öğretmen kolaylaştırıcı rollerine ilişkin birden fazla noktaya temas etmişlerdir. Sunulan kategoriler öğretmenlerin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar ile de desteklenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin bu konudaki görüşleri sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı P4C çalışmalarında kolaylaştırıcı olarak öğretmenin uygun fiziksel ortam (felsefe çemberinin oluşturulması) ile birlikte öğrencilerin birbirlerini dinledikleri, soruşturmalar yapabildikleri ve fikirlerini özgürce ifade

edebildikleri tartışma ortamını yaratan rolüne değindikleri görülmektedir. Bu bağlamda Leyla öğretmen görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Felsefi soruşturmalar da kolaylaştırıcı sadece uyararı veriyor, tartışma ortamını başlatıyor. Hiçbir şekilde P4C çalışmalarında öğrencileri yönlendirmiyor. Söylenen her fikrin doğruluğu ve yanlışlığı tartışılmıyor. Kolaylaştırıcı soru sorma da öğrencilerin zorlandığında soruları, yöneltebilir öğrencileri düşündürmek için. Kolaylaştırıcı jest ve mimikleri ile dahi hiçbir şekilde geri bildirim vermemelidir. Ben P4C çalışmalarında kolaylaştırıcı olarak çembereyi oluşturdum uyarıyı verdim. Gerektiğinde soruları sordum. Tartışma ortamı yarattım. Herkesin birbirini saygılı bir şekilde dinlemesini sağladım. Çocukların düşünmesini, sorgulamasını, fikirlerini ifade etmesini, akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi, eleştirel becerileri ve yaratıcılıklarının gelişimi için ortam hazırladım.”

Belgin öğretmen de Leyla öğretmen ile benzer yönde ifadelerde bulunmuştur. Belgin öğretmen: “Biz uygulayıcılar doğru yönlendirmelerle çocuklarımızın soruşturma yapmalarına, düşüncelerini ifade etmelerine ve birbirlerini dinlemelerine ortam sağlarız. Soruşturma sırasında ulaşılan kavramlar tespit edilir. Kolaylaştırıcı olarak öğrencilerimin özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri ortamı hazırlar ve tarafsız bir şekilde tartışmayı yönetirim.” Belgin öğretmenin açıkladığı görüşlerinde, kolaylaştırıcı rolü ile öğrencilerine özgürce düşüncelerini ifade edebildikleri ve tartışabildikleri bir ortamı yarattığına ve tartışmayı yönettiğine değindiği görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden bazılarının görüşlerinde kolaylaştırıcı rolünün tartışmayı/soruşturmaya yöneten (moderatör) özelliğine öncelikle değindikleri anlaşılmaktadır. Örneğin, Hatice öğretmen görüşlerinde felsefe çemberlerinde kolaylaştırıcının büründüğü bu özelliğe değinmiştir: “Kolaylaştırıcı, felsefi soruşturmada bir rehber ya da bir oturma moderatörü konumundadır. Öğrencilere bir uyarı ile gelir. Soruşturmayı başlatır. Öğrencilerin fikirlerini dinler. Tüm öğrencilerin fikirleri onun için değerlidir. Gerek sözle, gerek jest ve mimikleri ile öğrenciye olumlu ya da olumsuz geri bildirimde bulunmaz. Doğru ya da yanlış demez. Bu konumuzla alakalı değil demez.” Moderatörlük rolüne Sezen öğretmen de görüşlerinde şöyle değinmiştir: “Kolaylaştırıcı rolündeki kişi felsefe çalışmalarında bir moderatör olarak adlandırılabilir. Kolaylaştırıcı rolündeki kişi; kendi duygu, düşünce ve fikirlerini felsefe çalışmasına yansıtmayan, müzakerenin ilerleyiş durumu çok iyi takip eden ve bir fikri müdahil olmadan kavratmaya çalışandır.”

Öğretmenlerden bazıları P4C uygulamalarında kolaylaştırıcının da felsefe çemberinin bir parçası durumunda olduğuna değinmişler ve bu duruma ilişkin deneyimlerini paylaşmışlardır. Örneğin, Sevim öğretmenin görüşlerinde P4C uygulamalarında karşılaşılan bir durum olan soruşturmanın devam etmemesi hâlinde kolaylaştırıcının durumuna değindiği görülmektedir: “Ben kolaylaştırıcıyı, soruşturma tıkanığında doğru sorular sorabilen, lider değil katılımcı, bilgi hiyerarşisi kuran değil, öğrencilerinin bilgisini yapılandırmalarına fırsat tanıyan ve aynı zamanda kendi bilgisini de yapılandıran ve kendisi de öğrenen bir grup üyesi olarak görüyorum. Ben her uygulamamdan sonra kendim için tekrar tekrar bir değerlendirme yaptım. Uygulama sırasında insanın kendini değerlendirme fırsatı olmuyor ve gerek mesleki gerekse insani olarak ilerleme kat ettiğimi hissettim.”

Okul öncesi öğretmeni olan Zehra öğretmen; “Bizim yaş grubunda çocukların dikkat sürelerinin kısa olması sebebiyle konu sık sık dağılıyor. Toparlama aşamaları da işin işine girince süreç uzuyor ve

Tablo 4.
Öğretmenlerin Kolaylaştırıcı Rolüne İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmenler	Frekans
Uygun fiziksel ortamı ve tartışma ortamını yaratan	Belgin, Leyla, Miray, Kerem, Sezen	5
Tartışmayı yöneten (moderatör)	Belgin, Gülay, Hatice, İrem, Leyla	5
Kendisi de katılımcı	Emel, Seval, Sevim	3
Tarafsız davranan	Belgin, Ferda, Hatice, Leyla	4
Çocukları iyi tanıyan	Seda, Zehra	2

bazen süreçten alınan verim ve keyif kaçabiliyor. Çocukları çok iyi tanımak ve öngörülül olmak gerekiyor.” cümleleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Ferda öğretmen felsefi soruşturma sürecinde kolaylaştırıcı rolüne ilişkin kolaylaştırıcının tarafsızlık özelliğini vurgular bir biçimde şu cümleleri ile görüşlerini paylaşmıştır: *“Kolaylaştırıcı süreçte ‘nötr bir yerde olmalı’ diye düşünüyorum. Yani yorum katmadan, yargılamadan, konunun dağılmasına izin vermeden oturumun dinamiğini sıcak tutan bir kişi olmalı. Ben de aynı şekilde uygulama yapmaya çalışıyorum.”*

Gülây öğretmen ise bazı felsefe kolaylaştırıcı rolünde oturumlarında zorlanırken, bazılarında da zorlanmadığını aşağıdaki şekilde açıklamıştır: *“Kolaylaştırıcının çocukları farklı düşüncelerine yönlendirecek bir moderatörlük görevi olduğunu düşünüyorum. Kolaylaştırıcı rolünü bazı oturumlarda daha kolay yaptığımı düşünüyorum ama bazı oturumdaysa da sanki bende orada bir şeylerin yerini tam oturtamamakla birlikte belki ben bile o an da bir başka kolaylaştırıcıya ihtiyaç duyduğumu düşündüm.”*

Öğretmenlerden bazıları da görüşlerine ek olarak kolaylaştırıcı rolünün zorluğuna değinmişlerdir. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı rollerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında bu görüşlerinin de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Leyla öğretmen bu konuda; *“Bence kolaylaştırıcının rolü çok zor. Tartışma ortamında fikirlerini beyan edememek çok zorluyor insanı. Aynı zamanda jest ve mimiklere hakim olmak da çok zor. Çünkü felsefe oturumlarının sağlıklı olabilmesi için kolaylaştırıcıdan hiçbir şekilde öğrenciyi yönlendirecek davranışlardan kaçınılması lazım.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. İrem öğretmen de görüşlerini şu cümleleri ile belirtmiştir: *“Ben açıkçası basit görünen ama aslında çok zor olduğunu düşünen biriyim. Fikirleri çarpıtırabilen çocukların dikkatini canlı tutabilmek doğru noktalara temas etmek çaba ve hâkimiyet gerektiren bir durumdur.”*

Katılımcı bazı öğretmenler ise zamanla kolaylaştırıcı rolüne bürünmenin kolaylaştığına değinmişlerdir. Emel öğretmen, *“Çok keyifli ve içinde birçok disiplini barındırıyor. İlk başlarda zorlarsa da zamanla kolaylaşıyor.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise P4C yaklaşımını henüz yeterince bilmedikleri bu nedenle kolaylaştırıcı rolüne büründüklerinde kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Nurdan öğretmen; *“Çocukları yargılamadan yönlendirmeden dinlemek, doğru sorular sorarak zihinlerinde bir karmaşa yaratmak ve bu süreçte farklı bakış açıları sergilemek. Kolaylaştırıcı olarak çok etkili olmadım, yeteri kadar yöntemi bilmediğimi düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında ayrıca katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında benimsedikleri kolaylaştırıcı rolü ile dersler sırasında sergiledikleri öğretmenlik rolünü kıyaslamaları istenerek bu konu hakkındaki düşünceleri de ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Belgin öğretmen görüşlerini şöyle açıklamıştır: *“Ayrıca klasik öğretmen anlayışından uzak olduğu için öğretmenin kendini kontrol etmesi gerekir. Mimiklerini, hareketlerini ve öğrenciye geçireceği duyguyu iyi kontrol etmeli. Her öğrenciyi eşit düzeyde bir yaklaşımla dinlemeli ve yönlendirmelidir. Tüm bunlar biraz yorucu ve zor olsa da oldukça keyifli bir yöntem. Öğrencilerim ve ben birbirimizin düşüncelerini keşfetmekten keyif alıyoruz.”* Belgin öğretmen görüşlerinde, kolaylaştırıcı rolünde öğretmenlerin kendilerini kontrol etmeleri gerektiğinden söz etmektedir. Hatice öğretmen ise Belgin öğretmenin görüşlerinde ifade ettiği noktalara da değinerek görüşlerini şöyle açıklamıştır: *“P4C çalışmaları kapsamında*

sınıfımda oluşturduğum felsefe çemberlerimizde öğrencilerimin cevabına öğretmen rolüneyken yaptığım gibi doğru, yanlış, iyi, kötü, konumuzla alakalı/alakasız demiyorum. Herkes özgürce fikirlerini ifade edebilir. Beden dili ile de düşünceler belli edilmez. Oysa geleneksel öğretmen rolünde durum böyle değildir. Öğretmen soru sorar ve doğru cevabı ya da en azından konu ile alakalı bir cevabı ister. P4C bu açıdan daha hümanisttir.”

Miray öğretmen de bu konudaki görüşlerini şu cümleleri ile açıklamıştır: *“Bilginin soruşturulduğu, sorgulandığı, fikirlerin özgürce ifade edildiği öğretmenlik klasik öğretmen anlayışından çıktığı felsefi soruşturmalar bütünüdür P4C. Geleneksel öğretmen rolü ile kolaylaştırıcı rolü arasında ciddi farklar olduğunu görüyorum. Gelenekselde metni okuyup anlatıp, anlattırıp metinle ilgili soruları çözerken P4C ile metin üzerinde düşünüyor, sorgulamalar yapıyoruz. Bazen zorlanıyorum. Tartışmalar açmaza girdiğinde ne yapacağımı bilemediğim öğretmen rolünün etkisinden kurtulamadığım oluyor.”* Ferda öğretmen ise kendisinden yola çıkarak görüşlerini şöyle sunmuştur: *“Kendim kolaylaştırıcı rolünde çok zorlandım. Bir öğretmen olarak yanlışlarda uyarmak istedim ancak yapmamam gerektiği için çok zor oldu. Öğretmenlik ile kolaylaştırıcı rolü arasında büyük bir uçurum var. Öğretmen rolünde mutlak doğrular var ancak kolaylaştırıcı rolünde her düşünceye doğru-yanlış olarak bakmama durumu var. Öğretmenlikte doğru sonuca ulaştıracak cevaba yönelmek varken kolaylaştırıcı rolünde mevcut durumda doğru olarak nitelediğimiz fikirlerle ya da kendi doğrularımız ile çelişse bile her düşünceyi dinlemek durumu mevcuttur.”*

Ferda öğretmen görüşlerinden öncelikle Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında üstlendiği kolaylaştırıcı rolünde zorlandığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmen rolü ile kolaylaştırıcı rolü arasındaki temel farkın çocuklardan gelen düşüncelere bakış açısı ile ortaya çıktığını düşündüğünü ifade ettiği görülmektedir. Sezen öğretmen; *“Normalde sınıfta öğretmen ön planda iken kolaylaştırıcı rolünde daha çok öğrenciler ve öğrencilerin düşünceleri ön planda. Fikirlerde doğru ya da yanlış kavramı olmaması öğrencileri geleneksel yönetime göre daha özgür bırakmakta. Geleneksel yaklaşımda öğrenciye direkt bir bilgi aktarımı varken, kolaylaştırıcı rolüyle bizler eğitimde bilgiyi sorgulama yaklaşımı ile öğrencilerin kendi fikirlerini ortaya çıkarmaya çalışıyoruz. Her fikir değerli bizim için ve öğrenciler uygulamalarda bunu hissediyorlar ki felsefe çemberlerini seviyorlar, gittikçe daha iyi oluyoruz bu konuda. Öğrenciler daima aktiftir.”* cümleleri konu hakkında görüşlerini belirtmiştir. Sezen öğretmenin bu görüşlerinden Çocuklar için Felsefe uygulamalarında öğretmenin ön planda olduğu bir sınıf düzeninden öğrenci odaklı ve öğrencinin aktif olduğu bir sınıf düzenine geçildiği özgürlüklü bir yapıya büründüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada bu araştırma sorusu kapsamında ulaşılan bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolüneyken öğretmen rolünden farklı olarak eğitim-öğretim görevinden uzaklaştıklarını, kendilerinin de felsefi soruşturmanın bir parçası hâline geldiklerini ve çocukların dikkatlerinin dağıldığı ve tartışma sürecinin ilerlemediği durumlarda kolaylaştırıcı rolünü benimsemekte zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Alan yazında sınıflarda oluşturulan felsefe çemberleri ve bu çemberlerde gerçekleştirilen felsefi soruşturmalar birlikte düşünme ve birlikte düşünme hakkında düşünme pratiği olarak görülmekte,

Çocuklar için Felsefe (P4C) ise felsefi pragmatizmden kaynaklanan eğitici bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Leng, 2020). P4C yaklaşımı; bilmenin yalnızca bilenin dışında olan bir bilgi edinimi olmadığını, aynı zamanda bilginin ise öğrencilerin etkileşim kurduğu ve birlikte inşa ettiği bir araştırma topluluğunun ortak ürünü olduğunu savunur. Bu pedagojik yaklaşım, öğrenciler ve öğretmenleri arasında mantıksal sorgulamayı ve geniş tartışmaları içermektedir. Öğretmen, öğrencilerin oluşturduğu felsefi tartışmaların yapıldığı çemberin ortak bir katılımcısıdır. Felsefi soruşturmalar sırasında ortaya çıkan diyalog sürecinde öğrenciler ve öğretmenleri düşünmeyi netleştirir, sorular sorar, tartışmaları kaydeder, anlamları keşfeder, dikkatlice dinler ve başkalarının fikirlerine saygılı ve yargılayıcı olmayan bir şekilde yanıt verir (Millett & Tapper, 2011).

Araştırmada katılımcı öğretmenler öncelikle P4C konulu eğitimler almışlar, ardından da sınıflarında P4C yaklaşımını uygulamışlardır. Araştırma kapsamında söz konusu şekilde P4C yaklaşımını uygulayan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ile yapılan içerik analizi çalışması sonucunda her bir araştırma sorusu kapsamında çeşitli temalar ortaya koyulmuştur. Araştırmada birinci araştırma sorusu ile öğretmenlerin P4C yaklaşımına ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve toplamda üç temaya ulaşılmıştır. Bu üç temadan birinci tema altında kategoriler oluştuğu, kalan iki tema altında ise kategoriler oluşmadığı görülmektedir. Birinci tema olan “gelişimseldir” temasını oluşturan kategoriler öğretmen görüşleri çerçevesinden değerlendirildiğinde, yaklaşımın bilişsel ve sosyal-duygusal beceriler ile 21. yy. becerilerinin gelişimine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler P4C uygulamalarının öğrencilerinde düşünme becerilerinin gelişimini sağlanması yönüne odaklandıkları beraberinde eleştirel düşünme, araştırma, merak etme gibi olgulara değindikleri ve öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin olumlu yönde görüşler paylaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşıma ilişkin ifade ettikleri tanımlar konu ile ilgili alan yazın ile çelişmemekte ve hatta pek çok yönden benzerlikler taşımaktadır (Fisher & Happe, 2005; Marashi, 2008; McCall, 2017; Şavşet, 2016). Katılımcı öğretmenlere göre, Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımı, öğrencilerinin pek çok açıdan gelişiminin sağlanmasında etkili olup, yenilikçi bir yöntemdir. 21. yüzyıl becerileri ile de ilişkilendirilmelerinin yapıldığı P4C yaklaşımı, öğretmenlerce gelişimsel yönleri baskın bir pedagojik yöntem olarak görülmektedir. Alan yazında yer alan araştırmalarda araştırmanın bu bulguları ile benzer yönde değerlendirmeler yapıldığı anlaşılmaktadır (Özkan, 2020; Shakour Preece & Juperi, 2014; Taş, 2017; Taş, 2017). Öte yandan felsefi tartışmaların üstbilişsel doğası felsefeyi düşünce merkezli bir eğitim için ideal model hâline getirmektedir (Bleazby, 2004). İkinci tema olan “sorgulama temellidir” temasına Belgin, Ferda, Hatice, Leyla, Nurdan ve Sezen öğretmenlerin görüşlerinde kullandıkları “sorgulama/soruşturma” ifadelerinden ulaşılmıştır. Emel, Ferda ve Zehra öğretmenler ise P4C yaklaşımının yenilikçi bir yaklaşım olduğu görüşünü de paylaşmışlardır.

Araştırmada ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı öğretmenlerden Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının uygulanması sonucunda hangi alanlarda gelişim gözlemlediklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin analizi ile P4C yaklaşımının sınıflarda uygulanması sonucunda öğrencilerin öğrenme ve sorgulama becerilerinin arttığı, akıl yürütme, anlama becerilerinin gelişimi ile birlikte öne sürülen uyarıcılar ile ele alınan konulara sorgulayıcı yaklaşımlarında etkili olduğu da ifade edilmiştir. Alan yazında benzer bulgulara ulaşan araştırmalar yer almaktadır.

Örneğin McCall (2017), “Felsefi Sorgulama Topluluğu” adını verdiği yöntem ile gerçekleştirdiği felsefi soruşturmalar sonucunda planladığı ve uyguladığı bir buçuk saatlik sürelerde diyalog sürecine katılabildiklerini, akıl yürütebildiklerini ve soyut fikirler üretebildiklerini ortaya koymuştur ve uygun pedagojik yöntemler ile okul öncesi dönem çocuklarının akıl yürütme becerilerinin oldukça geliştirilebileceğini göstermiştir. Williams-Howe’e (2016) göre, çevrelerinde gelişen olaylara başkalarının bakış açısından bakabilmeyi sağlamak ve başkalarının duyguları üzerine konuşmak, çocukların olaylara çok yönlü yaklaşabilmelerini sağlayan bir unsurdur. Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında da çocuklara bir uyarıcı olarak sunulan olay, durum veya nesnelere çok yönlü yaklaşabilmelerini sağlayan bir tartışma ortamı yaratılmaya çalışılır ve böylelikle çocuklarda eleştirel düşünme becerisinin gelişimi hedeflenir.

Araştırmada katılımcı öğretmenler, Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamaları kapsamında sınıflarında gerçekleştirdikleri felsefi soruşturmalar sonucunda öğrencilerinde düşünce üretme ve ürettikleri düşüncelerini ortaya koyma/ifade becerileri ile merak etme, özgüven gelişimi ve yaratıcılık becerilerinde gelişmeler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Topping ve Trickey’de (2007) ilkökul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, on altı ay boyunca haftada bir saat P4C uygulamaları yapmışlardır. Araştırmanın son test sonuçlarından çocukların bilişsel açıdan önemli kazanımlara ulaştıkları anlaşılmış ve akademik başarılarının arttığını ortaya çıkmıştır. Taş (2017), Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı’nın 48–72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisini incelediği doktora tezinde yarı deneysel bir araştırma yapmış, deney grubundaki 76 çocuğa Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı’nı toplamda 14 hafta boyunca, ortalama 45 dakikalık felsefi soruşturma oturumları uygulanmıştır. Araştırmada Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı’nın 48–72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine ve yaratıcılıklarına olumlu etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer konu ise P4C uygulamaları ile öğrencilerin daha aktif hâle geldidir. İlgili alan yazında öğrenci katılımının; öğrencinin öğrenme sürecine katılma ve başarılı olma istekliliği, ihtiyacı, arzusu ve zorunluluğu anlamına geldiği (Bomia ve ark., 1997; Chapman, 2002) belirtilerek, öğrenmenin gerçekleşmesinde de önemli bir konu olduğunun üzerinde durulmaktadır. Leng (2020) araştırmasında, Hawaii’li öğrencilerin öğrenmeye katılımlarında felsefi sorgulamaların rolünü araştırmış, uygulama sonucunda felsefi tartışmaların öğrencilerin hem öğrenme sürecine aktif katılımlarını arttırdığını ve hem de sosyal açıdan da olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Araştırmada ise ayrıca felsefi soruşturma çalışmalarının öğrencilerin kendini ifade etme becerileri üzerinde de olumlu etki gösterdiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Sınıflarda oluşturulan felsefe çemberlerinde öğrencilerin dışsal motivasyon ve diyalog yoluyla ortak sorunu çözmek için gönüllü olarak hareket etmeleri sonucunda bu çabalar zamanla içsel motivasyona dönüşür (Daniel ve ark., 2000). Araştırmada öğretmenlerden bazıları öğrencilerin giderek tartışma ortamına uyum sağlayarak fikirleri öne sürme konusunda daha istekli hâle geldiklerini belirtmişlerdir. Kefeli (2011), “Felsefe Öğretiminde Yeni Bir Model Arayışı: Ayşe Teyze’nin Çantası” başlıklı araştırmasında 11. sınıf düzeyinde toplamda 42 öğrenciyle çalışmıştır. Felsefi analogilerin kullanıldığı çalışma sürecinin sonucunda felsefi tartışmaların öğrencilerin kendilerini ifade edebilme ve akıl yürütme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Okur’un (2008) Çocuklar için Felsefe

Eğitimi Programı'nın altı yaş grubu çocuklarının atılgnlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasının örneklemini, toplam 24 anasınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca 40'ar dakikadan toplamda 10 oturum olarak Çocuklar için Felsefe eğitimi verilirken, kontrol grubuna ise drama, hikâye anlatma gibi çeşitli etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak, Çocuklar için Felsefe uygulamalarının anasınıfı öğrencilerinin atılgnlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Akkocaoğlu-Çayır (2015) ise tezinde Çocuklar için Felsefe eğitiminin, ilkökul 3. sınıf öğrencilerini bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamış ve bu amaç doğrultusunda toplam 48 öğrenciye Çocuklar için Felsefe uygulamaları planlamıştır. Yirmi sekiz ders saati süresince yapılan uygulamalar sonucunda katılımcı çocuklarda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda olumlu yönde değişimler meydana geldiği anlaşılmıştır. Çocuklar için Felsefe yaklaşımının çocukları problem çözme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik ettiği belirlenmiştir. Malboeuf-Hurtubise ve diğerleri (2021) araştırmalarında Covid-19 Pandemi sürecinin ilkökul öğrencilerinin ruh sağlıklarına olumsuz yansımalarının önlemek amacıyla çevrim içi Çocuklar için Felsefe dersleri ve farkındalık temelli müdahaleler yapmışlar ve bu çalışmalar sonucunda P4C uygulamalarının çocukların zihinsel sağlık ile ilgili sorunlarını azaltmaya yardımcı olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu olarak katılımcı öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulamalarında benimstedikleri kolaylaştırıcı rolüne ilişkin görüşleri sonucunda ulaşılan temalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin felsefe çemberlerinde kolaylaştırıcı rolüyle kendilerini tartışmalara müdahale etmeyen, demokratik sorgulama ortamı yaratarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan ve kendisi de öğrenmeye açık olup soruşturmanın bir parçası hâline gelebilen bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır. İlgili alan yazında yer alan araştırmalarda da kolaylaştırıcı rolü öğrencileri daha derin ve geniş düşünmeye iten (Leng, 2020), aynı zamanda kendi düşüncelerini ve fikirlerini sorgulayan ve kendileri de felsefi soruşturmanın bir katılımcısı olarak sınıfında güven ortamını oluşturarak (Purkey & Novak, 1996), öğrencilerinin düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlayan olarak tanımlanmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin felsefe çemberlerinde büründükleri rolün klasik öğretmen rolünden farklı olduğunu vurguladıkları, artık bilgiyi aktaran değil, öğrencilerin ürettikleri bilgi ile birlikte bilgi üretimi sürecinin bir parçası hâline geldiklerine değindikleri görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolüne bürünmekte zorlandıkları da anlaşılmakta, felsefe çemberlerinde bilginin kaynağı olma ve yönlendirme rolünden sıyrılmakta zorlandıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin kolaylaştırıcı rolünü doğru anladıkları ve role ilişkin doğru bir çerçeve çizdikleri ancak bu uygulama aşamasında role uyum sağlamakta zorlandıkları ifade edilebilir. Alan yazında yer alan araştırmalarda da kolaylaştırıcı rolünün benimsenmesinde yaşanan zorluklara değinildiği görülmektedir. Børresen (2013), P4C uygulamasına başlamanın kolay olduğu ancak zor olanın felsefi soruşturmaları sınıf rutini hâline getirmenin olduğu, bu durumu aşmak için haftada en az bir kez felsefi soruşturmanın yapılması gerektiğini belirtirken, kolaylaştırıcı rolü ile sınıf öğretmenin eski rutinlerine dönmeye meyilli olduklarını vurgulamaktadır. Akkocaoğlu ve Celepoğlu'nun (2013) ilkökul öğretmenlerinin çocuklar için hazırlanan felsefe kitaplarına ilişkin

bakış açılarını ortaya koydukları araştırmalarında, altı ilkökul öğretmeni belirlenen yedi felsefe kitabını analiz etmiştir. Çalışma sonuçta öğretmenlerin, felsefe eğitimine çok daha erken yaşlarda başlanması ve öğretmenlerin bu alanda mutlaka hizmet içi eğitimler almaları gerektiğini önerdikleri anlaşılmıştır. Akkocaoğlu ve Celepoğlu'nun araştırması ile benzerlikler bulunan araştırmada da öğretmenlerin P4C yaklaşımı ve kolaylaştırıcı rolüne hâkimiyet konusunda zorlandıkları bu nedenle bu konuda daha fazla eğitim almaları ve uygulama tecrübesi edinmeleri gerektiği yorumu yapılabilir.

Araştırmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında alınan öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlik rolü ile kolaylaştırıcı rolü arasında önemli farklılıklar olduğunu düşündükleri, öğretmenlerin felsefi soruşturmalar sırasında öğrencilerinden yanlış olduğunu düşündükleri çeşitli görüşler duyduklarında öğrencilerini uyarma gereksinimi hissettikleri ancak uyarmamaları gerektiğini düşündükleri ve bu durumlarda kendilerini kontrol etmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin öğretmen rolünderken doğruları söylemeleri ve öğrencilerini yönlendirmeleri gerektiğini düşünürken, kolaylaştırıcı rolünde ise her düşüncüyü kabul etme ve doğru-yanlış kategorisine sokmaksızın tepkiler vermeleri gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Lipman da çocuklarla felsefe eğitiminde öğretmenlerin çocuklara kendi görüşlerini dayatmamları gerektiğini vurgulamaktadır (Ventista, 2019; Wartenberg, 2009). Gline (2013), öğretmenlerin sınıflarındaki uzman rolünden ayrılarak, kendilerini de tartışmanın bir parçası olarak düşünme çukuruna girmeleri gerektiğini, aynı zamanda tüm öğrencilerini tartışmaya katmak için teşvik etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca öne sürülen bir görüşte, kolaylaştırıcı rolünün öğretmenlik rolüne göre daha hümanist olduğudur.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de çalışılmış, Çocuklar için Felsefe (P4C) Eğitimi yaklaşımını konu alan ve YÖKSİS Tez sistemine kayıtlı toplamda sekiz tez bulunmaktadır. Yukarıda da belirtilen önemli kazanımlara ulaşılmasını sağlayan böylesi önemli bir alan için oldukça az sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasının kaynağında Çocuklar için Felsefe yaklaşımının ülkemizde henüz yeni tanınmakta olan pedagojik bir eğitim yaklaşımı olmasıdır. Bu bağlamda yurtdışındaki Çocuklar için Felsefe çalışmalarına ilişkin konu zenginliğinin yurtiçinde bulunmadığı söylenebilir. Tüm bu veriler araştırılmaya ve geliştirilmeye açık olan Çocuklar için Felsefe yöntemini konu alan daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Çocuklar için Felsefe Eğitimi yaklaşımı çok sayıda ülkede uygulanmaktadır. Türkiye'de ise yeni yeni tanınır hâle gelmiştir. Ancak P4C eğitimlerinin yüksek ücretleri konuya meraklı öğretmenler için caydırıcı olabilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ücretsiz olarak açacağı P4C eğitimleri uygulamaların yaygınlaşmasında etkili olacaktır. Hizmet içi eğitimlerde ise P4C uygulamalarının erken yaşlardan itibaren yapılması göz önünde bulundurularak her kademe ve her branşın öğretmenin başvurusuna açık bir biçimde geliştirilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. P4C uygulamaları ile çocuklara farklı bakış açısı kazandırılabilir. Yaklaşımın özgürce fikrini söyleme, karşısındaki saygıyla dinleme gibi çok değerli kazanımlara erişimde etkili olduğu alan yazında yer alan çok sayıda araştırmada vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nca Eğitim 2023 Vizyonu'nda eleştirel düşünme becerisinin altı çizilmektedir. Bu da bize eleştirel düşünme becerisinin gelişimi noktasında etkili bir yaklaşım olan P4C'nin önümüzdeki yıllarda daha önemli bir hâle

gelebileceğini göstermektedir. Konuya bu açıdan bakıldığında, P4C çalışmaları ile öğrencilerin pek çok yönden gelişiminin sağlandığı göz önünde bulundurulursa her kademede bir ders olarak programlara girmesinin çok faydalı olabileceği da önerilebilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support

Kaynaklar

- Akkocaoğlu Çayır, N., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için Felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97–133. [\[CrossRef\]](#)
- Akkocaoğlu-Çayır, N. (2015). *Çocuklar için Felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkocaoğlu-Çayır, N., & Celepoğlu, A. (2013). *Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children*. 5th World Conference on Educational Sciences (WCES), Italy, Rome.
- Aybek, Ö. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43–60.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Birnbacher, D., & Ladwig, B. (2006). *Information philosophie*. Claudia Moser.
- Bleazby, J. (2004). Practicality in philosophy for children. *Critical and Creative Thinking*, 12(2), 33–42.
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. Educational Resources Information Center Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Børresen, B. (2013). Foreword. In I. Monica & B. Glina (Eds.), *Philosophy for with and of children* (ss. 7–11). Cambridge Scholars Publishing.
- Chapman, E. (2002). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(13). [\[CrossRef\]](#)
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk, çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 51–60.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. (2003). *Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play*. Division of Humanities, Arts and Social Sciences. [\[CrossRef\]](#)
- Daniel, M., Lafortune, L., Pallascio, R., & Schleifer, M. (2000). Developmental dynamics of a community of philosophical inquiry in an elementary school mathematics classroom. *Thinking*, 15(1), 2–10.
- Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. Pan Yayıncılık.
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. Pan Yayıncılık.
- Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fisher, N., & Happé, F. (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757–771. [\[CrossRef\]](#)
- Gasparatou, R., & Kamepeza, M. (2012). Introducing philosophy for children (P4C) in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72–82.
- Glina, M. B. (2013) [Introduction] M. B. Glina (Ed.). *Philosophy for with and of children* (ss. 13–15). Cambridge Scholars Publishing.
- Golding, C. (2007). Pragmatism, constructivism and Socratic objectivity: The pragmatist epistemicaim of philosophy for children. In *36th Annual PESA Conference: Creativity, Enterprise and Policy*, Wellington.
- Halpern, D. (1988). Teaching critical thinking for tranfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *Amerikan Psychologist*, 53, 449–455.
- İlhan-Tunç, A. (2017). Çocuklarla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 71–91.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23–35.
- Kefeli, İ. (2011). Felsefe öğretiminde yeni bir model arayışı. *Özne*, 14, 199–210.
- Leng, L. (2020). The role of philosophical inquiry in helping students engage in learning. *Frontiers in Psychology*, 11(11), 449. [\[CrossRef\]](#)
- Liamputtong, P., & Ezzy, D. (2009). *Qualitative research methods* (3rd ed). Oxford University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussièrès, É. L., Taylor, G., Éthier, M. A., & Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107(107), 110260. [\[CrossRef\]](#)
- Marashi, S. (2008). Teaching philosophy to children: A new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12–15.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek* (K. Gülenç & N. P. Boyacı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68–82. [\[CrossRef\]](#)
- Millett, S., & Tapper, A. (2011). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Education Philosophy Theory*, 44, 546–567. [\[CrossRef\]](#)
- Mutlu, B. (2017). Çocuklukta ve çocukça felsefe yapmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 19–49.
- Öğüt, F. (2019). *Felsefi düşünmenin önemi ve Çocuklar için Felsefe* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okur, M. (2008). *Çocuklar için Felsefe eğitimi programının altı yaş grubu çocuklarının, atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onat-Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55–66.
- Özkan, B. (2020). Çocuklar için Felsefe neden önemlidir? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1), 49–61. [\[CrossRef\]](#)
- Pekkarakaş, E. (2020). *Okul öncesi eğitim döneminde Çocuklar için Felsefe eğitiminin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Demokrasi Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Purkey, W. W., & Novak, J. M. (1996). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching, learning and democratic practice*. Wadsworth Publishing, Inc.
- Şavşet, S. (2016). *Sorgulama tabanlı eklektik okul öncesi eğitim etkinliklerinin etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi]. Okan Üniversitesi, sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shakour-Preece, A., & Juperi, A. (2014). Philosophical inquiry in the Malaysian educational system-reality or fantasy? *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 26–38.
- Smith, J. A., & Osbourne, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (ss. 51–80). SAGE.

- Taş, I. (2017). *Çocuklar için Felsefe eğitimi programının 48–72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 787–796. [\[CrossRef\]](#)
- Uygur, N. (2001). *Felsefenin çağrısı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Ventista, O. M. (2019). *An evaluation of the 'philosophy for children' programme: The impact on cognitive and non-cognitive skills* [Unpublished Theses]. Durham University School of Education.
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Williams-Howe, C. (2016). *How to Raise Critical Thinkers in a World That Desperately Needs Them*. Retrieved from <http://www.parent.com>
- Wittgenstein, L. (2005). *Tractatus logico-philosophicus* (O. Aruoba, Çev.). Metis Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Purpose: The Philosophy for Children (P4C) approach is defined by Lipman (2001) as a thinking education approach in which philosophical inquiries involving Socratic inquiries are made with children. In P4C, based on an appropriate text, a story, a picture, a video, a news or daily life experiences, children build dialogue, ask questions and discuss concepts, and make evaluations by combining their own experiences with what they read (Direk, 2008). Philosophy for Children is an approach with implementation stages and an evaluation process (Akkocaoğlu-Çayır & Akkoyunlu, 2016). Philosophy for Children education includes not only the constructivist approach in terms of constructing human knowledge but also Socratic inquiry processes within its educational objectives (Golding, 2007). Children are in active discussion with each other during this questioning period and they communicate with the group by actively listening, thinking, generating ideas, asking questions, answering questions, and evaluating with this discussion circle. The questions of this naturally occurring learning environment can spontaneously be posed by the students. Throughout the education, children discover how to think in a deeper and detailed way and realize how to ask more effective questions, and as a result of all these processes, they can develop their questioning skills (Taş, 2017). A philosophical perspective is developed with children during the formed discussion circles, as well as the development of children's thinking skills such as organizing information, evaluating, asking questions, establishing cause-effect relationships, comparing, criticizing, understanding, inferring, making connections between meanings and creating meanings (Fisher, 2005). In studies in the literature, it is observed that children's skills such as attention, reasoning, evaluation, empathy, listening with understanding, and making logical inferences show positive development with philosophical inquiries (Colwell & Lindsey, 2003; McCall, 2017).

Method: The research was carried out in phenomenology design. The aim of the research was effective in the selection of this pattern. It is aimed to reveal the views of the teachers who practice P4C and take the role of facilitator during these practices, by examining in depth their views on the P4C approach and their own facilitator roles. The participant group of the study consists of 15 teachers from different branches who work in the city center of Eskişehir, received training on the P4C approach, and apply this approach in their classes. In the research, a semi-structured interview form consisting of demographic and interview questions was prepared by considering the purpose of the research and the research questions. Then, 15 questions in the form were asked to 15 teachers during face-to-face interviews. Answers to each question were received from all participating teachers. The content analysis technique was used on the raw data obtained by converting the recorded face-to-face interviews into a written text.

Results, Discussion, and Conclusion: In the study, with the first research question, the opinions of the teachers about the P4C approach were taken and analyzed. As a result of the content analysis, three themes were reached in total. These themes are listed as "developmental," "inquiry-based," and "an innovative approach." The definitions expressed by the teachers regarding the approach do not contradict with the literature on the subject and even bear similarities in many ways (Fisher & Happe, 2005; Marashi, 2008; McCall, 2017; Şavşet, 2016).

Within the scope of the second research question, participating teachers were asked to explain in which areas they observed improvement as a result of the application of P4C approach. It was also stated that as a result of the analysis of the teachers' opinions and the application of the P4C approach in the classrooms, the learning and questioning skills of the students increased, and the stimuli that were put forward together with the development of reasoning and comprehension skills were effective in their critical approach to the subjects discussed. McCall (2017) has revealed that they can participate in the dialogue process, reason and produce abstract ideas in one and a half hours as a result of the philosophical investigations carried out with the method called the "Philosophical Inquiry Society," and with appropriate pedagogical methods, the reasoning skills of preschool children are quite has shown that it can be improved. According to Williams-Howe (2016), it is one of the factors that enable children to approach events from the perspective of others and to talk about the feelings of others. In the study, teachers emphasized that philosophical inquiry studies also had a positive effect on students' self-expression skills.

As the third research question in the study, when the themes reached as a result of the views of the participant teachers about the facilitator role they adopted in the P4C practices were evaluated, it was seen that the teachers do not interfere with the discussions with their facilitator role in the philosophy circles, create a democratic inquiry environment, enable the students to express themselves, and are open to learning and investigation. It is understood that they see them as individuals who can become a part of it. On the other hand, it was understood that teachers had difficulties in taking on the role of facilitators, and they stated that they had difficulty in getting out of the role of being the source of knowledge and directing in philosophy circles. When all these data are evaluated, it can be stated that participant teachers understand the role of facilitator correctly and draw a correct framework for the role, but they have difficulty in adapting to the role during this implementation phase.



Research Trends In English Language Teaching: A Twenty-Year Review Of Master Theses And Doctoral Dissertations

İngiliz Dili Eğitimi (İDE) Alanındaki Araştırma Eğilimleri: Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin 20 Yıllık İncelemesi

Çağla ATMACA¹
Gonca EKŞİ²

¹Department of Foreign Language Education, Pamukkale University, Faculty of Education, Denizli, Turkey

²Department of Foreign Language Education, Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara, Turkey

ABSTRACT

This research article reviews the master theses and doctoral dissertations on English Language Teaching published between 2001 and 2020 in Turkey. The theses and dissertations were analyzed in terms of emerging themes, research design, participants, and data collection tools. At the end of the summative content analysis conducted on 96 doctoral dissertations and 295 master theses, it was found that the theses and dissertations showed some similarities and differences. To illustrate, teaching methodology was the most studied theme, while language testing and assessment was the least studied theme in both groups. In addition, the quantitative research design was the most preferred one in the MA theses, whereas it was mixed-methods research design for the PhD dissertations. Moreover, most of the participants in both groups included tertiary-level students and instructors. Finally, documents were the most employed data collection tools, but the observation was the least preferred tool in both groups. Further professional implications are discussed in terms of master theses and doctoral dissertations in the English Language Teaching field to guide future researchers and offer a new research agenda.

Keywords: Doctoral dissertation, English language teaching, higher education, master thesis, research trends

ÖZ

Bu araştırma makalesi, Türkiye’de 2001–2020 yılları arasında İngiliz Dili Eğitimi (İDE) üzerine yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tezler, ortaya çıkan temalar, araştırma tasarımı, katılımcılar ve veri toplama araçları açısından analiz edilmiştir. 96 doktora tezi ve 295 yüksek lisans tezi üzerinde yapılan özetleyici içerik analizleri sonucunda yüksek lisans ve doktora tezlerinin bazı benzerlik ve farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin, her iki grupta da öğretim yöntemi en çok çalışılan tema iken ölçme ve değerlendirme en az çalışılan tema olmuştur. Ayrıca yüksek lisans tezlerinde nicel araştırma deseni en çok tercih edilen desen iken doktora tezlerinde karma yöntem araştırma deseni en çok tercih edilen desen olmuştur. Buna ilaveten her iki grupta da yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler ve eğitimciler, katılımcıların çoğunluğunu oluşturmuştur. Son olarak, her iki grupta da dokümanlar en çok kullanılan veri toplama araçları iken en az tercih edilen araç ise gözlem olmuştur. Gelecekteki araştırmacılara rehberlik etmek ve yeni araştırma gündemi sunmak için İDE alanındaki yüksek lisans ve doktora tezleri bağlamında ilgili mesleki çıkarımlar bu çalışma kapsamında tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yüksek lisans tezi, doktora tezi, İngilizce öğretimi, yükseköğretim, araştırma eğilimleri

Received/Geliş Tarihi: 13.12.2021

Accepted/Kabul Tarihi: 13.06.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Çağla ATMACA
E-mail: catmaca@pau.edu.tr

Cite this article as: Atmaca, Ç., & Ekşi, G. (2023). Research trends in English language teaching: A twenty years' review of master theses and doctoral dissertations. *Educational Academic Research*, 48(1), 14–26.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Introduction

Research trends in applied linguistics have attracted considerable attention among scholars since there has been a growing body of research in the past decades (Acıroğlu, 2020; Kırmızı, 2012; Lei & Liu, 2019a, 2019b; Ma & Kim, 2014; Özmen et al., 2016; Yihong et al., 2001).

In the relevant literature, it is seen that research trend studies or bibliometric studies focused mainly on research articles. Then, there has been a shift toward other academic genres, including conference papers, book chapters, student research papers, and theses and dissertations. While some of these studies take a holistic view of academic genres in applied linguistics, others are concerned with more specific fields or subfields of applied linguistics, such as English for academic purposes (EAP) or computer-assisted language learning (CALL). Besides, some of these studies had a comparative component at an international level, whereas some were concerned with research trends at the domestic level.

When research trend studies are examined, it is seen that research articles are the most commonly studied academic genre. For example, Lei and Liu (2019a) investigated the research trends in System's publications between 1973 and 2017 and concluded that second language acquisition (SLA), teaching practices, learning strategies and technology, and sociocultural and sociopsychological issues were the most focused themes. While some topics like CALL, communicative competence, and learner strategy were found to be popular across three periods and remained unchanged, especially the number of studies regarding identity, English as Foreign Language (EFL) learner, English as Lingua Franca (ELF), and self-efficacy topics showed a significant increase. Similarly, Lei and Liu (2019b) conducted bibliometric research on the articles published in 42 Social Science Citation Index (SSCI) indexed journals in applied linguistics between 2005 and 2016. The authors revealed that research on social class, language policy, eye tracking, EFL learner, ELF, multilingualism, and language ideology showed a significant increase. In contrast, research on communicative competence, academic discourse, vocabulary acquisition, discourse analysis, heritage language, self-efficacy, and corpus-based studies remained constant.

In some studies, research trends at the national and international levels are compared in research articles. To exemplify, Yihong et al. (2001) compared research methods in applied linguistics published in journals in China and the West. After analyzing 2486 articles, the authors found out that the research studies were moving from a nonempirical direction toward an empirical one, especially with the increase in quantitative studies in China while the quantitative paradigm was being replaced by qualitative studies in the West (Yihong et al., 2001). In addition, Choe and Ma (2013) compared SLA related studies ($N=867$) in two domestic and two international journals published between 2007 and 2012. In both groups, statistical analyses were in the first place, and grammar, as the target language skill, was prominent. However, classroom pedagogy had the highest occurrence in domestic journals regarding research themes, whereas learner traits were the first in international journals. Finally, to offer a more cross-cultural perspective, Ma and Kim (2014) examined the articles published in a domestic journal (English Teaching (ET)) in Korea and an international journal (TESOL Quarterly (TQ)) between 2011 and 2013. According to the results, university students were the dominant participants in both journals. As for research methodology, more than half of the studies referred to quantitative methods in ET, whereas there was nearly an equal share between quantitative and qualitative methods in TQ. In addition, writing was the most researched skill in ET articles while speaking was the most researched skill in TQ articles. Finally, socio-cultural factors were the most studied research topics in TQ articles, whereas classroom pedagogy came to fore in ET articles.

Latif (2018) investigated English Language Teaching (ELT) research papers published between 2006 and 2015 and found out that teacher education was the most studied research topic, and experimental methods and quantitative data were more preferred in these papers. Accordingly, the author drew attention to the causes of dominant ELT research trends in Egypt and claimed that the local educational research culture, inappropriate interdisciplinary approach, reading sources, institutional regulations, and researchers' over-reliance on convenience sampling were the possible causes.

On the other hand, some studies focused on the subfields of applied linguistics such as CALL, Mobile-Assisted Language Learning (MALL), and EAP. To begin with, Sallam et al. (2020) investigated various genres such as conference papers, book sections, journal articles, and reviews of Language Massive Open Online Courses (LMOOCs) and concluded that there is still a lack of LMOOC-related articles in CALL journals. Similarly, Duman et al. (2015) examined research studies ($N=69$) published on MALL in SSCI-indexed international journals between 2000 and 2012. The authors showed that research on MALL increased at a fast pace from 2008 and reached a peak in 2012. Also, approximately half of the studies adopted quantitative methods and again in approximately half of the studies learning approaches were included as theoretical frameworks. As for EAP, Tazik and Khany (2019) reviewed the literature on EAP by analyzing 15 books, 6 book chapters, and 347 research articles and revealed that academic writing, curriculum development, and critical EAP were the most important challenging issues.

As academic genres, theses and dissertations appear to have occupied a prominent place in research trend literature in the Turkish context rather than research articles. First, Kirmizi (2012) examined MA theses in ELT published between 2005 and 2010 in Turkey. The author revealed that the theses were conducted on language skills ($N=59$), psychology ($N=33$), teaching methods ($N=32$), evaluation of materials or curriculum design and evaluation ($N=24$), linguistics ($N=23$), learner factors ($N=20$), teacher factors ($N=19$), CALL ($N=17$), culture and literature ($N=12$). Second, PhD dissertations published in Turkey between 2010 and 2014 were analyzed in terms of subject areas, research paradigms/techniques, research contexts, scopes, validity/reliability concerns, and piloting. It was demonstrated that those subject areas were teaching English as a foreign language ($N=76$) with learner and teacher variables as the most studied subarea, foreign language teacher education ($N=58$) with preservice teacher education as the most studied subarea and SLA ($N=10$) with the acquisition of morphosyntax as the most studied subarea. In addition, mixed methods ($N=97$) was the most preferred method and tertiary education ($N=90$) was the most studied research context (Özmen et al., 2016). Finally, Acıroğlu (2020) examined research trends in MA theses and PhD dissertations published on ELT between 2015 and 2018. It was found out that quantitative and mixed methods were the most preferred study designs while Likert type of survey and semi-structured interview were the most commonly used data collection tools. As for participants, undergraduate students, in-service teachers, and teacher educators formed the majority. Besides, communicative skills, ELT and learning, and vocabulary teaching were the most common subjects of study. Accordingly, it was suggested that for further research, there should be more qualitative studies for deeper analyses, more Ministry of National Education (MoNE) students

as participants and there should be facilitative opportunities for conducting research with MoNE students.

To provide a more comprehensive perspective about the content and scope of theses and dissertations at the national level and pave the way for comparative and international studies in the future in a specific domain, the researchers in this study aimed to review the MA theses and PhD dissertations published in Turkey between 2001 and 2020 and narrowed the scope of the study to ELT research specifically. Although there has been research on theses and dissertations in ELT, these studies are limited to some extent in that while one of these studies is concerned with only doctoral dissertations (Özmen et al., 2016), another one is concerned with only MA theses (Kirmizi, 2012) and finally, another study examined MA theses and PhD dissertations published only between four years (Acıroğlu, 2020). In this vein, there is still a gap in the relevant literature to shed light upon the nature of ELT-related theses and dissertations and a need to offer a detailed review of the past two decades. Therefore, this study aims to fill in this niche in the literature by comparing ELT-related MA theses and PhD dissertations indexed in the National Theses Database and conducted in Turkey between 2001 and 2020. To this end, the current study aims to answer the following research questions:

1. Are there any differences between the MA theses and PhD dissertations on ELT in terms of emerging themes?
2. Are there any differences between the MA theses and PhD dissertations on ELT in terms of research design?
3. Are there any differences between the MA theses and PhD dissertations on ELT in terms of participants?
4. Are there any differences between the MA theses and PhD dissertations on ELT in terms of data collection tools?

Methods

Research Design and Sampling

This study aimed to review ELT-related MA theses and PhD dissertations published between 2001 and 2020 in Turkey in terms of themes, research design, participants, and data collection tools. After the materials for the study were gathered, they were coded on an Excel file, and the researchers coded each study by its publication year, type, emerging theme, research design, participants, and data collection tools. Therefore, the current study has a descriptive research design because the aim is to explain the phenomenon in question and include the frequency of occurrences as well. This study employed document analysis which is a form of qualitative research to analyze documentary evidence via systematic procedures. Inclusion criteria for the documents were their publication year, genre, and field of study because, specifically, the MA theses and PhD dissertations in ELT published between 2001 and 2020 were chosen for this study.

Data Analysis

The researchers referred to summative content analysis as a qualitative research method to analyze the relevant documents (Cohen et al., 2013; Fraenkel et al., 2012) via systematically examining the content to reveal patterns (Leedy & Ormrod, 2001), and categorize the emerging themes (Dörnyei, 2007; Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 1998).

While analyzing the data, the researchers built a taxonomy of emerging themes by moving back and forth due to the iterative nature of the qualitative data analysis. They identified some keywords representing the underlying idea in the thesis/dissertation

content and counted these emerging themes to determine their frequency. In this vein, summative content analysis, which includes counting and comparing keywords or content based on the interpretation of the underlying context, was employed in this study (Hsieh & Shannon, 2005).

Two researchers were involved in the analyses in order to decrease the subjectivity of the qualitative data analysis. The researchers interpreted and categorized the documents separately by comparing the theses/dissertations against each other in line with the coming data flow. The coders constantly compared the theses/dissertations with the old ones and new ones in order to be consistent while forming the emerging categories (Glaser & Strauss, 2017; Strauss & Corbin, 1998). Both coders were informed about the relevant literature and research results to avoid missing any important points or ending up with irrelevant results.

Since one of the aims was to reveal the themes, the coders checked their own categories for intra-rater reliability and compared their findings together via online meetings for inter-rater reliability and trustworthiness. Due to the bottom-up nature of the qualitative analysis, the coders went through some stages in order to reach and offer a general framework. In other words, they went through open coding, focused coding, and axial coding in order to reach the emerging themes (Kolb, 2012).

The coders separately analyzed the theses/dissertations and came up with their own draft forms. Three weeks later, they made some revisions and gave the final shape to their own work to ensure intra-rater reliability. Furthermore, after a quarter of the total documents (25%) were analyzed, they had a meeting and compared their emerging themes to find out the agreement levels according to the inter-rater formula (Miles & Huberman, 1994). In the first round, the inter-rater reliability formula was found to be 70% and the coders detected the disagreed categories. Then, they discussed some expressions that may cause differences or ambiguity. After the first meeting, the coders continued to analyze the rest of the materials. When all of the documents (100%) were analyzed separately, they held the second meeting, where the inter-rater reliability was calculated again. In the second round, the inter-rater reliability was 90%. Both rounds indicated a high level of agreement between the coders as 70% agreement is regarded to be the minimal ideal level for inter-rater reliability. However, both coders held a detailed discussion about the disagreed points until there was a complete agreement.

Procedures

The researchers first got official permission from the University's Ethical Committee, where the study was conducted. Then, they referred to the official website of the Council of Higher Education, the National Theses Database, in order to reach the MA theses and PhD dissertations published between 2001 and 2020 in the field of ELT.

As is seen in Figure 1, the researchers searched the keyword "English language teaching" in the aforementioned website and analyzed the emerging theses and dissertations in terms of their publication year, title, theme, and research methodology with regard to research design, participants/materials/subjects and data collection tools. For this purpose, the researchers downloaded each thesis and dissertation, carefully examined their abstract and methodology sections, and where necessary, examined results sections to get an overview of the nature of the study.

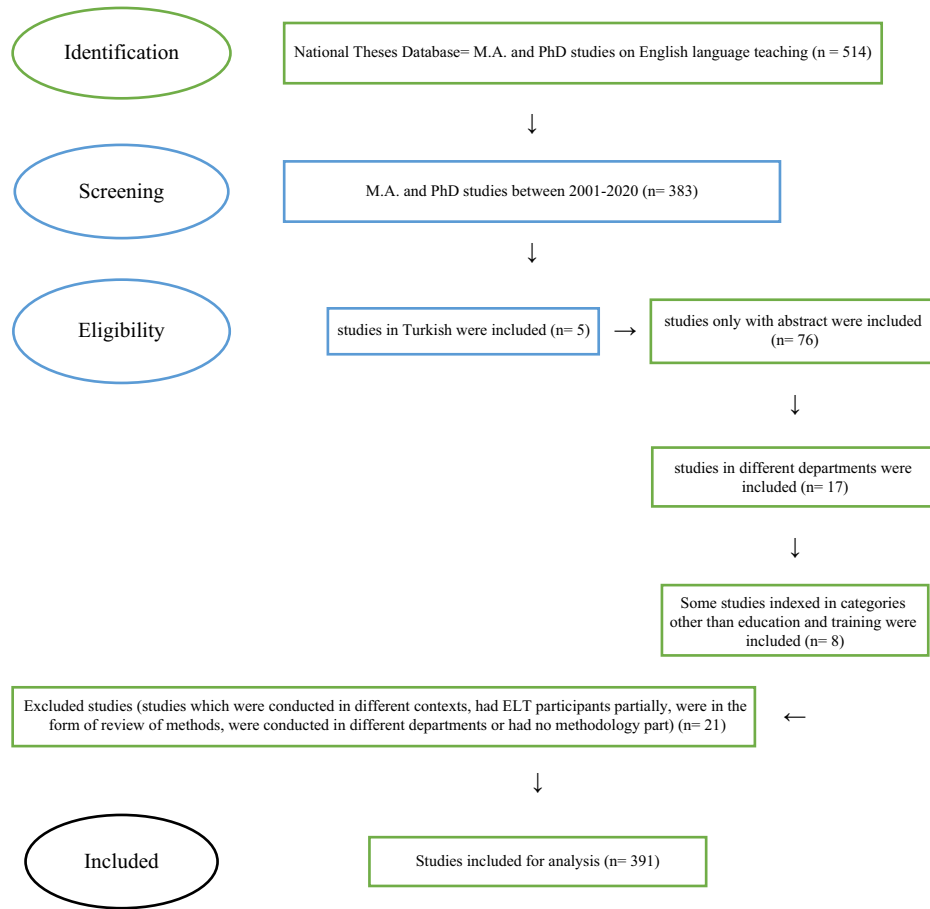


Figure 1.
The Prisma Flow Diagram for Paper Selection Process.

Since the abstract sections were insufficient for giving detailed information about the research methodology, the researchers moved on to the methodology and sometimes results/findings sections to avoid missing any important detail about the research trends and methodological issues.

At the end of the analyses, according to Table 1, it was found out that there were 101 PhD dissertations related to ELT in Turkey between 2001 and 2020. The year with the most PhD dissertations is 2016 ($f=12$) and 2020 ($f=11$), respectively, while the least numbers belong to 2007 and 2001 with only one dissertation. According to the table, there were 35 PhD dissertations published between 2001 and 2010, while there were 66 PhD dissertations published between 2011 and 2020.

A high majority of the dissertations were conducted within the ELT departments, but three were conducted at the Departments of Curriculum and Instruction. Since these were still related to ELT, they were included in the study. The dissertations which

were conducted in a different country were excluded from the study. That is, two dissertations were conducted in Iran, and they were thus excluded. Also, one of the dissertations included ELT Department students as one part of the study and offered limited insights on ELT, so it was also excluded. Additionally, one of the dissertations analyzed the validity of the claims of a model and another one reviewed language teaching methods. Thus, both were excluded from the study. On the other hand, it should be noted that 10 dissertations only had an abstract but were not in the form of full texts on the website. Since the researchers were not able to reach the full texts of these dissertations, only the abstracts were analyzed. All in all, five dissertations were excluded, and 96 were included in the analyses.

As for MA. theses, it was found out that there were 311 MA theses related to ELT in Turkey between 2001 and 2020. The year with the most number of MA theses is 2019 ($f=36$), whereas the year with the least number is 2008 ($f=6$). According to the table, there were 143 MA theses published between 2001 and 2010 while there were 168 MA theses published between 2011 and 2020. A majority of the theses were conducted within ELT Department; however, five were conducted at the Department of Curriculum and Instruction (two were written in Turkish), two were conducted at the Department of English Linguistics and Literature, two were at the Department of Western Languages and Literature Applied Linguistics, one was at Department of Translation and Interpretation, one was at the Department of Educational Administration and Supervision, one was at the Department of Computer

Table 1.
Distribution of PhD Dissertations and MA Theses by Year

Year	PhD Dissertations	MA Theses
2001–2010	35	143
2011–2020	66	168
Total	101	311

Education and Instructional Technology (written in Turkish). These theses were still related to ELT, so they were included. Among these theses, four were included since they focused on ELT. Finally, 67 MA theses were available in abstracts but not as full texts. However, these theses were still considered for the analyses based on the limited information provided in the abstract.

As for the excluded theses, one of the theses written in Turkish was conducted at the Department of Psychological Services in Education including ELT Department students as one part of the study and offered limited insights on ELT, so it was excluded. Another one was conducted at the Department of Education Management and Supervision and again included ELT Department students as one part of the study, offering limited insights on ELT, so it was excluded. Also, the theses which were conducted in a different country were excluded from the study in that four were conducted in Iraq, one in Libya, and one in Kosovo, so they were all excluded due to contextual differences. The other excluded theses were conducted on different groups that were not related to ELT. For example, the ones conducted with participants from different departments and faculties, and the ones in the form of a review of literature were also excluded from the study. All in all, 16 MA theses were excluded, and 295 theses were included in the analyses.

Findings

Emerging Themes and Categories

At the end of the analyses, seven themes emerged in the MA theses and these are presented in Table 2. These themes were teaching methodology, SLA, program and material evaluation, teacher education, discourse analysis, intercultural communication, and language testing and assessment. While teaching methodology was the most studied theme with 104 occurrences, language testing and assessment was the least studied theme with 15 occurrences.

Categories of these themes are as in the following. The teaching methodology theme covered the categories of teaching language skills and domains, approaches and methods, technology-assisted language learning (TALL), and academic writing. Teacher education included professional development, teacher beliefs, and teacher competencies. Program and material evaluation consisted of program, course, and coursebook evaluation, Common European Framework (CEF)/English Language Portfolio (ELP), and syllabus suggestions. The SLA theme contained acquisition theories, learning styles and strategies, individual differences, and ELF. On the other hand, the intercultural communication theme was made up of studies on pragmatics, nonverbal communication, sociocultural principles, and nonlinguistic elements. Discourse analysis studies covered the categories of discourse markers, genre analysis, corpus studies, and conversation analysis.

As for the PhD dissertations, again, seven themes emerged, and these are presented in Table 3. These themes were teaching methodology, teacher education, program and material evaluation, SLA, intercultural communication, discourse analysis, and language testing and assessment. While teaching methodology was the most studied theme with 28 occurrences, language testing and assessment was the least studied theme with three occurrences.

As it is seen, teaching methodology was the most studied theme while language testing and assessment was the least studied

Table 2.
Emerging Themes and Categories in the MA Theses

Theme	Category	Frequency
Teaching methodology	Language skills/domains	49
	Approaches and methods	27
	Technology-assisted language learning	23
	Academic writing	5
	Total	104
Second language acquisition	Individual differences	32
	Learning styles and strategies	21
	Acquisition theories	11
	English as a Lingua Franca (ELF)	3
	Total	67
Program and material evaluation	Material evaluation	20
	Program and curriculum evaluation	19
	CEF/ELP	4
	Total	43
Teacher education	Professional development	17
	Teacher beliefs	13
	Teacher competency	2
	Pedagogical content knowledge	1
	Metalinguistic knowledge	1
	Needs assessment	1
Discourse analysis	Total	35
	Discourse markers, theories, genres	8
	Corpus study	7
	Conversation analysis	6
	Total	21
Intercultural communication	Pragmatics	5
	ICC	2
	Nonverbal communication	1
	Sociocultural principles	1
	Twitter	1
	Body language awareness	1
	Implicatures	1
	Willingness to communicate	1
	Self-efficacy	1
	Repetitions	1
	Visibility	1
	Task effect	1
	Total	17
Language testing and assessment	Testing speaking	2
	Literacy measure	2
	Testing writing	2
	Testing vocabulary	2
	Testing reading	1
	LYS-5	1
	Language assessment	1
	Web 2.0 tools	1
	Alternative assessment	1
	Proficiency test	1
	Portfolio development	1
	Total	15

Note: CEF = Common European Framework; ELP = English Language Portfolio; ICC: Intercultural Communicative Competence. LYS-5 = EAT; (EAT: English Admission Test).

theme in both MA theses and PhD dissertations. Another similarity was the program and material evaluation theme which was in third place in both groups.

Research Design

Out of 311 MA theses, 16 were excluded due to the scope or context of the study and 104 did not explicitly indicate the research design of the study so they were also excluded. In total, 191 MA theses explicitly indicated the research design. The distribution of the research design of the MA theses is shown below.

The theses and dissertations that adopted quantitative research design relied on experimental, descriptive, survey, quasi-experimental, explanatory, exploratory, and correlational studies. However, the studies with qualitative research design referred to the case study, action research, conversation analysis, discourse analysis, corpus study, phenomenological study, and document analysis.

According to Table 4, three different research design types were used in the relevant MA theses. Among these, the quantitative research design ($f=89$) was the most preferred research design, this was followed by the mixed-methods research design ($f=54$), and finally, the qualitative research design was in the third place ($f=48$).

Out of 101 PhD dissertations, five were excluded due to the scope or context of the study and 17 did not explicitly indicate the study's research design so they were excluded. In total, 79 PhD dissertations explicitly indicated the research design. The distribution of the research design of the PhD dissertations is presented in Table 5.

According to the table, three different research designs were employed again in the relevant PhD dissertations. Among these, mixed-methods research design ($f=39$) was the most preferred research design, whereas qualitative research design ($f=22$) was in the second place. Finally, quantitative research design ($f=18$) was in the third place. It seems that the MA theses and PhD dissertations followed research designs in different frequencies. Specifically, while quantitative research design was the dominant design in the MA theses, mixed-methods research design was the dominant one in the PhD dissertations.

Participants

Out of 311 MA theses, 23 were excluded due to the scope of the study or limited/no information provided in the abstract. Thus, the participants/materials/subjects in 288 MA theses are displayed in Table 6. Tertiary-level students included undergraduate and graduate students in different departments and preparatory class students. Instructors included three categories, namely university lecturers at different departments, in-service English teachers, and administrators. K-12 students were MoNE students. Documents covered coursebook, corpus, and curriculum. Finally, the "others" group included parents, preschool children, specialists, counselors, and native speakers of English and Turkish.

When the participants in the MA theses were analyzed, it was seen that five different groups/materials were included as participants/materials. Among them, tertiary-level students ($f=225$) were the most studied group, whereas others ($f=10$) were the least focused groups as participants.

Out of 101 PhD dissertations, five were excluded and the participants/materials/subjects in 96 PhD dissertations are displayed in Table 7.

Table 3.
Emerging Themes and Categories in the PhD Dissertations

Theme	Category	Frequency
Teaching methodology	Language skills/domains	11
	Approaches and methods	6
	Technology-assisted language learning	6
	Academic writing	5
	Total	28
Teacher education	Professional development	6
	Teacher beliefs	5
	Teaching identity	2
	Teacher competencies	2
	Professional vision	1
	Teaching image	1
	Engagement with research	1
	Post-observation feedback	1
	Peer mentoring	1
	Preparing a new syllabus	1
	Reflective teaching	1
	Total	22
Program and material evaluation	Program and curriculum evaluation	9
	Material evaluation	6
	CEF/ELP	3
	Total	18
Second language acquisition	Acquisition theories	4
	Learning styles and strategies	5
	Individual differences	4
	English as a Lingua Franca (ELF)	2
	Total	15
Intercultural communication	Curriculum analysis	1
	Academic self-concept	1
	Critical intercultural awareness	1
	Lecturer attitudes	1
	Pragmatic competence	1
	Willingness to communicate	1
	Total	6
Discourse analysis	Genre analysis	2
	Conversation analysis	3
	Total	5
Language testing and assessment	Foreign language assessment literacy	1
	Cognitive diagnostic assessment	1
	Portfolio assessment	1
	Total	3

Note: CEF = Common European Framework; ELP = English Language Portfolio.

When the participants in the PhD dissertations were analyzed, it was seen that five different groups/materials were included as participants/materials. Among them, tertiary-level students ($f=84$) were the most studied group whereas MoNE students ($f=2$) were the least focused group. According to the tables,

Table 4.
Research Design of the MA Theses

Research Design	Categories	Frequency
Quantitative research design	Quantitative	30
	Descriptive study	24
	Experimental	16
	Survey	8
	Quasi-experimental	7
	Explanatory	2
	Exploratory	1
	Correlational	1
Mixed-methods research design	Total	89
	Mixed	53
	Empirical	1
Qualitative research design	Total	54
	Qualitative	19
	Case study	13
	Action research	6
	Conversation analysis	5
	Corpus study	4
	Document analysis	1
	Total	48

tertiary-level students appeared to be favored in both MA theses and PhD dissertations as the dominant participant group, and this was followed by instructors.

Data Collection Tools

Out of 311 MA theses, 23 were excluded due to the scope of the study or limited/no information provided in the abstract. Personal information forms and demographic information forms were excluded from the analysis. Overall, the data

Table 5.
Research Design of the PhD Dissertations

Research Design	Categories	Frequency
Mixed-methods research design	Mixed method	39
	Total	39
Qualitative research design	Qualitative	6
	Case study	5
	Action research	5
	Discourse analysis	2
	Corpus study	2
	Phenomenological study	1
	Document analysis	1
	Total	22
Quantitative research design	Quantitative	4
	Experimental	7
	Quasi-experimental	2
	Descriptive	4
	Survey	1
	Total	18

Table 6.
Participants/Materials/Subjects in the MA Theses

Participants	Categories	Frequency
Tertiary-level students	Preservice English teachers	149
	Preparatory class students	54
	University students in other departments	16
	Graduate students	6
	Total	225
Instructors	University lecturers	62
	In-service English teachers	37
	Administrators	7
	Total	106
K-12 students	MoNE students	25
Documents	Coursebook	5
	Corpus	5
	Curriculum and materials	4
	Total	14
Others	Native speakers of English	4
	Native speakers of Turkish	3
	Children	2
	Parents	1
	Specialist	1
	List	1
	Counselor	1
	Total	13

Note: MoNE = Ministry of National Education.

Table 7.
Participants/Materials/Subjects in the PhD Dissertations

Participants	Frequency
Tertiary-level students	Preservice English teachers
	Preparatory class students
	University students in other departments
	Graduate students
	Total
Instructors	University lecturers
	In-service English teachers
	Total
Documents	Corpus
	Coursebook
	Total
Others	Native speakers of English
	Native speakers of Turkish
	Referees
	Editors
	Total
K-12 students	MoNE students
	Total

Note: MoNE = Ministry of National Education.

Table 8.
Data Collection Tools in the MA Theses

Data Collection Tools	Frequency
Documents	193
Questionnaire	179
Interview	103
Test	58
Scale	37
Observation	16

collection tools used in 288 MA theses are displayed in Table 8.

To illustrate, documents included various categories such as diaries, essays, journals, reports, tasks, sheets, field notes, compositions, and recordings. Interviews, on the other hand, covered stimulated recalls, conferences, sessions, discussions, and reflections. As for tests, a number of tools were used in the form of a vocabulary test, achievement test, discourse completion test, multiple-choice test, comprehension test, reading test, retention test, and grammaticality judgment test.

According to the table, various data collection tools were employed in the MA theses. While documents ($f=193$) were in the first place, observation ($f=16$) was in the last place.

As for 101 PhD dissertations, six were excluded due to the scope or context of the study or limited/no information provided in the abstract. Background questionnaires and demographic information sheets were also excluded. Thus, the data collection tools used in 95 PhD dissertations are displayed in Table 9.

As can be seen from the table, various data collection tools were employed in the PhD dissertations. While documents ($f=118$) were the most preferred tools, observation ($f=17$) was the least preferred tool. The similarities between the MA theses and PhD dissertations were the use of documents in the first place and the use of observation in the last place.

Discussion and Conclusion

This study reviewed the MA theses and PhD dissertations in ELT published between 2001 and 2020 in Turkey in terms of the theme of the study subject, research design, participants, and data collection tools. At the end of the analyses, it was revealed that there were seven themes in both MA theses and PhD dissertations.

The teaching methodology was the most studied theme in both groups while language testing and assessment were the least studied themes. To begin with the MA theses, Ekizoğlu (2019) examined the syntactical development of ELT students through one-to-one feedback and found out that one-to-one feedback fostered students' syntactic ability in the writing process. Ekiz (2013) aimed to reveal whether reading about the native culture in the target language could affect reading self-efficacy and reading marks. The author concluded that the topics about the native culture appealed to the majority of the participants, facilitated their vocabulary guessing, and increased their knowledge about their own culture. Göksel (2017) focused on prospective teachers' concepts of the features of an effective foreign language teacher and questioned the role of the EFL teacher education program in their views. It was shown that professional development, the knowledge of EFL teachers, and having good relationships with

Table 9.
Data Collection Tools in the PhD Dissertations

Data Collection Tools	Frequency
Documents	118
Interview	67
Questionnaire	56
Scale	19
Test	19
Observation	17

students came to the fore in the emerging categories. Boldan (2019) drew attention to the effect of anxiety coping strategies used by instructors and learners on learners' foreign language speaking anxiety among ELT students. The author demonstrated that the participating students had a moderate level of foreign language speaking anxiety and female students had a higher level of anxiety. Also, linguistic deficiencies and speaking in front of others were the most common sources of speaking anxiety. Finally, Kamaz-Gümüşel (2019) revealed in-service English language teachers' attitudes toward ELF and concluded that the participants favored native-like attainment for speaking skills both for themselves and for their students. However, they highlighted the importance of the integration of non-native varieties in their English lessons. As for PhD dissertations, Eryılmaz (2020) investigated the professional identity development of seven participants who held dual identities as English language teachers and teacher trainers. It was found out that the participants constructed trainer identities by being assigned as trainers in their institutions or by personally claiming for such an identity, and they mostly relied on their teacher knowledge and experience. Tosun (2011) analyzed the process and interactive models for improving reading skills in ELT and revealed that there was a significant difference in terms of age and gender among ELT students. Mede (2012), on the other hand, aimed to design and evaluate a language preparatory program at an English-medium university. Finally, Geçkinli (2020) examined the perceptions of Turkish EFL teachers and students about ELF and concluded that teachers tended to hold a positive attitude toward ELF whereas students held a neutral attitude.

In terms of research design, the quantitative research design was the most preferred design in the MA theses while it was mixed-methods research design which came to the fore in the PhD dissertations. To exemplify the MA theses, Mermer (2020) referred to mixed-method research design including both quantitative and qualitative methods to detect ELT majors' perceptions of the difficulties of listening comprehension problems via a 5-point Likert-scale and open-ended questions. Tan (2020) employed a quantitative method to examine the impacts of extensive writing on university students' writing scores and learners' writing attitudes through a Likert-scale questionnaire. Finally, Koca (2019) conducted a corpus-driven genre analysis study to analyze the genre-specific rhetorical structure of discussion sections of unpublished research articles written by Turkish MA and PhD students enrolled in an ELT graduate program. As for the PhD dissertations, Şaban (2020) examined the implementation of differentiated instruction in EFL classrooms in higher education in an English preparatory program and employed a mixed-method research design by a collection of data via qualitative and quantitative questionnaires, instructor and student interviews, lesson

plans, observations as well as instructor and student reflections. Köse (2010), on the other hand, conducted a study on the contributions of form and meaning-focused translation instruction on the progress of translations, reading, and language skills of ELT students through a reading comprehension test, translation test, language skills self-assessment scale, and a questionnaire. İlin (2003) referred to qualitative research design to describe how supervisors at ELT Department perceive their supervisory feedback and how their perceptions affected their supervision practices by using recordings of feedback sessions, holding interviews, and making observations. Finally, Eveyik-Aydın (2015) conducted a corpus-based genre analysis in the discussion and conclusion sections of research articles within the applied linguistics and ELT fields.

Similarly, tertiary-level students were the most studied participants in both MA theses and PhD dissertations and instructors followed this order. However, MoNE stakeholders were studied less compared to tertiary-level students. This finding attracts attention and possible reasons could be investigated in future studies (Acıroğlu, 2020). To illustrate the MA theses, Kulak (2019) investigated the beliefs of preservice English teachers about their most and least preferred vocabulary learning strategies. Erol (2019) analyzed EFL preparatory school students' willingness to communicate. Koşar (2019) conducted a research study on primary school English language teachers' perceptions and practices regarding learner autonomy. Finally, Ertekin (2003) referred to the parental diaries of two bilingual children exposed to English and Turkish from birth, and two monolingual children exposed to Turkish from birth. The aim was to reveal the effects of bilingualism on early language acquisition in terms of morphosyntactic features and code-switching. As for the PhD dissertations, Balbay (2020) examined the effect of critical pedagogical content integration through critical awareness-raising content integration among preservice English teachers. Dağtan (2020) focused on the perceptions of students and lecturers on learning and teaching of speaking skills in ELT departments. Cincioğlu (2011) worked with mentors at various schools to get a deeper understanding of their perceptions of the effectiveness of practicum. Finally, Andarab (2014) analyzed a series of ELF-based coursebooks to reveal whether they fulfilled ELF requirements.

As for data collection tools, documents were the most favored data collection tools, whereas observation was the least preferred one in both MA theses and PhD dissertations. To begin with the MA theses, Güven (2019) applied questionnaires to reveal the attitudes of ELT students and teachers toward using MALL. Uztoşun (2008), on the other hand, referred to stimulated interviews to demonstrate the use of communication strategies employed by preservice English teachers. As for tests, Abal (2016) employed reading and writing tests to examine preservice English teachers' knowledge and use of discourse markers, while Göknil (2015) used a lexical achievement test to see the impact of personalization on the lexical competence. Also, Asmalı (2012) administered a written discourse completion test to compare the apology and refusal strategies used by Turkish, Polish, and Latvian students at ELT Department. On the other hand, among the PhD dissertations, Akdemir (2013) held semi-structured interviews with ELT freshmen students to examine their characteristics as listeners. Kazancı (2018) administered a questionnaire to investigate reading medium preferences and pertaining reasons of university students from the Electrical-Electronics Engineering and ELT departments. Kanatlar (2005) referred to observations,

questionnaires, and semi-structured interviews to reveal the role of using the native language in beginner-level speaking classes. Finally, Uzun (2014) referred to MOODLE software to apply tests to find out the place of the software in academic vocabulary acquisition.

This study's results bear some similarities and differences with the relevant literature regarding research trends in applied linguistics. Parallel to Kirmizi (2012), language skills and domains were the most studied category under the theme of teaching methodology, but culture attracted less attention in the MA theses. Also, Kirmizi (2012) found out that psychology was in the second place, and in this study, individual differences (anxiety, motivation, attitude, and personality traits) were under the theme of SLA, which was in the second place as well. As for PhD dissertations, similar to Özmen et al. (2016), mixed-methods research design was the most used research design, and tertiary-level students were the most studied participant groups. Echoing Acıroğlu (2020), the quantitative research design was the most preferred study design in the MA theses, and mixed-methods research design was the dominant design in the PhD dissertations. However, in this study, documents were the most preferred data collection tools in both groups, which contrasts with the findings of Acıroğlu (2020).

In terms of research trend studies in research articles, there are also some similarities and differences. To begin with, SLA was in the second place in the MA theses, while it was in the fourth place in the PhD dissertations, which is in contrast to Lei and Liu's findings (2019a). In addition, TALL studies were not studied as commonly as the language skills and domains category, which again contrasts with Lei and Liu (2019a), who found that CALL-related studies were popular in the research articles. Also, while ELF showed a significant increase in the research articles in the study of Lei and Liu (2019b), in the current study, ELF had few occurrences in the relevant theses and dissertations. These differences may have resulted from different academic genres examined in this study and those of Lei and Liu (2019a). Finally, similar to Ma and Kim (2014), university students were the dominant participants in the MA theses and PhD dissertations.

There are a number of caveats that need to be mentioned within the context of research trends in ELT-related theses and dissertations. First of all, it has been found out that there is a convergence between the ELT-related MA theses and PhD dissertations to a great extent in terms of themes of study subjects, even though the order of occurrence of some subjects is different. In this regard, the thesis/dissertation writers and supervisors can refer to current research trends at the international level rather than relying on domestic studies to keep up with research trends in applied linguistics. Based on the relevant literature, some discrepancies between this study and international studies have been detected in that a subject study which is said to be on the rise in the last decades is not ranked in the first, second, or third place in this study. To touch upon a more recent subarea at the international level and reveal some context-bound differences, international studies, and domestic studies should be considered. In addition, mixed-methods research design was favored in both groups. MA and PhD students could refer to this design to benefit from complementary purposes of words and numbers or triangulate the gathered data. However, some rarely employed research designs such as action research, conversation analysis, corpus study, and discourse analysis can be used in future studies as well.

As for participants, preservice English teachers were the most studied participant group in both MA theses and PhD dissertations, which may stem from the nature of the study or convenience sampling facilities. However, the other participant groups such as in-service English teachers, students, and administrators at state schools should be included more in theses and dissertations in order to enhance university–school cooperation, bridge a theory–practice gap, and gain a wider perspective about different stakeholders.

As for data collection tools, documents were the most employed tools in the theses and dissertations. Also, questionnaires and interviews were densely employed in both groups. This may stem from the need to reach more participants, increase the chances of generalization, or offer in-depth analysis. Since relying on more than one data collection tool may facilitate triangulating data and crosschecking study findings, ELT practitioners and professionals are suggested to administer different tools to offer a more complete picture of the phenomenon in question rather than adhering to the mainstream research culture in specific contexts.

In a nutshell, a thesis or dissertation in ELT should be carried out according to the latest research trends in different countries and ENL/ESL/EFL contexts to catch up with the current topics and changes in the field. There should be increased opportunities to include MoNE students, teachers, and administrators in these studies to provide a wider perspective and come up with concrete results. Additionally, varied data collection tools should be employed instead of conforming to the dominant, traditional sense of conducting research studies at the domestic level. For all these issues to be addressed, the rapport between supervisors and thesis/dissertation writers could be established, and these writers could receive more facilities like a grant or other type of financial support to carry out their studies. Also, research awareness and motivation of in-service teachers can be enhanced, and these teachers can be supported in their institutions. Finally, the communication channels between universities and state schools should be open to provide useful solutions for existing problems in terms of teaching, testing, professional development, and conducting scientific research.

Limitations and Suggestions for Further Research

This study has some limitations. First of all, the researchers reached the theses and dissertations which included the term “English Language Teaching” in their titles, abstracts, and keywords, or presented ELT as their subject at the Thesis Centre. Thus, the ones with different labeling or subjects at the Thesis Centre or the ones which did not narrow down the focus of the thesis/dissertation in the subject section were excluded from the study. Also, it should be noted that some theses/dissertations only had an abstract and were not available in the form of full texts on the website. Since the researchers were not able to reach their full texts, only the abstracts were analyzed, and the relevant analysis was conducted based on the limited information found in the abstracts. Although the full texts were not available, these theses/dissertations were still included in the study. Besides, some PhD dissertations and MA theses do not explicitly indicate the name of their research design. Finally, some of these theses/dissertations do not use a specific term to define their research design or qualitative analyses although the writers give detailed information about the steps they followed while interpreting/coding/categorizing the data. In this case, the researchers did not intervene or add extra comments, but they preferred to analyze

the thesis/dissertation based on the given information. Last but not least, the validity and reliability procedures were not considered in the analyses.

As a suggestion for further research, theses and dissertations published at the national and international levels can be compared to detect the similarities and differences in different countries as cross-cultural research. Furthermore, based on these similarities and differences, a possible distinction might be detected in various ENL/ESL/EFL contexts with regard to the changing nature of research trends in academic genres. In this way, future researchers can detect the niche in the relevant literature more easily and focus on the missing aspects to add originality to their study and contribute to the field accordingly.

Ethics Committee Approval: The ethics committee approval for this research was obtained from Pamukkale University Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Committee, (Date: April 07, 2021, Decision no: 68282350/2018/G07).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – Ç.A., G.E.; Design – Ç.A., G.E.; Supervision – Ç.A., G.E.; Resources – Ç.A., G.E.; Materials – Ç.A., G.E.; Data Collection and/or Processing – Ç.A., G.E.; Analysis and/or Interpretation – Ç.A., G.E.; Literature Search – Ç.A., G.E.; Writing Manuscript – Ç.A., G.E.; Critical Review – Ç.A., G.E.; Other – Ç.A., G.E.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Pamukkale Üniversitesi'nden (Tarih: 7 Nisan 2021, Karar No: 68282350/2018/G07) alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – Ç.A., G.E.; Tasarım – Ç.A., G.E.; Denetleme – Ç.A., G.E.; Kaynaklar – Ç.A., G.E.; Malzemeler – Ç.A., G.E.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – Ç.A., G.E.; Analiz ve/veya Yorum – Ç.A., G.E.; Literatür Taraması – Ç.A., G.E.; Yazıyı Yazan – Ç.A., G.E.; Eleştirel İnceleme – Ç.A., G.E.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

References

- Abal, S. (2016). *Receptive and productive knowledge of discourse markers: A case study of ELT prospective teachers* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Gazi Üniversitesi.
- Acıroğlu, E. (2020). *Research trends in English language teaching as a foreign language* [Master Thesis]. Gaziantep University, Institute of Educational Sciences.
- Akdemir, A. S. (2013). *A qualitative investigation of the characteristics of language learners as listeners according to the strategies they use in EFL listening* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, Atatürk University.
- Andarab, M. S. (2014). *English as an international language and a need for English for specific cultures in English language teaching course-books* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, İstanbul University.
- Asmalı, M. (2012). *The apology and refusal strategies of Turkish, Polish and Latvian prospective English teachers* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Balbay, S. (2020). *Enhancing ELT students' professional vision through early critical awareness-oriented content integration* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, Hacettepe University.

- Boldan, M. N. (2019). *A study on foreign language speaking anxiety of pre-service ELT teachers* [Master Thesis]. Institute of Social Sciences, Balıkesir University.
- Cincioğlu, O. (2011). *Practicum in English language teaching as perceived by mentors at cooperating schools in İstanbul* [Doctoral Dissertation]. Institute of Social Sciences, İstanbul University.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Choe, M.-H., & Ma, J. H. (2013). A comparison of current research topics and methods between domestic and international journals in SLA. *English Teaching*, 68(2), 79–103. [CrossRef]
- Dağtan, E. (2020). *An investigation into the perceptions of Turkish ELT pre-service teachers and lecturers on the learning and teaching of English speaking skills* [Doctoral Dissertation]. Graduate School of Social Sciences, Çukurova Üniversitesi.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Duman, G., Orhon, G., & Gedik, N. (2015). Research trends in mobile assisted language learning from 2000 to 2012. *ReCALL*, 27(2), 197–216. [CrossRef]
- Ekiz, T. (2013). *Increasing self-efficacy in reading skill through use of native culture in Turkish ELT prep classes* [Master Thesis]. Institute of Social Sciences, Çukurova Üniversitesi.
- Ekizoğlu, M. (2019). *Developing syntactic complexity in writing through one-to-one feedback* [Master Thesis]. Institute of Social Sciences, Çaç University.
- Erol, İ. K. (2019). *Turkish students' willingness to communicate in English: An English preparatory school case* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Muğla Sıtkı Koçman University.
- Ertekin, D. (2003). *Effects of bilingualism on early language acquisition* [Master Thesis]. Institute of Social Sciences, Çukurova Üniversitesi.
- Eryılmaz, R. (2020). *Professional identity development of teacher trainers in English language education* [Doctoral Dissertation]. Graduate School of Educational Sciences, Bahçeşehir University.
- Eveyik-Aydın, E. (2015). *Moves in discussions: A corpus-based genre analysis of the discussion sections in applied linguistics research articles written in English* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, Yeditepe University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (Eds.) (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gao, Y., Li, L., & Lü, J. (2001). Trends in research methods in applied linguistics: China and the West. *English for Specific Purposes*, 20(1), 1–14. [CrossRef]00015-0)
- Geçkinli, F. (2020). *English as a lingua franca: Turkish EFL teachers' and students' perceptions* [Doctoral Dissertation]. School of Graduate Studies, Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Göknil, B. (2015). *The impact of personalization on the lexical competence acquisition* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Dokuz Eylül University.
- Göksel, Ş. (2017). *A case study of English as a foreign language prospective teachers' concepts of being an effective language teacher* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Abant İzzet Baysal University.
- Güven, R. (2019). *Attitudes of ELT students and in-service teachers towards using mobile assisted language learning* [Master Thesis]. Institute of Social Sciences, Kocaeli University.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. [CrossRef]
- İlin, G. (2003). *A model for effective supervision from the supervisor and the student teachers' perspective: A social constructivist approach* [Doctoral Dissertation]. Institute of Social Sciences, Çukurova Üniversitesi.
- Kamaz-Gümüşel, B. (2019). *English language teachers' perceptions of ELF in Turkey: Are they ready to embrace ELF in their teaching practices?* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Sakarya University.
- Kanatlar, G. M. (2005). *L1 use in beginner level EFL speaking classes and its effect on elementary level students' oral performances* [Doctoral Dissertation]. Institution of Social Sciences, Anadolu University.
- Kazancı, Z. (2018). *Reading comprehension in paper and digital based English texts: A comparative study* [Doctoral Dissertation]. Institute of Social Sciences, Çukurova Üniversitesi.
- Kirmizi, O. (2012). Research trends in M.A. ELT programs in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4687–4691. [CrossRef]
- Koca, G. (2019). *A corpus driven genre analysis study on ELT graduate students' use and perceptions of discussion moves in research articles* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Yeditepe University.
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research, strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 3(1), 83–86.
- Koşar, H. (2019). *Learner autonomy in primary schools: English teachers' perceptions and practices* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Pamukkale University.
- Köse, S. (2010). *A comparative study of form vs. meaning focused translation instruction (from English into Turkish) to the second year ELT students* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, Gazi Üniversitesi.
- Kulak, H. (2019). *Beliefs of pre-service English teachers on vocabulary learning and their preferences in vocabulary learning strategies* [Master Thesis]. Institute of Educational Sciences, Pamukkale University.
- Latif, M. M. M. A. (2018). English language teaching research in Egypt: Trends and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(9), 818–829. [CrossRef]
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2001). *Practical research: Planning and design*. Merrill Prentice Hall and SAGE Publications.
- Lei, L., & Liu, D. (2019a). The research trends and contributions of System's publications over the past four decades (1973–2017): A bibliometric analysis. *System*, 80, 1–13. [CrossRef]
- Lei, L., & Liu, D. (2019b). Research trends in applied linguistics from 2005 to 2016: A bibliometric analysis and its implications. *Applied Linguistics*, 40(3), 540–561. [CrossRef]
- Ma, J. H., & Kim, Y. (2014). Current research trends of English education in domestic and international journals. *Foreign Language Education Research*, 17, 1–13.
- Mede, E. (2012). *Design and evaluation of a language preparatory program at an English medium university in an EFL setting: A case study* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, Yeditepe University.
- Mermer, T. (2020). *The perceptions of ELT majors on the difficulties of listening comprehension* [Master Thesis]. Graduate School of Social Sciences, Ufuk University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Özmen, K. S., Cephe, P. T., & Kınık, B. (2016). Trends in doctoral research on English language teaching in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(5), 1737–1759. [CrossRef]
- Şaban, C. (2020). *The implementation of differentiated instruction in higher education EFL classrooms* [Doctoral Dissertation]. Graduate School of Educational Sciences, Bahçeşehir University.
- Sallam, M. H., Martín-Monje, E., & Li, Y. (2020). Research trends in language MOOC studies: A systematic review of the published literature (2012–2018). *Computer Assisted Language Learning*, 1–28. [CrossRef]
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed). Sage Publications.
- Tan, A. (2020). *The impacts of extensive writing on EFL students' attitudes, scores and text readability* [Master Thesis]. Graduate School of Educational Sciences, Bahçeşehir University.

- Tazik, K., & Khany, R. (2019). A typology of research trends and themes in English for academic purposes: From 1986 to 2015. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 27(3), 1391–1411.
- Tosun, B. C. (2011). *The role of the process and the interactive models in developing reading skills in ELT with special reference to constructivism* [Doctoral Dissertation]. Institute of Social Sciences, Hacettepe University.
- Uztosun, M. S. (2008). *The effects of visibility in interaction on the use of communication strategies* [Master Thesis]. Institute of Social Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Uzun, L. (2014). *Acquiring, practicing, and retaining knowledge through learning and teaching processes: An experiment of Moodle based academic vocabulary acquisition* [Doctoral Dissertation]. Institute of Educational Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University.

Extended Abstract

Aim: This study aims to review the master theses and doctoral dissertations on English Language Teaching (ELT) published between 2001-2020 in Turkey in terms of themes, research design, participants and data collection tools. The researchers aimed to review a less studied academic type, namely, the master theses and doctoral dissertations in the field of ELT published on the official website of the National Thesis Database of the Council of Higher Education in Turkey in the last two decades

Method: The researchers first obtained the official permission from the Ethics Committee of the university where the study was conducted. Then, they visited the official website of the National Thesis Database of the Council of Higher Education (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) to reach the master theses and doctoral dissertations published between 2001-2020. While analyzing the data, the researchers created a classification of the emerging themes and constantly compared the theses and dissertations due to the iterative nature of qualitative data analysis. In other words, they made constant comparisons in line with the incoming data flow. Some keywords representing the basic idea in the content of the theses and dissertations were determined and the emerging themes were examined to find their frequencies. Therefore, summative content analysis which involves counting and comparing keywords or content based on the interpretation of the underlying context was used.

Findings: At the end of the analysis, seven themes emerged in both master theses and doctoral dissertations. While teaching methodology was the most studied subject, language testing and assessment was the least studied subject in both groups. As to differences, second language acquisition ranked second in the master theses while teacher education ranked second in doctoral dissertations. In terms of research design, there were three research designs both groups. While quantitative research was in the first place in the master theses, it was mixed methods research design for the doctoral dissertations. As for participants/materials, five main themes emerged. In both groups, while tertiary level students were in the first place, instructors were in the second place. In data collection tools, it was found that documents were the most preferred data collection tools in both groups. These documents consisted of various categories such as diary, essay, journal, report, task, sheets, field notes, compositions and recordings. However, observation was the least preferred data collection tool in both groups. Finally, questionnaires were in the second place as a data collection tool in the master theses while interviews were in the second place in the doctoral dissertations.

Discussion and Conclusion: In order to address recent topics in master theses and doctoral dissertations, cover the increasing interest in a particular field or reveal some contextual differences in a current topic, international studies as well as national studies should be taken into account. In addition, mixed methods research design was heavily preferred in both groups to benefit from the complementary purposes of words and numbers or triangulate data. However, some rarely used research designs such as action research, conversation analysis, corpus study and discourse analysis can also be used in theses and dissertations.

In terms of participants, the most studied group in both master theses and doctoral dissertations included tertiary level students and especially pre-service English teachers, which may be due to convenience sampling or research purposes. However, in order to improve university-school cooperation, bridge theory-practice gap and gain more comprehensive perspectives on different stakeholders, other groups such as in-service English teachers, students and administrators at state schools should be included more in these studies. In this vein, researchers may aim to reach more students/teachers/administrators at state schools. In addition, the Ministry of National Education (MoNE) may encourage teachers to participate in workshops, projects, seminars, and cooperate with academicians by filling out questionnaires, or participate in activities such as holding interviews, making observations and writing diaries. In this sense, stakeholders at state schools should be informed about participation in thesis/dissertation studies by local and academic authorities.

In data collection tools, while documents were the most preferred data collection tools in both groups, questionnaires and interviews were also frequently preferred. This may be partly due to the need for reaching more participants, increasing the chances of generalization, or providing in-depth analysis. Since relying on more than one data collection tool may facilitate triangulating data and cross-checking study findings, ELT practitioners and professionals are suggested to administer different tools to offer a more comprehensive picture of the phenomenon in question rather than adhering to the mainstream research culture in specific contexts.

Bilimsel Süreç Becerilerinin Bütünleştirilmiş Fen ve Matematik Etkinlikleri Aracılığıyla Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bilimin Doğası Anlayışlarının Etkisi

Teachers' Views on the Teaching of Science Process
Skills Through Integrated Science and Mathematics
Activities: Effect of the Nature of Science
Understandings

Ebru ADSIZ¹ 
Ali YİĞİT KUTLUCA² 

¹İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul
Öncesi Eğitim, İstanbul, Türkiye
²İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
İstanbul, Türkiye

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini ve bilimsel süreç becerilerini kazandırma yollarını nasıl değiştirdiğini keşfetmektir. Araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının düzeyini belirlemektir. Belirtilen amaçlara ulaşmak için nicel ve nitel verilerin birlikte yer aldığı açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda 30 okul öncesi öğretmene Argümantasyon Açısından Bilimin Doğası (AABD) testi uygulanmıştır. Bu testten en düşük, en yüksek ve orta düzeyde puan alan birer katılımcı seçilerek alt örneklem oluşturulmuştur. Bu katılımcılara öncelikle Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) yöneltilmiş ve bu form aracılığıyla bütünleştirilmiş fen ve matematik öğretimi etkinliği planlamaları sağlanmıştır. Ardından planladıkları bütünleştirilmiş etkinlikleri sınıflarında gerçekleştirmeleri istenmiştir. Son olarak bilimsel süreç becerilerinin öğretimine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, betimsel istatistik aracılığıyla analiz edilirken nitel veriler üzerinde sürekli karşılaştırma yöntemi temelinde tümevarımsal içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, bilimin doğası anlayışı orta ve yüksek düzeyde olan okul öncesi öğretmenleri bütünleştirilmiş etkinlikler sırasında *bilim okuryazarlığı* vizyonuna atıf yaparken bilimin doğası anlayışı düşük düzeyde olan katılımcı ise *kavram öğretimine* odaklanmışlardır. Ayrıca bilimin doğası anlayışı orta ve yüksek düzeyde olan katılımcılar *çocuk merkezli stratejileri* öğretimlerine dâhil etmişlerdir. Son olarak okul öncesi öğretmenleri bilimsel süreç becerilerini kazandırma konusunda kendisini yeterli görmelerine rağmen özellikle bilimin doğası anlayışı düşük olan katılımcının bilim mitine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bilimin doğasının okul öncesi öğretmenleri tarafından daha sağlıklı algılanabileceği hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamaların sayısı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, bilimsel süreç becerileri, bütünleştirilmiş etkinlikler, fen ve matematik etkinlikleri, okul öncesi öğretmenleri

ABSTRACT

The main aim of this study is to explore how preschool teachers' understanding of the nature of science changes the way they teach integrated science and mathematics activities and science process skills. The secondary aim of the study is to determine preschool teachers' level of nature of science understandings. In order to reach the stated aims, the explanatory mixed method, which includes quantitative and qualitative data together, was used. In this context, the Nature of Science as Argumentation Questionnaire was applied to 30 preschool teachers. A sub-sample was formed by selecting the participants with the lowest, highest, and medium scores from this test. First of all, the Lesson Construction Task was directed to these participants and they were

Geliş Tarihi/Received: 13.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 19.07.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Ali Yiğit KUTLUCA

E-mail: alikutluca@aydin.edu.tr

Cite this article as: Adsiz, E., & Yiğit Kutluca, A. (2023). Teachers' views on the teaching of science process skills through integrated science and mathematics activities: Effect of the nature of science understandings. *Educational Academic Research*, 48(1), 27-41.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

enabled to plan integrated science and mathematics teaching activities through this form. Then, they were asked to perform the integrated activities they planned in their classrooms. Finally, semi-structured interviews were conducted on the teaching of scientific process skills. While the quantitative data of the research were analyzed through descriptive statistics, qualitative data were analyzed through inductive content analysis based on constant comparative method. The results of the analysis showed that preschool teachers have a high understanding of the nature of science. On the other hand, preschool teachers with a medium and high nature of science understanding referred to the *science literacy vision* during the integrated activities, while the participant with a low nature of science understanding focused on *concept teaching*. In addition, participants with moderate and high understanding of the nature of science included *child-centered* strategies in their teaching. Finally, although the preschool teachers consider themselves sufficient in teaching scientific process skills, it has been determined that the participant, who has a low nature of science understanding, has a science myth. According to the results of the research, the number of pre-service and in-service practices can be increased in which preschool teachers can perceive the nature of science more healthily.

Keywords: Integrated activities, nature of science, preschool teachers, science and math activities, science process skills

Giriş

Küçük çocuklar okula, doğal dünya hakkında çok fazla bilgi ile başlamaktadır (Kloos ve ark., 2012). Doğa olayları hakkında bilgi edinme arzusu, çocuklarda doğuştan gelen merak kaynaklanır. Literatürdeki araştırmalarda (örn; Akerson ve ark., 2011; Hansson ve ark., 2021; Karaman, 2018; Thulin & Redfors, 2017) çocukların yaşadıkları dünyanın nasıl çalıştığını anlamaları, soyut olan kavramları somutlaştırabilmeleri ve kavramsal gerçekliğin farkına varabilmeleri için bilimi, bilimin yollarını ve bilimin doğasını öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bunun da çocukların bilimsel süreç becerilerinin (BSB) temelini oluşturduğu düşünülebilir (Ünalı, 2012, s. 5). Çocukların bilime dair ilk yaşantılarında kritik bir rol oynayan BSB, müfredattaki tüm gelişim alanlarının aktif hâle gelmesini sağlayarak çocuğun bilimi kavramsallaştırmasını kolaylaştırır (Carin & Bass, 2001). Bu nedenle bilimi okul öncesi öğrenme ortamlarına dâhil etmek sadece belirli fenomenlere odaklanmak değil bilimin doğasına da odaklanmayı gerektirir (Akerson ve ark., 2019). Bu, örneğin; bilimin ne olduğu, bilimsel bilginin nasıl geliştirildiği ve bu süreçlerin hangi insan unsurlarıyla ilişkili olduğuna yönelik sorulara odaklanmakla ilgilidir (Hansson ve ark., 2021). Bu durumda çocukların bilim okuryazarı bireyler olmalarını sağlamak için önemli bir adım atılmış olacaktır (NRC, 2013; NSTA, 2014). Özellikle son yıllarda ortak kazanım alanlarının bilgiyi işleme ve çeşitli çözüm yolları üretmede daha işlevsel olduğu ve aynı zamanda öğretmenlerin bütünleştirilmiş etkinliklerle BSB kazandırmada daha etkili sonuçlar elde ettiğinin görülmüş olması oldukça dikkat çekicidir (Çam, 2013; Greenfield ve ark., 2009). Bu nedenle erken çocukluk eğitiminde fen ve matematiğin bütünleştirilmesi özellikle ilgi çekici bir hâl almaya başlamıştır (Jones ve ark., 2005; Piasta ve ark., 2014; Whittaker ve ark., 2016). Çocuklar bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerinde merak etme, keşfetme ve araştırma gibi BSB'ye ait temel basamakları öğrenme ve uygulama fırsatı bulmaktadırlar. Bu sayede onları bilime yönlendirecek yaşantılar içine girmiş olurlar (Saçkes ve ark., 2012). BSB'nin bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri aracılığıyla kazandırılması sürecinde özellikle okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Lake ve ark., 2003). Öncelikle öğretmenlerin fen ve matematik etkinliklerini müfredat temelli bakış açısıyla ve çocukların beceri ve bilim anlayışlarını dikkate alarak bütünleştirmeleri gerekmektedir (Clements & Sarama, 2008; Kinzie ve ark., 2014; Taştepe & Temel, 2013). Burada öğretmenin rolü, çocuk merkezli bir öğretimi mevcut amaçlara bağlı olarak dengelemektir (Thulin & Redfors, 2017). Bu da öğretmen-öğrenci iletişiminin eşzamanlılığı ile mümkündür. Öğretmen ve çocuklar arasındaki iletişimde öğretmenin

karşılıklı bir eşzamanlılık kurması gerekmektedir (Gustavsson ve ark., 2016). Yani öğretmen, karşılıklı bir diyalog yoluyla çocuğun bakış açısı ile öğrenme nesnesi arasında bağlantılar kurmalıdır.

Bu düşünceden hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin bu rolleri iyi bir şekilde yerine getirmeleri, nitelikli bilimin doğası anlayışlarına sahip olmaları ile daha kolay hâle gelecektir (Bell ve ark., 2003; Faulkner, 2005). Bu nedenle erken çocukluk dönemindeki öğrencilerin bilimi anlamalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin yeterli bilimin doğası görüşlerine sahip olmaları önemlidir (Akerson ve ark., 2010). Sonuç olarak, çocukların erken dönem matematik ve fen becerilerinin daha sonraki akademik gelişimleri üzerindeki etkisi göz önüne alındığında (Hooper ve ark., 2010; Whittaker ve ark., 2020), öğretmenlerin çocuklarla bu kritik becerileri geliştirecek şekilde nasıl etkileşimde bulunacaklarını bilmeleri ve çocukların beceri gelişimini destekleyen etkileşimlere nasıl katılabilecekleri konusunda pedagojik olarak güçlü bir repertuara sahip olmaları gerekir (Almeida ve ark., 2013; Gerritsen ve ark., 2016). Fakat öğretmenlerin bu alanlarda gerekli alan bilgisine ve pedagojik becerilere sahip olmamalarından kaynaklı olarak fen ve matematik etkinliklerini öğretimlerine çok fazla dâhil etmedikleri rapor edilmiştir (Klahr ve ark., 2011; Yeşil-Dağlı ve ark., 2010). Tüm bu belirtilenler, erken çocukluk bağlamında görev yapan öğretmenlerin bilimin doğası anlayışları, bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini nasıl planladıkları ve gerçekleştirdikleri ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerinin birlikte ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Erken Çocuklukta Bütünleştirilmiş Fen ve Matematik Etkinlikleri

Çocukların çevrelerindeki dünyada tam olarak faaliyet göstermelerini mümkün kılan temel matematik ve fen becerileri ilk olarak erken çocukluk döneminde geliştirilir (NSTA, 2014; Whittaker ve ark., 2020). Bununla birlikte fen ve matematiğin bütünleştirildiği etkinliklerin varlığı okula hazırbulunuşluk ve devam eden akademik başarı ile uzun vadeli ilişkilere sahiptir (Duncan ve ark., 2007; Piasta ve ark., 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin iki bağlamı bütünleştirilmesi, çocukların matematiği kavramsal bir problem çözme aracı olarak kullanmalarına ve bilime dair olgusal ilişkileri açıklamalarına yardımcı olabilecek temsili bağlamlar yaratılmasını sağlar (Jones ve ark., 2005). Böylece çocuklar bilimsel fenomenleri daha derinden anlarlar. Erken çocukluk dönemindeki çocukların erken yaşlardan itibaren fen ve matematik etkinliklerini bilimsel süreç becerileriyle birlikte daha bütünleşik bir biçimde öğrenmesine olanak sağlayacak birçok örnek uygulama mevcuttur. Bunlar; Fen ve Matematikte Büyük Araştırmalar (GEMS-Great Exploration

in Math and Science), Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM-Science, Technology, Engineering, and Math), Analitik Bilgi Yönetim Çözümleri (AIMS- Analytical Information Management System), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri (TIMSS-Third International Mathematics and Science Study) şeklindedir (Kuru, 2015). Bu eğitsel çalışmaların amacı, fen ve matematik gibi bağ-lamlarda öğrencileri ezberden kurtararak bilgileri gerçek yaşamın uygulanabilirliğine uygun hâle getirmek ve öğrencilerin *merak*, *araştırma* ve *yaratıcılık* gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişimini sağlamaktır (Çam, 2013; Uğraş, 2017). Çocuğun temel bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi sadece gündelik yaşamıyla başa çıkması değil aynı zamanda geleceğin bilim ve matematik çalışmalarını destekleyici nitelikte olması anlamına da gelmektedir (Lind, 2005). Fakat ne yazık ki öğretmenler genellikle matema-tik ve fen bilimleri bütünlüğünde güçlük çekerler ve konu-lar arasında kavramsal bağlantılar kurmadan matematik ve fen konularını yüzeysel bir şekilde birleştirme eğilimindedirler (Cady & Rearden, 2007; Nayfeld ve ark., 2011). Matematik ve fen bağ-lamlarının, üstünkörü yollarla veya geniş temalar arasında bağ-lantı içermeyen ayrı birimlerde ele alınması nedeniyle çocukların bilimsel süreç becerilerini edinmesi de sınırlılık arz eder (Kinzie ve ark., 2014). Daha önce de belirtildiği gibi okul öncesi öğretmen-lerinin fen ve matematiğin bütünlleştirilmiş etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmesine yönelik pedagojik yetersizlikleri ve ön yargı-ları bilimsel süreç becerilerinin etkin bir şekilde kazandırılmasını engelleyecek bir durum olabilir (Gerde ve ark., 2018). Fakat önce-likle bütünlleştirilmiş etkinlikleri nasıl gerçekleştirdiklerinin keşfe-dilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bilimsel bilgiyi kavramak ve günlük bağ-lamlarla bütünlleştirmek bilim okuryazarlığının en önemli çıktılarında biridir (Schroeder ve ark., 2009). Ayrıca bu anlayışı erken çocukluk bağ-lamına indir-gemek çocukların bilimsel iletişim, sınıflama, çıkarım, gözlem ve tahmin gibi bilimsel süreç becerilerini edinmesi açısından önem-lidir (Akerson ve ark., 2015). Fakat çocuklar bilgiyi bilim insanlarına benzer yollarla takip etseler de onların bilim hakkındaki düşün-celerini daha da geliştirmek için bilimsel süreç becerileri kulla-nabilecekleri ve nitelikli akıl yürütmeler yapabilecekleri süreçlere katılımlarını sağlamak gereklidir (Gerde ve ark., 2018; Kuhn, 2010). Bu nedenle fen etkinliklerini matematikle birleştirmek faydalı bir çıkış yolu olabilir.

Literatürdeki sayısız araştırma, çocukların erken dönem fen ve matematik becerilerinin daha sonraki akademik işleyişin en önemli yordayıcıları olduğunu rapor etmiştir (örn; Ilgaz ve ark., 2017; Whittaker ve ark., 2016). Diğer yandan Grissmer ve ark. (2010) fen ve matematik etkinliklerinin bütünlleştirilmesiyle çocukların bilimsel süreç becerilerinin daha fazla geliştiğini öne sürmüştür. Bunun için okul öncesi öğretmenlerinin hem fen ve matematik öğretimine yönelik pedagojik yeterliklerinin hem de bilimin doğası anlayışlarının nitelikli yapıda olması gerektiğini savunan sayısız araştırma mevcuttur (örn; Akerson ve ark., 2010; Gerde ve ark., 2018; Karaman, 2018; Opperman ve ark., 2019; Özyılmaz, 2020; Piasta ve ark., 2014; van der Aalsvoort ve ark., 2020). Fakat bu araştırmaların sözü geçen değişkenleri *tekil* bağ-lamda ele aldıkları görülmektedir. Bu kapsamda ulusal literatür derinlemesine incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerini *ne düzeyde* kullandıklarını (Kefi ve ark., 2013) ve *öğretim uygulamalarını* (Bartan & Başal, 2018) keşfetmeye yönelik araştırmaların var olduğu tespit edilmiştir. Erken çocuk-lukta matematik öğretilmeye ilgili değerlendirme yapıldığında ise

ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğreti-mine ilişkin *tutum*, *inanç* ve *öz-yeterliliklere* odaklanan *nicel* araş-tırmalara rastlanmıştır (Çelik, 2017; Karakuş, 2015; Şeker, 2013). Diğer yandan ulusal bağ-lamda okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik niteliklerinin ele alındığı *nitel* yöne-limli araştırmalar artma eğilimindedir (Akşam & Kutluca, 2021; Nacar & Kutluca, 2020; Ültay ve ark., 2018). Buna rağmen okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bütünlleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerine yönelik pedagojik görüşlerini araştıran herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Aynı bakış açısıyla ulusla-rarası literatür incelendiğinde ise fen ve matematik etkinliklerinin bütünlleştirildiği ve okul öncesi öğretmenlerinin katılım göster-diği araştırmaların sınırlı da olsa var olduğu tespit edilmiştir (örn; Jones ve ark., 2005; van der Aalsvoort ve ark., 2020; Whittaker ve ark., 2016). Bu araştırmalardaki ortak bakış açısı, bütünlleştiril-miş fen ve matematik etkinliklerinin çocukların bilimsel süreçleri anlaması açısından etkili bağ-lamlar sunacağı fakat okul öncesi öğretmenlerinin bu etkinlikleri gerçekleştirme konusunda endi-şeler taşıdıkları yönündedir (Bauml, 2015). Bu endişelerin gideril-mesinin okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının niteliği ile ilgili olabileceğine yönelik dolaylı da olsa teorik kanıtlar mevcuttur (Akerson ve ark., 2010). Fakat bu iddiaya yönelik ampirik kanıtlar bulunmamaktadır. Literatürdeki çalışmalar, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayış-larının *düşük* (Akerson ve ark., 2010; Uğraş & Çil, 2016) veya *orta* (Karaman, 2018; Özyılmaz, 2020) düzeyde olduğuna ilişkin kanıtlar içermektedir.

Ulusal ve uluslararası literatür birlikte ele alındığında önceki çalış-maların hiçbirinde, okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının fen ve matematiği birleştirmeye ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüşlerini nasıl etkilediği araştırılmamıştır. Bu rasyoneller doğrultusunda bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının bütünlleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini ve bilimsel süreç becerilerini kazandırma yollarını nasıl değiştirdiğini keşfetmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışları bütünlleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerine ilişkin ped-agojik kavramsallaştırmalarını nasıl etkiler?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışları bil-imsel süreç becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerini nasıl etkiler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma karma yöntem aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin nedeni nicel ve nitel veri toplama ve analiz süreçleri yardımıyla ulaşılan sonuçları doğrulamak ve geliştirmek-tir. Buna göre karma yöntem araştırması, derinlemesine bilgi keş-fetmek için hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin tek bir çalışmada entegre edilmesinin sistematik bir yoludur (Chen, 2006). Bu yönüyle hem inandırıcılığın en önemli ölçütlerinden biri olan *veri çeşitlemesi* (Fielding, 2012) hem de bulguların *tamam-layıcılığı* ilkelerine uyulmuştur (Giannakaki, 2005). Diğer yandan araştırmadaki veriler, niteliğine göre belirli bir sıraya bağ-lı olarak elde edilmiştir. Öncelikle likert tipi ölçek aracılığıyla nicel veri top-lanmış ve analiz edilmiş ardından buna bağ-lı olarak nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Bu araştırma tasarımı *sıralı açıklayıcı karma yöntem* adı verilmektedir (Cresswell, 2017).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini yerine getirmek için de birtakım ilkelere riayet edilmiştir. Öncelikle bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Argümantasyon Açısından Bilimin Doğası (AABD) Testi, nitel veri toplama aracı olarak da Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu veriler ayrıca bütünleştirilmiş etkinliklerin gözlem notlarıyla da zenginleştirilmiştir. Bu yönüyle, çalışmada çoklu veri kaynaklarının birlikte kullanılması veri çeşitliliğini sağlamıştır (Flick, 2018). Araştırmada iç geçerlik ve dış denetimi sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur (Merriam, 2013). Ayrıca nitel veri toplama süreci öncesinde bir okul öncesi öğretmeninin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan bu araştırmanın etik ölçütlerini yerine getirmek için İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 30.12.2020 tarihli ve E-88083623-020-4693 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020–2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 25 tanesi kadın, 5 tanesi erkektir. Araştırmada etik kurallar çerçevesinde öğretmen adaylarının isimleri saklı tutulmuş ve öğretmenlerin isimleri K₁, K₂,... K₃₀ olarak kodlanmıştır. Bilimin doğası anlayışlarına göre düşük-orta-yüksek şeklindeki alt örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine uyulmuştur (Suri, 2011). 30 okul öncesi öğretmenine AABD testi yöneltilmiş ve bu testten aldıkları puanlara göre tüm grubun en az %10'unu temsil eden düşük, orta ve yüksek puanlı birer katılımcı belirlenmiştir. Formülizasyon aşağıda detaylandırılmıştır.

$$\text{Aritmetik ortalama} + (\text{standart sapma}) / 2 < K_{\text{yüksek}}$$

$$\text{Aritmetik ortalama} - (\text{standart sapma}) / 2 > K_{\text{düşük}}$$

$$K_{\text{düşük}} < K_{\text{orta}} < K_{\text{yüksek}}$$

Yukarıdaki formül aracılığıyla belirlenen alt örneklemdaki katılımcılara dair detaylı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere nitel veri toplama sürecine katılan alt örneklemdaki okul öncesi öğretmenlerinin tümünün sınıfında 60–72 aylık çocuklar bulunmaktadır. Katılımcıların meslekî deneyimleri ise 8–11 yıl arasındadır. Bu katılımcılar nitel veri toplama süreci öncesinde bilgilendirilmiş ve tümü araştırmaya katılım konusunda gönüllü olmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada yanıt aranan alt problemleri cevaplamak için üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Şekil 1'deki akış şeması daha basit bir projeksiyon sunmaktadır.

Tablo 1.

Alt Örneklemdaki Katılımcıların Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	AABD Testi Puanı	Çocukların Düzeyi	Yaş	Meslekî Deneyim
K _{yüksek}	Kadın	102	60–72 ay	33	8 yıl
K _{orta}	Kadın	91	60–72 ay	35	11 yıl
K _{düşük}	Kadın	75	60–72 ay	30	8 yıl

İlk alt problemi yanıtlamak ve alt örneklemdaki katılımcıları belirlemek için okul öncesi öğretmenlerinin tümüne AABD Testi uygulanmıştır. İkinci alt problemi yanıtlamak için alt örneklemdaki okul öncesi öğretmenlerine DPYF yöneltilmiş ve bu kapsamda gerçekleştirildikleri bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri gözlemlenmiştir. Son alt problemi yanıtlamak için alt örneklemdaki okul öncesi öğretmenlerine bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Veri toplama araçları aşağıda alt başlıklar hâlinde tanıtılmıştır.

Argümantasyon Açısından Bilimin Doğası (AABD) Testi

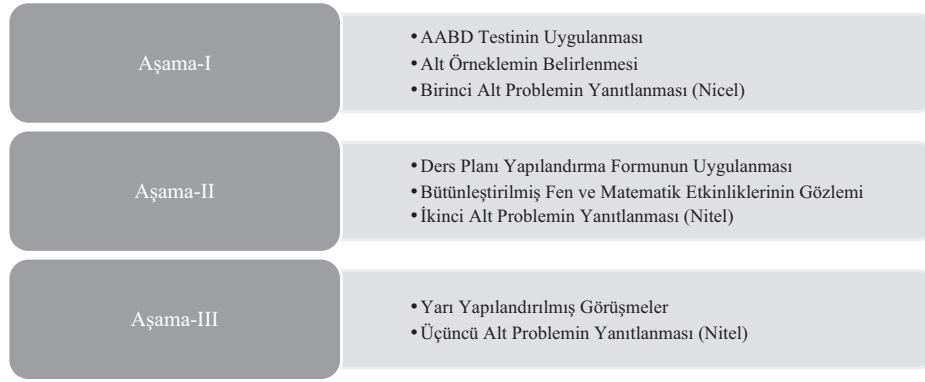
Okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemek için gerekli izinler alındıktan sonra AABD Testi uygulanmıştır. Sampson ve Clark (2006) tarafından geliştirilen ve Çetin ve ark. (2010) tarafından Türkçeye çevrilen bu test 26 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert yapıda olan bu test, bir bireyin bilimin doğası ve bilimsel bilgi üretmek için kullanılan yöntemlere ve bilimin sosyal ve kültürel olarak yerleşik bir uygulama olup olmadığına ilişkin görüşlerini yansıtır (Kutluca & Aydın, 2017). AABD Testinden alınan puanların yüksek olması bilimin doğasına yönelik görüşlerin olumlu olduğunu gösterir. Bu testten alınabilecek en düşük, orta ve en yüksek puanlar sırasıyla 26, 78 ve 130'dur.

Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF)

Alt örneklemda yer alan üç okul öncesi öğretmeni bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini DPYF aracılığıyla planlamışlardır. DPYF'nin yapısı Loughran ve ark. (2004) tarafından geliştirilen İçerik Temsili [*Content Representations (CoRe)*] metodolojisine dayanmaktadır. Bir CoRe, okul öncesi öğretmenin herhangi bir konu alanına yönelik içerik temelli kavramsallaştırmalarını ve pedagojik içgörülerini yansıtır (Nilsson & Elm, 2017). Buna göre bir okul öncesi öğretmeni öncelikle bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliği kapsamındaki müfredat temelli öğrenme kazanımlarını, bu kazanımlara ilişkin bilimsel süreç becerilerini ve konu, büyük fikir veya temalarını belirler. Ardından çocukların bu etkinlik sırasında öğrenmeleri gereken *konunun kapsamı*, bilimsel süreç becerileri ve kazanımları *nasıl bütünleştirecekleri* ve *bunun nedeni*, yaşayacakları olası *öğrenme güçlükleri* ve bu fikirlerin öğretmenin konu bilgisi ile *nasıl örtüştüğüne* yönelik sekiz soruya yanıt verir. DPYF, literatürde erken çocuklukta fen öğretimi ile ilgili öğretmen eğitimi araştırmalarında da sıklıkla başvurulan bir formdur (örn; Kutluca, 2021; Nilsson & Elm, 2017). Bu form, bu çalışma için özel olarak düzenlenmiş ve okul öncesi fen eğitimi alanında uzman iki akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Özellikle soruların alana uygunluğu açısından uzman görüşleri düzenlemesinin ardından bu form pilot uygulamaya da tabi tutularak iç geçerlik ve dış denetim sağlanmıştır (Morse, 2015). Katılımcılar bu formdaki soruları yanıtladıktan sonra kendi sınıflarında bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinlikler DPYF yanıtları dikkate alınarak gözlemlenmiş ve buradan elde edilen veriler alan notları yardımıyla zenginleştirilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bilimin doğası anlayışları düşük, orta ve yüksek düzeyde olan okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerinin öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek için yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (bkz. EK-1). Katılımcılar bu form aracılığıyla sırasıyla *BSB farkındalığı*, *BSB'nin işlevi*, *erken çocuklukta BSB*, *BSB'ye ilişkin pedagojik yeterlikler*, *etkinlik türleri*, *yaşanılan zorluklar* ve *değerlendirme biçimlerine* ilişkin sorulara yanıt vermişlerdir. Formda yer alan sorular hazırlanırken öncelikle



Şekil 1.

Veri Kaynakları ve Veri Toplama Süreci.

mevcut literatürdeki bilimsel süreç becerileri ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Sonrasında erken çocukluk ve öğretmen eğitimi bağlamında hazırlanan sorular için okul öncesi fen eğitimi alanında uzman iki akademisyenin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinden gelen dönütler temel alınarak sorular dil ve içerik açısından revize edilerek katılımcı grup içerisinde yer almayan bir okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrası uzmanlardan son görüşler de alınarak forma nihai hâli verilmiştir (Creswell, 2011).

Veri Analizi

Bu araştırmadaki birinci alt problemi yanıtlamak için 30 katılımcının AABD Testi yanıtları üzerinde betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Bu şekilde grubun puanlarının ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Araştırmadaki ikinci ve üçüncü alt problemleri yanıtlamak için ise sürekli karşılaştırma yöntemi temelinde tümevarımsal içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu içerik analizi yaklaşımı, araştırılan olay ve olguların doğal ortamları içinde tümevarımsal bir bakış açısıyla betimlenmesini temsil eder (Merriam & Grenier, 2019). Bu yaklaşımla öncelikle her bir katılımcı yanıtına yönelik kodlama şeması oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirliği (Miles & Huberman, 1994) sağlamak amacıyla analiz sürecinin sınırlı bir kısmına bağımsız bir kodlayıcının da katıldığı bu süreçte genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından bu çerçeveye bağlı olarak katılımcı yanıtlarını çalışılan teoriyi en uygun şekilde temsil eden kavramlar belirlenmiştir (Elo & Kyngäs, 2008). Sonrasında bu kavramlar, temsil ettikleri olguların karakteristiklerine göre nesnel gruplara ayrılmışlardır. Kavramların onları temsil eden daha üst temalara atandığı bu işlem, literatürde kategorileştirme olarak da adlandırılmaktadır (Dey, 2003). Kategoriler oluştuktan sonra kategoriler arasındaki olası ilişkileri daha keskin bir gözle betimlemek için *özetleme* yapılmış ve tümevarımsal içerik analizi süreci sonlandırılmıştır. Örneğin, bir öğretmen, bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini yapılandırırken *kavram öğretimi* ya da *bilim okuryazarlığı* ile ilgili amaçlara sahip olduğunu belirtiyorsa bu kavramlar *amaç-yönelim* teması altında toplanmıştır. Bu süreçte oluşturulan her bir kavram ve tema sürekli olarak hem kendi içerisinde hem de çapraz olarak karşılaştırılmıştır. Kavramsal benzerlikleri ayırt etmek, temaların ayırt edici gücünü geliştirmek ve kalıpları keşfetmek için gerçekleştirilen bu işleme *sürekli karşılaştırma yöntemi* adı verilmektedir (Kolb, 2012). Son olarak analizin sınırlı kısmına katılan ve kodlayıcılar arası güvenilirliğinin %90 olarak hesaplandığı analizciyle son kontrol yapılarak veri analizi sonlandırılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde her bir alt problemi yanıtlamak için gerçekleştirilen veri analizlerine dair bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle katılımcı grubun AABD Testi puanları yorumlanmıştır (Tablo 2). Sonrasında tümevarımsal içerik analizi sonucu ulaşılan tema ve kavramların yer aldığı Tablo 3 yardımıyla bilimin doğası anlayışlarının bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri ve bilimsel süreç becerileri öğretimine ilişkin görüşler üzerindeki etkisine dair bulgular yorumlanmıştır.

Bilimin Doğası Anlayışlarının Düzeyi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının düzeyini belirlemek için yöneltilen AABD Testinden aldıkları puanların betimsel durumunu gösteren bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'de verilen betimsel istatistik değerlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin AABD Testinden elde ettikleri toplam puan ortalamaları $\bar{X} = 90,97$ olarak bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puanlara ait minimum değer 75 iken maksimum değeri 102'dir. Elde edilen bulgular, grubun ortalamasının en az 78 olması gereken normatif değerin üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu durum araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının ortalama değerin üzerinde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bilimin Doğası Anlayışlarının Bütünleştirilmiş Fen ve Matematik Etkinlikleri Üzerindeki Etkisi

Bilimin doğası anlayışları düşük, orta ve yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin DPYF aracılığıyla yaptıkları pedagojik kavramsal tartışmalar üzerinde gerçekleştirilen tümevarımsal içerik analizi sonuçları Tablo 3'teki tema ve kavramlar yardımıyla kıyaslanmıştır. Buna göre bilimin doğası yüksek olan katılımcı belirli bir konuyu öğretme amacı veya yönelimine ilişkin soruyu *bilim okuryazarlığını* temele alarak cevaplamış, diğer iki öğretmen ise *kavram öğretimine* yönelik açıklamalar yapmıştır. Ayrıca bilimin doğası anlayışı orta düzeyli olan öğretmen düşük puanlı öğretmenden farklı olarak *temel bilişsel kavramlarının* öğretilmesi gerektiğine yönelik cevap vermiştir.

Tablo 2.

AABD Testi Betimsel İstatistik Sonuçları

	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	S.S.
AABD Testi Puanları	30	75	102	90,97	6,65

Tablo 3.
Tümevarımsal İçerik Analizi Sonuçları

	K_{yüksek}	K_{orta}	K_{düşük}
İçerik Temelli Kavramsallaştırmalar	<i>Amaç ve Yönelim</i> Bilim okuryazarlığı <i>Vatandaşlık bilinci</i> Tutumlu olma, birikim, bilinçli tüketici <i>Yöntem ve teknik</i> Deney, tiyatro, geziler, sosyal öğrenme <i>Sınıf yönetimi</i> <i>Anlamlılık</i> Tepki genellemesi, uygulanabilirlik, kavram karmaşasını engelleme, <i>Yaşama yakınlık</i> Alışverişi yapabilme, ihtiyaç hiyerarşisi, transfer edebilme, <i>Değerlendirme</i> Süreç değerlendirme, portfolyo	<i>Amaç ve yönelim</i> Kavram öğretimi, temel bilişsel kazanımlar <i>Yöntem ve teknik</i> Akran eğitimi, deney çalışması, buluş yoluyla öğrenme, uygulama <i>Sınıf yönetimi</i> <i>Çocuk kaynaklı anlayışlar</i> Nesnelleştirme, somutlaştırma, kavram karmaşası, işleve takılma, <i>Yaşama yakınlık (pragmatik)</i> Ağırlık kavramı, anlama ve uygulama, ayırt etme, basitten zora, anlamlandırma <i>Değerlendirme</i> Gözlem, ürün değerlendirme	<i>Amaç ve yönelim</i> Kavram öğretimi, temel bilişsel kavramlar <i>Yöntem ve teknik</i> Gösterip yaptıрма, anlamlı öğrenme, anlatım yöntemi, aktif katılım <i>Anlamlı öğrenme</i> Uyarıcı genellemesi, uygulanabilirlik, işleve takılma, somutlaştırma, tanımlama, <i>Yaşama yakınlık (pragmatik)</i> Ölçüm yapabilme, grafik oluşturma, öğrendiklerini uygulama <i>Değerlendirme</i> Ürün değerlendirme
BSB Görüşleri	<i>BSB çağrışımı</i> Bilim, gözlem, veri toplama, çıkarım <i>İşlev ve kazanımlar</i> Bilim okuryazarlığı, akıl yürütme, analiz edebilme, kalıcı öğrenme, eleştirel düşünme <i>Pedagojik yeterlikler-zorluklar</i> Sınıf yöntemi sorunları, öğretmen yetkinliği <i>Yöntem ve teknik</i> Deney, drama, eğitsel oyun <i>Öğrenci anlayışları</i> Araştırma-Sorgulama, merak, kavram yanlışları, odaklanma sorunu <i>Değerlendirme</i> Akran değerlendirme, portfolyo,	<i>BSB çağrışımı</i> Bilimsel bilgiye ulaşma, gözlem, çıkarım, iletişim, tahmin <i>İşlev ve kazanımlar</i> Problem çözme, akıl yürütme, araştırma-sorgulama, üretken olma, yenilikçi bireyler yetiştirme <i>Pedagojik yeterlikler-zorluklar</i> Deneyim eksiklikleri, değerlendirme sorunları <i>Yöntem ve teknik</i> Beyin fırtınası, aktif öğrenme, problem çözme <i>Öğrenci anlayışları</i> Keşfetme, merak, araştırma-sorgulama, aktif katılım, kalıcı öğrenme sorunları	<i>BSB çağrışımı</i> Kavrama, uygulama, kavramsal düşünme <i>İşlev ve kazanımlar</i> Araştırma-sorgulama, temel BSB <i>Pedagojik yeterlikler-zorluklar</i> Kavram öğretimi, sunuş yoluyla öğretim, geleneksel yöntemler <i>Yöntem ve teknik</i> Aktif katılım, somut yaşantılar, tüm dengeli, anlamlı öğrenme, gösterip yaptıрма, büyük grup <i>Değerlendirme</i> Sonuç odaklı değerlendirme, gözlem

K_{yüksek}: Çocukların ellerindekini tüketmek yerine neden ihtiyacı olanı alması gerektiğini öğrenmesini isterim.

K_{orta}: Nesnelerin ağırlıklarını tartmadan önce tahminde bulunan çocuklar ardından nesneleri tartarlar ve bu sayede ağırlıklar arasındaki farklılıkları gözlemleyerek ağırlık kavramını deneyimleyecektir.

K_{düşük}: Nesnelerin uzunluklarını ölçerek bulmayı öğrenmelerini isterim.

Yukarıdaki açıklamalardan görüldüğü üzere bilim doğası anlayışı yüksek olan üst ve orta grup öğretmenler sorgulama ve sorunlara çözüm bulmaya yönelik becerileri kazanmalarını amaçlamaktadırlar. Düşük bilimin doğası anlayışlı öğretmen ise kavram eğitime odaklanacak kazanımlara yönelik ifadeler kullanmıştır. Bunu ise çocukların aktif katılım sergileyecekleri etkinliklerle ifade ettiklerini söylemiştir.

K_{yüksek}: Öğrencilerin tutumlu olmayı öğrenmeleri ve bunu bir alışkanlık hâline getirmeleri konusunda çocukların bilmemesi gereken bir durum olmadığını düşünüyorum.

K_{orta}: Kütle, hacim, yoğunluk gibi kavramların neler olduğunu bilmeleri detaylandırılmadan bahsedilmesi yeterli olacaktır.

K_{düşük}: Uzunluk kavramını öğretirken ölçümlerde kullanılacak uzunluk birimi metre olacağı için küçük birimlerin öğretilmesi çocukların kafalarını karıştırarak kavram karmaşası yaratacaktır.

K_{yüksek}: tutumlu olmaya dair bilinmemesi gereken bir kazanımın olmadığına yönelik görüş belirtmiştir. **K_{orta}:** alan bilgisi yönünden

yeterli olunması gerektiğini savunarak *kavram yanlışlarını* engelleyecek somut yaşantıları vurgulamıştır. Diğer yandan **K_{düşük}** genelden özele bir yaklaşımla uzunluğun alt birimlerin şu an öğretilmesine gerek olmadığını belirtmiş ve *kavram karmaşasını* engellemeye yönelik cevap vermiştir. Öğrencilerin bütünleştirilmiş etkinliklerdeki kavramları öğrenmelerinin neden önemli olduğuna yönelik sorulan soruda ise öğretmenlerin *yaşama yakınlık* ilkesine benimsedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bilimin doğası anlayışı yüksek olan öğretmen vatandaşlık bilincini geliştirmeyi amaçlarken, orta puanlı öğretmen ise *yaşama yakınlık ve hayatilik* ilkelerinin yanında temel bilişsel kazanımlara atıf yapmıştır.

K_{yüksek}: Tüketim toplumu hâline gelen insanlığın değişmesi ve elindekiyle yetinmeyi ve tutumlu olmayı öğrenmesi adına oldukça önemli. Bazı davranışlar gibi tutumlu olma davranışı da erken yaşlarda kazandırılması gereken bir alışkanlıktır. Bu sayede bilinçli tüketici olmayı ve yerli malımızı korumayı öğretmiş oluruz.

K_{orta}: Ağırlık kavramı çocukların fen ve matematik etkinliklerinde ve hayatın her anında karşılaşabilecekleri bir konu o yüzden son derece önemli. Ayırt etme bilişsel olarak diğer basamakların kavranabilmesi için grupta, sınıflama için gerekli gerekli olan bir kavram o yüzden önemli.

K_{düşük}: Uzunluk kavramını öğrenen çocuklar gerekli ölçümleri yaparak fen ve matematik etkinliklerinde bunu kullanarak sorunlarına çözüm bulacaklardır.

Bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerinin kapsamı ve çocuk bilişyle ilişkisi temelindeki soruya verilen yanıtlarda bilimin

doğası anlayışı yüksek ve orta düzeyde olan iki öğretmenin sınıf yönetimi yetkinliğine atıf yaptıkları, bilimin doğası düşük olan öğretmenin ise *anlamalı öğrenme* amacına bağlı olarak *çocuk anlayışları kaynaklı* zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Bu kavramsallaştırmalara dair doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

K_{yüksek}: Öğretmenlerin öğrencilere istenen kazanımları öğretebilmeleri için sınıf yönetimi konusunda yetkin olunması gerekir. Öğrencide bilinçli tüketici olma kazanımını vermek istiyorsak öncelikle öğretmenin bunu alışkanlık hâline getirmiş olması gerekir.

K_{orta}: Öğretmenlerin ağırlık kavramına ilişkin alan bilgisine sahip olması gerektiğini ve bunu öğrencilere aktarabilecek şekilde sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğretmenler farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle etkinlikler hazırlamalıdır.

K_{düşük}: Uzunluk kavramını etkinliklerde nasıl kullanacağımı bilmem gerekir. Uzunluk kavramıyla ilgili hazırlanan etkinlikler çocuklar için oldukça önemlidir. Somut yaşantılar için çocukların aktif katılacağı etkinliklerin hazırlanması gerekli sadece anlatım tekniği yeterli değildir. Ölçmenin neden önemli olduğu nerelerde işe yarayacağını anlatmak biraz zorlayıcı olabilir.

Öğrencilerin olası kavram yanılgılarına dair bilimin doğası anlayışı yüksek olan öğretmen nesnelerin *anlamlılığını* kavramada sıkıntı yaşayacaklarına yönelik cevap vermiştir. Orta düzey puana sahip olan öğretmen, akran eğitiminden dolayı onların fikirlerine odaklanabileceği görüşündedir ve nesnelerin tek bir özelliğine odaklanabileceklerini söyler ki bu kavramlar *çocukların anlayış farklılıklarından* kaynaklı kavram yanılgıları olduğuna atıf yapmaktadır. Düşük puanlı öğretmen ise çocukların *uyarıcı genellemesi* yapacağını ve *uygulamada* sıkıntılar yaşayacağı görüşündedir. Örnek açıklamalar aşağıda verilmiştir.

K_{yüksek}: Çocuklar tutumlu olma kavramını yanlış şekilde genelleyerek istediği hiçbir şeyi alamamak olarak anlayabilir. Ayrıca paranın görsel olarak çokluğu ile paranın değerini karıştırabilir.

K_{orta}: Diğer arkadaşlarının fikirlerini görerek ağırlıkları anlama konusunda göreceli olarak yanılabılırler örneğin bir arkadaşına göre ağır olduğunu düşündüğü nesne başka bir arkadaş için hafif olarak algılanabilir. Nesnelerin tek bir özelliğine odaklanamama sorunu da görülebilir.

K_{düşük}: Her nesnenin uzunluğunun ölçülebileceği görüşüne kapılabilirler. Ölçme işlemini farklı bir etkinliğe aktarmada sorunlar yaşayabilirler. Üç boyutlu nesnelerin ölçümünde sorunlar yaşamaları mümkündür. Nesnelerin boyut farklılıkları kavram yanılgısı yaratabilir.

Öğrencilerin bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri sırasında nitelikli bir anlayış geliştirmeleri için hangi yöntem ve teknikler kullanılması gerektiğine ve hangi materyale ihtiyaç duyulduğuna ilişkin yanıtlarda bilimin doğası anlayışı yüksek olan öğretmen *deney, drama etkinlikleri, geziler, tiyatrolar ve sosyal öğrenmeden* bahsederken, orta düzey puanlı öğretmen *akran eğitimi, deney, buluş yoluyla öğrenme ve uygulamalı etkinliklerden* bahsetmiştir. Bu iki öğretmen *tümevarımsal yaklaşımlarla*, bilişsel gelişimi hızlandırıcı *bilim okuryazarlığına* yönelik etkinlikleri daha çok benimsemişler ve problemlere çeşitli çözümler üretebilecek yöntemler seçmişlerdir. Bilimin doğası anlayışı düşük olan öğretmen ise, *gösterip yaptırma, anlamalı öğrenme, anlatım yöntemi ve*

aktif katılıma yönelik teknikleri kullandığını söylemiştir. Etkinlikler sırasında ihtiyaç duyulacak olan materyallere yönelik verilen cevaplarda K_{yüksek} ve K_{orta} *dikkat çekici* öğrenmeye olumlu etki sağlayacak olan materyaller seçmeyi tercih ederken, K_{düşük} ise *nesnel* bir bakış açısıyla uzunlukla bağlantılı olan ekipmanı tercih etmiştir. Son olarak öğretmenlerin etkinliklere yönelik değerlendirme süreçlerini öğrenmeye yönelik görüşleri sorulduğunda K_{yüksek} *süreç değerlendirme ve portfolyo değerlendirme* yaptığını, K_{orta} *gözlem ve ürün değerlendirmesi* yaptığını, K_{düşük} ise ürün değerlendirmesi yaptığını belirtmiştir.

Bütünleştirilmiş Etkinliklere İlişkin Gözlem Notları

Bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini DPYF yardımıyla planlayan ve pedagojik kavramsallaştırmalar yapan okul öncesi öğretmenleri, planladıkları etkinlikleri sınıflarında gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinliklerin içeriğine dair bilgiler Tablo 4'te detaylandırılmıştır.

Buna göre Tablo 4'te verilen bilgiler her bir öğretmenin bütünleştirilmiş öğretim etkinliğini farklı bir konu alanına dayalı olarak gerçekleştirdiğini göstermiştir. Diğer yandan okul öncesi öğretmenlerinin odaklandıkları BSB'ler benzerlik göstermesine rağmen bilimin doğası anlayışları yüksek ve orta düzeyde olan katılımcılar daha kompleks becerileri öğretimleriyle bütünleştirmişlerdir. Bu durum, öğretim sırasında odaklandıkları müfredat kazanım ve göstergelerine de sirayet etmiştir. Sınıfında *Kumbara Etkinliği* adını verdiği bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliği düzenleyen K_{yüksek} hem küme egzersizleri hem de tüm grup aktiviteleri yardımıyla sorgulayıcı etkileşimlere odaklanmıştır. Birçok BSB'yi farklı sorgulamaya yollarıyla çocuklara kazandırmaya çalışması önemli bir yol olarak görünmüştür. K_{orta} ise çocukları doğaya çıkarıp taşların ağırlığını ölçmelerini istemiştir. Sınırlı bir soru-cevap etkileşiminin bulunduğu bu etkinlikte özellikle ölçme ve çıkarım yapma gibi BSB'lerin kazandırılmasına odaklanılmıştır. Ayrıca bu etkinlik, çocukların suyun kaldırma kuvvetini gözlemlemeleri açısından da önemli bir etkinlik olarak düşünülebilir. Son olarak K_{düşük} "boyum ne kadar?" adlı bir bütünleştirilmiş etkinlik gerçekleştirilmiştir. Her bir çocuğun sınıfta boyu ölçülmüş ve kaydedilmiştir. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimi oldukça sınırlıdır.

Bilimin Doğası Anlayışlarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşler Üzerindeki Etkisi

Okul öncesi öğretmenleri bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerinin ardından bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşme sorularına yanıt vermişlerdir. Yanıtlar üzerinde gerçekleştirilen tümevarımsal içerik analizi sonuçları, Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre katılımcıların tümü ilk soruda *bilim ve süreçlerine* atıf yapmışlardır. Özellikle bilimin doğası anlayışı yüksek olan katılımcı, bilimin sadece belli başlı derslerin konusu olmadığını tüm dersleri içine alan bir inceleme alanı olduğunu belirtmiştir.

K_{yüksek}: Bilimsel süreç becerisi deyince aklıma ilk olarak bilim geliyor. Bilimi anlamlandırmak için sahip olunması gereken beceriler diyebiliriz. Mesela geçmişte yaşanmış bir olayın günümüzde etkilerini incelemek başlı başına bilimin konusu olabilir.

K_{orta}: Bilimsel süreç becerisi bilimsel bilginin süreçlerini inceleme becerisidir. Bir olayı bir durumu fark etme, olaylar arasında ilişki kurma ve sonuç çıkarma sürecidir.

K_{düşük}: Bilimsel süreç becerileri deyince bilime dair kazanılması gereken beceriler olduğunu düşünüyorum. Yani bilimi

Tablo 4.
Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Kapsamı

	K _{Yüksek}	K _{Orta}	K _{Düşük}
Konu Alanı (Tema)	Tutumlu olma paralarımız	Taşların Ağırlığı	Boyum ne kadar?
BSB	Gözlem/sınıflama/ verileri kaydetme/çıkarım	Gözlem/sınıflama/ölçme/ verileri kaydetme/tahmin	Gözlem/sınıflama/ verileri kaydetme
Kazanım	Nesneleri sayar. Nesne ya da varlıkları gözlemler. Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. Neden sonuç ilişkisi kurar.	Nesnelerle ilgili tahminde bulunur. Nesne ve varlıkları gözlemler. Nesneleri sınıflandırır. Nesne ve varlıkların özelliklerini karşılaştırır. Nesne ve varlıkları ölçer.	Nesne veya varlıkları gözlemler Nesne ve varlıkları ölçer Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar. Grafik oluşturur.

kavramak ve uygulayabilmek için öğrenilmesi gereken bilgiler diyebiliriz.

Orta düzeyde puana sahip olan öğretmen bilimsel bilgiye ulaşma ve inceleme becerisine odaklanmıştır. Bilimin doğası anlayışı düşük olan okul öncesi öğretmeni ise bilimin belli başlı kavramlar üzerine inşa edildiğini söyleyerek bilimi kavramsallaştırmıştır. Dolayısıyla bilimin doğası anlayışı yüksek ve orta düzeyde olan okul öncesi öğretmenleri bilimsel süreç becerilerinin pragmatik veya varoluşçuluğu destekler nitelikte olduğunu öne sürerken düşük puanlı öğretmen ise realist yaklaşımlarla gerçeklik ilkesini savunan cevaplar vermiştir. Öğretmenlere erken çocukluk dönemindeki çocuklara bilimsel süreç becerilerinin neden kazandırılması gerektiği sorulduğunda bilimin doğası anlayışı yüksek ve orta düzeyde olan öğretmenler *bilimsel okuryazarlığı* öğrenebilmeleri için gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca *vatandaşlık eğitimi* de atıf yapılmıştır. Diğer yandan bilimin doğası anlayışı düşük olan öğretmen ise çocukların gerçekliği kavramaları ile bilimsel süreçlerin birbiri üzerine inşa edilen *kümülatif kazanımlar* olduğunu öne sürmüştür.

K_{Yüksek}: Çocukların erken yaşta bilimsel süreç becerilerini kazanmaları olayları detaylı olarak anlayabilmeleri için oldukça gerekli. Eleştirel düşünebilen, mevcut problemlere çeşitli çözüm yolları üretebilen bireyler olarak yetişmeleri için temel kazanımları edinmeleri gerekir.

K_{Orta}: Çocuklara erken yaşlarda bilimsel süreç becerisi kazandırmak onların sorgulayan, araştıran, anlayan, akıl yürütebilen ve üretken bireyler olmaları için gereklidir.

K_{Düşük}: Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi her kazanımın temeli erken çocukluk döneminde atılır. Erken yaşlarda bilimsel süreç becerilerini kavrayan çocuk bilimin ne olduğunu kolaylıkla anlayacaktır.

Erken çocukluk döneminde hangi bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması gerektiğine yönelik soruda, yüksek puanlı öğretmen temel süreç becerilerini doğru olarak sıralarken, orta puanlı öğretmen bilimsel süreç becerisiyle *bilim okuryazarlığını* ilişkilendirmiş fakat doğru sıralama yapamamıştır. Düşük puanlı öğretmen ise birtakım eksiklikler olmasına rağmen bilimsel süreç becerilerini doğru sıralamıştır.

K_{Yüksek}: Temel süreç becerileri erken dönemde kazanılması gereken becerilerdir. Bunlar ise gözlem yapma, hipotez kurma, veri toplama, verileri kaydetme, deney yapma ve sonuç elde etme olarak özetleyebiliriz. Tüm bu kazanımlar çocukların sorunlara bilimsel bir gözle yaklaşımlarını problem durumlarını belirleyip gözlemledikleri duruma ait verileri toplamasını ve bu verileri test edip sonuçları kaydetmesini

olası çözümlerine ışık tutacak sonuçlar çıkarmasını sağlayacaktır.

K_{Orta}: Çocuklara kazandırılması gereken bilimsel süreç becerileri gözlemleme, sorgulama, ilişki kurabilme, keşfetme, üretkenlik olarak sıralayabiliriz. Çocukların içinde var olan yeni şeyleri keşfetme arzusu bilimsel çalışmalarda bilimsel becerileri kazandıracak ve geliştirecektir.

K_{Düşük}: Erken çocukluk döneminde çocukların kazanacağı bilimsel beceriler; araştırma, gözlem yapma, deney yapma, sonuçları kayıt altına alma ve elde ettiği bulguları yorumlama olacaktır. Tıpkı bir araştırmacı gibi çocuklarda basit deneylerle bilimsel süreçleri uygulayabilirler.

Öğretmenlerin hangi bilimsel süreç becerisini kazandırmada daha yeterli oldukları sorulduğunda tüm öğretmenler kendisini yeterli görmektedir. Bilimin doğası anlayışı yüksek olan öğretmen çocukların etkin kazanım sağlayarak öğrenmelerine imkân vereceğini ve bu sayede çocukların kendi yaşantıları yoluyla olayları birer araştırmacı gibi çözebilecek imkânlar sağlayacağını belirtmiştir.

K_{Yüksek}: Okul öncesi öğretmeni olarak hitap ettiğimiz yaş grubunun ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri kazandırma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Çocukların gözlem yapabilecekleri, olayları ayırt edebilecekleri, elindeki verileri oluş sırasına göre anlayıp sonuç çıkarabilecekleri düzeyde eğitimler verilmesi çocukların temel bilimsel süreçleri için yeterli olduğu görüşündeyim.

K_{Orta}: Bilimsel süreç becerileri kazandırma konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Çocukları yeni durumlarla karşılaştırarak onları meraklandırarak etkinliğe ilgilerini çekmek ve onlarla beyin fırtınaları yaparak etkinliğin içine dahil etmek gerekir.

K_{Düşük}: Kazandırılacak beceriler temel düzeyde olduğu için öğretebileceğimi düşünüyorum. Üst düzey beceriler daha soyut olduğu için uygulanması ve anlaşılması oldukça güç. Müfredattaki kazanımlara göre çocukların yapacağı etkinliklerin yoğunluğu istedik başarıları getirecektir.

Bilimin doğası anlayışı orta düzeyde olan kendini yeterli gören öğretmen de çocuklarla öğrenme sürecini hazırlarken etkili öğretim teknikleri uygulayarak başarılı sonuçlar elde edeceğini düşünmektedir. Çocukların yeni fikirler üretebilmesinin *beyin fırtınası* tekniği kullanılarak gerçekleştirilebileceğini söylemektedir. Bu yorumlardan **K_{Orta}**'nın kendisine güvenmesine rağmen bilimsel süreç becerisinin ne olduğu ve nasıl öğretileceği konusunda pek fazla bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilimin doğası

anlayışı düşük olan öğretmen müfredat konularının sıklıkla tekrar edilmesi ile ve somutlaştırılmasıyla istendik kazanımları öğretebileceği görüşündedir. Dolayısıyla çocuklara sadece nesnel olan şeyleri öğretebileceğini soyut kavramları öğretmekte yetersiz olduğunu öne sürmüştür. Çocuklara bilimsel süreç becerileri kazandırmak için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz sorusuna tüm öğretmenler *deney yapmanın* en uygun etkinlik olduğu görüşünü öne sürmüşlerdir.

K_{yüksek}: Özellikle deneysel süreçleri içeren etkinlikler bilimsel çalışmalar için oldukça uygun. Ya da çocuklarla tarihi bir serüvene çıkacağımız etkinlikler de oldukça etkili olacağı görüşündeyim. Ya da uzayın derinliklerini araştıran bir astronot olmak ve uzayı araştırmayı konu alan bir etkinlik hazırlamak oldukça eğlenceli olurdu. Kısaca etkinlik sınırlaması yapmanın doğru olmadığını düşünüyorum müfredatın akışı içerisinde hazırlanacak drama, fen, matematik, tarih hatta müzik etkinliği bile bu amaca hizmet edebilir yeter ki etkinlikler doğru hazırlansın.

K_{orta}: Çocuklara bilimsel süreç becerilerini kazandırmak için pek çok etkinlik yaptırılabilir. Özellikle fen etkinliklerinde deney sunumları, geziler, gözlem süreçleri, doğayla iç içe etkinlikler yaparım. Belirli olaylarla ilgili araştırmalar yapacak olursak beyin fırtınası sohbetleri tarzında etkinlikler yaparım. Bilimsel süreç becerilerinin en kolay fen etkinlikleri ile kazandırılabilceğini düşünüyorum

K_{düşük}: Etkinlik sırasında çocuklara çeşitli deneyler yaptırarak bilimsel süreç becerilerini temel düzeyde kazandırabilirim. En kolay yöntemin deney olduğunu düşünüyorum çocukların oldukça ilgisini çeken ve fen-matematik etkinlerinde en etkili yöntem bu olsa gerek. Başka çalışmalarda pekâlâ hazırlanabilir.

Bilimin doğası anlayışı yüksek olan öğretmen bilimsel süreç becerilerinin tüm etkinlik alanlarına uygulanabileceğini söylerken, orta düzeyde puana sahip öğretmen bilimsel süreç becerilerinin en iyi fen etkinlikleri aracılığıyla öğretebileceğini söylemektedir. Fen etkinliklerini ise deney, gezi, gözlem ve doğayla iç içe hazırlanan etkinlikler olarak ele almaktadır. Orta düzeyde puana sahip olan öğretmen bilimsel süreç becerilerini tam olarak bilmediği için bilimsel süreç becerilerinin sadece fen etkinliği ile kazandırılacağı görüşündedir. Dolayısıyla BSB'yi fen etkinlikleri ile sınırlandırmıştır. Bilimin doğası anlayışı düşük olan öğretmen *deneyin* fen ve matematik çalışmaları için en uygun etkinlik olduğu görüşündedir. Bu da öğretmenin bilim mitine sahip olduğunu göstermiştir (McComas, 2002).

Erken çocukluk dönemindeki çocuklara bilimsel süreç becerileri kazandırmak amacıyla yapılan etkinlikler sırasında öğretmenlerin zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda tüm öğretmenler sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. **K_{yüksek}:** Yaşadığı sorunların üstesinden gelebildiğini öğretim sürecindeki *öğrencilerden kaynaklı sorunlar* olduğunu bunu ise ilgi çekici etkinliklerle ortadan kaldırmaya çalıştığını belirtmiştir. Bu da öğretmenin sınıf yönetimi ve yöntem teknikler konusunda yetkin olduğunu göstermektedir.

K_{yüksek}: Bazen çocukların olaylar arasındaki bağlantıları kavrayamadıkları, etkinlikten bir zaman sonra koparak sıkılmaya başlamaları, dikkat dağınıklığı, farklı durumlara odaklanma gibi sorunlarla karşılaşırız. Bunlar gayet normal şeyler çocukların doğasından kaynaklanan süreçler o yüzden özellikle bilimsel çalışmalar gibi ilgi çekici etkinliklerin olması bu sorunları azaltıyor.

K_{orta}: Çocukların etkinliklerde zorlandıkları farklı durumlar olabiliyor. Etkinlikler arasındaki bağlantıyı kurmada bazen sorun yaşayabiliyorlar. Etkinliklerde gözle görülebilen ve somut yaşantılar olan süreçlerde öğrenme kolaylıkla gerçekleşirken, uzun süreli sonuçlar alınacak olaylarda süreçten koptukları için öğrenmeler zorlaşıyor. Çocukların etkinliklerde anında sonuç almaları öğrenmelerini olumlu yönde etkiliyor. Bilimsel süreç becerilerinin sonuçlarını almak uzun sürebilir.

K_{düşük}: Etkinlik sırasında çocuklar yeni bir kavramla karşılaştıkları zaman sürece adapte olmaları zor oluyor. Bundan dolayı öğrencilerin dikkatini etkinlik üzerinde tutmak zorlaşıyor. Deney, Büyük grup etkinliği gibi çalışmalar çocukların keyifle yaptıkları etkinlikler olduğu için çocukların aktif katılımı artıyor. Özellikle öğrenciler tarafından fen ve matematik etkinliklerinde soyut kavramlar barındıran konuları kavramak zorlaşıyor.

Bilimin doğası anlayışı orta düzeyde olan öğretmen, öğrencilerin etkin katılımı gerçekleştirdiği somut yaşantılarla sürecin içine dahil olduklarında dersten kopmadıklarını belirtmiştir. Çocukların dersin soyutlaştığı durumlarda *dikkat dağınıklığı* yaşadıklarını ve öğretim süresi uzadığında ve etkinliğin sonucuna ulaşmak güçleştiğinde sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin öğretim sürecinde dağılmalar ve *öğretim yöntem tekniklerinde* sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bilimin doğası anlayışları düşük düzeyde olan öğretmen ise öğrencilere kavramları *anlamalı öğrenme stratejisine* göre öğretme eğiliminde olmasından dolayı somut kavramları anlatırken *gösterip yaptırma* vb. yöntemlerle kolaylıkla öğretebilirken soyut kavramları somutlaştırmada sorunlar yaşadığı için etkinlikleri bilimsel süreç becerilerine göre hazırlamakta güçlük çekmektedir. Alan bilgisi konusunda yetersiz olması bu öğretmenin bilimsel süreç becerilerini kazandırmada yetkin olmadığını göstermektedir.

Öğretmelerin değerlendirmelerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri kazanıp kazanmadıklarını nasıl belirledikleri sorulduğunda öğretmenlerin her biri kendi stratejilerine yönelik cevaplar vermişlerdir. Bilimin doğası anlayışı yüksek olan öğretmen, *akran değerlendirme* ve *portfolyo değerlendirme* yoluyla öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Orta düzeyde bilimin doğası anlayışına sahip olan öğretmen kendisini öğretim sürecinde etkili görürken, değerlendirme sürecinde kendisini yetersiz olarak tanımlamıştır. Değerlendirme konusunda daha çok sonuç ve ürün odaklı bir söylemde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sonuçlarını gördükleri etkinliklerde daha başarılı olduklarına yönelik cevaplar verdiği görülmektedir. Son olarak bilimin doğası anlayışı düşük olan okul öncesi öğretmeni ise *sonuç odaklı değerlendirmeyi* tercih ettiğini belirtmiştir.

Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan birincisi okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayış düzeylerinin ortalamanın üzerinde olmasıdır. Bu sonuç, literatürdeki araştırmaların bulgularından farklı yöndedir (örn; Kutluca & Aydın, 2017; Uğraş & Çil, 2016). Literatürdeki araştırmalar, çoğunlukla farklı katılımcı gruplarıyla gerçekleştirildiği için bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olmamış olabilir. Örneğin Kutluca ve Aydın (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarını incelemiştir. Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri arasından AABD Testi puanlarına göre düşük, orta ve yüksek puanlı üç öğretmen seçilmiştir. Bu katılımcıların, özellikle yüksek ve orta düzey puanlı

iki katılımcının puan düzeyleri birbirine yakındır. Bu durumun çağdaş eğitim standartlarında öne sürülen öğretmen profillerini temsil ettiği düşünülmüştür (Akerson ve ark., 2010; Bell ve ark., 2003; NSTA, 2014). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının normatif ortalamanın üzerinde olması, onların bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini gerçekleştirme konusunda yeterli olduklarının göstergesidir (Kinzie ve ark., 2014; Taştepe & Temel, 2013). Bu iddia aynı zamanda bu araştırmanın bulgularıyla da kanıtlanmıştır. Örneğin bilimin doğası anlayışı yüksek ve orta düzeyde olan iki öğretmen, bütünleştirilmiş etkinliklerini planlarken ve uygularken *bilim okuryazarlığı* vizyonuna atıf yapmayı ve *bilimsel süreç becerilerini* çeşitlendirmeyi ihmal etmemişlerdir. Diğer yandan bilimin doğası anlayışı düşük düzeyde olan öğretmen ise sınırlı da olsa araştırma-sorgulama ve temel BSB'lerden bahsetmiştir (bkz. Tablo 3). Bu bulgular, özellikle erken çocukluk bağlamında gerçekleştirilen bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerindeki iletişimsel yönün çocuk merkezli olacak şekilde dengelenmesi gerekliliğinin araştırma bağlamında gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmıştır (Gustavsson ve ark., 2016; Thulin & Redfors, 2017).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri, bilimin doğası anlayışlarına göre belirli yönlerden farklılık göstermektedir. Örneğin; bilimin doğası anlayışı yüksek olan katılımcı, diğer iki katılımcıdan farklı olarak *bilim okuryazarlığı*, *vatandaşlık eğitimi* temalarına atıf yapmıştır ve değerlendirmelerini *süreç temelli* ele alma konusunda daha yetkindir. Bu da onun bütünleştirilmiş etkinliklere ilişkin pedagojik repertuarının güçlü olduğunu göstermektedir (Almeida ve ark., 2013; Gerritsen ve ark., 2016). Diğer yandan bilimin doğası anlayışı orta düzeyde olan katılımcının da bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerine ilişkin teorik ve pratik olarak güçlü yönleri odaklandığı tespit edilmiştir (Mercan & Kutluca, 2021). Bilimin doğası anlayışları yüksek ve orta düzeyde olan katılımcılar daha kompleks BSB öğretimleriyle bütünleştirmişlerdir (Llyod ve ark., 2000; Miles, 2010). Bu durum, öğretim sırasında odaklandıkları müfredat kazanım ve göstergelerine de sirayet etmiştir (Greenfield ve ark., 2009). Dolayısıyla bu iki okul öncesi öğretmenin bilime dair farkındalık düzeylerinin öğretmen-öğrenci ilişkisini de olumlu şekilde etkileyerek sınıf yönetimi ve çocuk anlayışları yönünden olumlu sonuçlar vereceğini düşündürmüştür (Çelik, 2017; Thornton ve ark., 2009). Ayrıca bilimin doğası anlayışı düşük olan okul öncesi öğretmenin ağırlıklı olarak kavram öğretimine odaklanması ve öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olması literatür bulgularını desteklemektedir (Mercan & Kutluca, 2021; Ünser, 2021). Buna göre araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin bilime ve bilgiye bakış açısının onların öğretime bakış açısını ve sınıf içerisindeki konumunu belirlediğini vurgulamaktadır (Brookes ve ark., 2020; Kutluca & Aşar, 2021; Pendergast ve ark., 2017).

Araştırma bulguları bilimin doğası anlayışlarının BSB görüşleri üzerindeki etkisi açısından değerlendirildiğinde katılımcı öğretmenlerin tümünün bilim ve süreçlerine atıf yapıyor olması önemli bir bulgu olarak düşünülebilir. Çünkü erken çocukluk eğitimi araştırmaları ve mevcut standartlar, bilim okuryazarı bireyler yetiştirmenin bilim ve süreçlerine odaklanan öğretmenler ile mümkün olduğunu vurgulamıştır (Gerde ve ark., 2018; Lind, 2005; NSTA, 2014; Van der Aalsvoort ve ark., 2020). Fakat okul öncesi öğretmenlerin temel bilimsel süreç becerilerine aşinalıkları olsa da bu kavramları tanımlama konusunda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu, İnan'ın (2011) araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Diğer bir bulguya göre okul öncesi öğretmenleri bilimin doğası

anlayışlarından bağımsız olarak BSB'yi nasıl öğretecekleri konusunda yeterli olduklarını öne sürmüşlerdir. Bu da literatürün ortak beklentisini karşılamaktadır (Clements & Sarama, 2008; Kinzie ve ark., 2014; Taştepe & Temel, 2013). Fakat bilimin doğası anlayışı düşük olan öğretmenin retorik bakış açısına sahip olması ve özellikle bilimin *deneylerden* ibaret olduğunu düşünmesi, onun bilim mitine sahip olabileceğini göstermiştir (McComas, 2002; Van Driel ve ark., 2007). McComas (2002) bilim mitlerini, bilim ve süreçlerine dair sahip olunan kavram yanılgıları olarak betimlemiştir. Böylesi kavram yanılgılarına sahip olan öğretmenlerin daha öğretmen merkezli bir öğretimi benimsemesi ve öğrencilerinin gerçek bilim durumlarını deneyimlemelerine engel olacağı varsayımı literatürde çalışılan önemli bir iddidir (Çiğdemoğlu & Köseoğlu, 2019; Kutluca & Aydın, 2017). Bu iddia bu araştırmanın bulgularıyla da kanıtlanmıştır. Son olarak bilimin doğası anlayışı düşük olan okul öncesi öğretmeni, diğer iki katılımcıdan farklı olarak BSB'yi sadece fen etkinlikleriyle verilebileceği yönünde bir algıya sahipti. Bu bulgu, onun BSB açısından matematik ve fen bağlamları arasında kavramsal bağlantılar kurma konusunda eksikliği olduğunu göstermiştir (Cady & Rearden, 2007; Nayfeld ve ark., 2011). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının düzeyinin bilimsel süreç becerilerini uygun etkinlikler yoluyla kazandırmalarını etkileyeceği bir kez daha doğrulanmıştır (Akerson ve ark., 2010; Özyılmaz, 2020; van der Aalsvoort ve ark., 2020). Sonuç olarak çocukların bilim algılarının gelişimi ve nitelikli bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerinin bilimin doğası anlayışları yüksek olan öğretmenlerle daha mümkün olabileceği fikri diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da genel öğretimsel çıktısını oluşturmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri ve BSB öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları üzerindeki olası etkisi araştırılmıştır. Karma yöntem aracılığıyla gerçekleştirilen ve toplamda 30 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmada alt problemleri yanıtlamak için hem nicel hem de nitel veri analizlerine başvurulmuştur. Veri analizleri sonrası ulaşılan bulgular mevcut literatür temelinde de tartışılarak belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışları genel anlamda yüksek düzeydedir. Diğer yandan bilimin doğası anlayışları, okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerini yüksek ve orta düzey puanlı katılımcıların lehine niteliksel olarak farklılaştırmıştır. Bu katılımcılar, etkinliklerini daha öğrenci merkezli ve bilim okuryazarlığı vizyonuna daha uygun bir şekilde planlamış ve gerçekleştirmişlerdir. Aynı sonuca bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerde de ulaşılmıştır. Alt örneklemdeki tüm katılımcılar kendilerini yeterli görmelerine rağmen bilimin doğası anlayışı düşük düzeyde olan okul öncesi öğretmenin fen ve matematik etkinliğini uygun bir şekilde bütünleştiremediği ve bilim mitine sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilimin doğası anlayışlarının okul öncesi öğretmenlerinin sınıf pratiklerini, iletişimsel yönlerini ve değerlendirme süreçlerine bakış ve uygulamalarını farklılaştıran önemli bir değişken olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının araştırılacağı daha geniş çaplı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin bilimin doğası anlayışlarının çocukların bilim algılarını geliştirmek açısından önem arz

ettiği düşüncesi çerçevesince bilimin doğasının okul öncesi öğretmenleri tarafından daha sağlıklı algılanabileceği hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamaların sayısı artırılabilir.

3. Bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerinin erken çocukluk öğrenme ortamlarına dâhil edilebileceği öğretmen ve öğretmen adayı katılımlı araştırmaların yapılması ulusal literatüre olumlu katkılar sağlayabilir.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin kendi öğretimlerinde bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliklerine daha fazla yer vermelerini sağlamak için hizmet içi eğitim ve bilimle ilişkilendirilmiş çok yönlü araştırma projelerine odaklanılabilir.
5. Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının hem bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinlikleri hem de BSB'nin kazandırılmasına yönelik sınıf içi uygulamalarının gözlemlenebileceği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
6. Bu araştırmada ele alınan üç temel değişken olarak bilimin doğası, bütünleştirilmiş fen ve matematik etkinliği ve BSB olgularının pedagoji temelli ve nitel olarak ele alındığı çok sayıda araştırma ve uygulama örneği erken çocukluk öğrenme ortamlarının niteliğine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Istanbul Aydın University (Date: 30.12.2020, Decision No: E-88083623-020-4693).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – E.A., A.Y.K.; Design – E.A., A.Y.K.; Supervision – E.A., A.Y.K.; Resources – E.A., A.Y.K.; Materials – E.A., A.Y.K.; Data Collection and/or Processing – E.A., A.Y.K.; Analysis and/or Interpretation – E.A., A.Y.K.; Literature Search – E.A., A.Y.K.; Writing Manuscript – E.A., A.Y.K.; Critical Review – E.A., A.Y.K.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Etik Komite Onayı: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 30.12.2020 tarihli ve E-88083623-020-4693 sayılı kararı etik kurul izni alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – E.A., A.Y.K.; Tasarım – E.A., A.Y.K.; Denetleme – E.A., A.Y.K.; Kaynaklar – E.A., A.Y.K.; Malzemeler – E.A., A.Y.K.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – E.A., A.Y.K.; Analiz ve/veya Yorum – E.A., A.Y.K.; Literatür Taraması – E.A., A.Y.K.; Yazıyı Yazan – E.A., A.Y.K.; Eleştirel İnceleme – E.A., A.Y.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Akerson, V. L., Buck, G. A., Donnelly, L. A., Nargund-Joshi, V., & Weiland, I. S. (2011). The importance of teaching and learning nature of science in the early childhood years. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 537–549. [\[CrossRef\]](#)
- Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., & Donnelly, L. A. (2010). On the nature of teaching nature of science: Preservice early childhood teachers' instruction in preschool and elementary settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 213–233.
- Akerson, V. L., Elcan Kaynak, N., & Avsar Erumit, B. (2019). Preparing preservice early childhood teachers to teach nature of science: Writing children's books. *Innovations in Science Teacher Education*, 4(1), 1–15.

- Akerson, V. L., Weiland, I., & Fouad, K. E. (2015). Children's ideas about life science concepts. In C. K. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in early childhood science education* (pp. 99–123). Springer.
- Akşam, E., & Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi uygulamalarının teorik ve pratik doğasının keşfedilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 386–435.
- Bartan, M., & Başal, H. A. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1938–1959. [\[CrossRef\]](#)
- Baumli, M. (2015). Beginning primary teachers' experiences with curriculum guides and pacing calendars for math and science instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 390–409. [\[CrossRef\]](#)
- Bell, R. L., Blair, L. M., Crawford, B. A., & Lederman, N. G. (2003). Just do it? Impact of a science apprenticeship program on high school students' understandings of the nature of science and scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(5), 487–509. [\[CrossRef\]](#)
- Büyükoztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001–214.
- Cady, J. A., & Rearden, K. (2007). Pre-service teachers' beliefs about knowledge, mathematics, and science. *School Science and Mathematics*, 107(6), 237–245. [\[CrossRef\]](#)
- Çam, A. Ş. (2013). GEMS programı-matematik ve fende büyük buluşlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 148–154.
- Carin, A. A., & Bass, J. E. (2001). *Activities for teaching science as inquiry*. Prentice Hall.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitime ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 58–70.
- Çetin, P. S., Erduran, S., & Kaya, E. (2010). Understanding the nature of chemistry and argumentation: The case of pre-service chemistry teachers. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(4), 41–59.
- Chen, H. T. (2006). A theory-driven evaluation perspective on mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 75–83.
- Çiğdemoğlu, C., & Köseoğlu, F. (2019). Improving science teachers' views about scientific inquiry. *Science & Education*, 28(3), 439–469.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Experimental evaluation of the effects of a research-based preschool mathematics curriculum. *American Educational Research Journal*, 45(2), 443–494. [\[CrossRef\]](#)
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 269–284). Sage.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. [\[CrossRef\]](#)
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. [\[CrossRef\]](#)
- Faulkner-Schneider, L. A. (2005). *Child care teachers' attitudes, beliefs, and knowledge regarding science and the impact on early childhood learning opportunities*. Oklahoma State University.
- Fielding, N. G. (2012). Triangulation and mixed methods designs: Data integration with new research technologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 124–136. [\[CrossRef\]](#)
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K., & Van Egeren, L. A. (2018). Early childhood educators' self-efficacy in science, math, and literacy instruction and science practice in the classroom. *Early Education and Development*, 29(1), 70–90. [\[CrossRef\]](#)
- Gerritsen, S., Wall, C., & Morton, S. (2016). Child-care nutrition environments: Results from a survey of policy and practice in New Zealand early childhood education services. *Public Health Nutrition*, 19(9), 1531–1542. [\[CrossRef\]](#)

- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323–348. [CrossRef]
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238–264. [CrossRef]
- Grissmer, D., Grimm, K. J., Aiyer, S. M., Murrah, W. M., & Steele, J. S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008–1017. [CrossRef]
- Gustavsson, L., Jonsson, A., Ljung-Djårf, A., & Thulin, S. (2016). Ways of dealing with science learning: A study based on Swedish early childhood education practice. *International Journal of Science Education*, 38(11), 1867–1881. [CrossRef]
- Hansson, L., Leden, L., & Thulin, S. (2021). Nature of science in early years science teaching. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(5), 795–807. [CrossRef]
- Hooper, S. R., Roberts, J. E., Nelson, L., Zeisel, S., & Kasambira Fannin, D. (2010). Preschool predictors of narrative writing skills in elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 1–12. [CrossRef]
- Ilgaz, H., Hassinger-Das, B., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Making the case for playful learning. In M. Fleer, B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 1245–1263). Springer. [CrossRef]
- Inan, H. Z. (2011). Teaching science process skills in kindergarten. *Social and Educational Studies (Energy Education Science and Technology Part B)*, 3(1), 47–64.
- Jones, I., Lake, V. E., & Dagli, U. (2005). Integration of science and mathematics methods and preservice teachers' understanding of constructivism. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(2), 165–172. [CrossRef]
- Karakuş, H. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişimine ilişkin inanışları ile çocukların matematik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 394840) [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara.
- Karaman, A. (2017). Eliciting the views of prospective elementary and preschool teachers about the nature of science. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 45–61. [CrossRef]
- Kefi, S., Çeliköz, N., & Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 300–319.
- Kinzie, M. B., Whittaker, J. V., Williford, A. P., DeCoster, J., McGuire, P., Lee, Y., & Kilday, C. R. (2014). MyTeachingPartner-Math/Science pre-kindergarten curricula and teacher supports: Associations with children's mathematics and science learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 586–599. [CrossRef]
- Klahr, D., Zimmerman, C., & Jirout, J. (2011). Educational interventions to advance children's scientific thinking. *Science*, 333(6045), 971–975. [CrossRef]
- Kloos, H., Baker, H., Luken, E., Brown, R., Pfeiffer, D., & Carr, V. (2012). Preschoolers learning science: Myth or reality? In H. Kloos, B. J. Morris & J. L. Amaral (Eds.), *Current topics in children's learning and cognition*. IntechOpen.
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83–86.
- Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810–824. [CrossRef]
- Kuru, N. (2015). *aylık çocukların bilimsel süreç becerileri ve matematik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 394844) [Yüksek Lisans tezi] (pp. 48–66). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara.
- Kutluca, A. Y. (2021). Exploring preschool teachers' pedagogical content knowledge: The effect of professional experience. *Journal of Science Learning*, 4(2), 160–172.
- Kutluca, A. Y., & Aşar, D. (2021). Exploration of PYP practitioner preschool teachers' science teaching practices: The effect of pedagogical beliefs. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 31–50. [CrossRef]
- Kutluca, A. Y., & Aydın, A. (2017). Changes in pre-service science teachers' understandings after being involved in explicit nature of science and socioscientific argumentation processes. *Science and Education*, 26(6), 637–668. [CrossRef]
- Lake, V. E., Vives, M. E., & Jones, I. (2003). Preservice teachers' struggle to transfer metacognitive processes from their integrated mathematics and science methods classes to their field classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(3), 181–187. [CrossRef]
- Lind, K. (2005). *Exploring science in early childhood: A developmental approach*. Wadsworth Publishing Company.
- Lloyd, J. K., Braund, M., Crebbin, C., & Phipps, R. (2000). Primary teachers' confidence about and understanding of process skills. *Teacher Development*, 4(3), 353–370. [CrossRef]
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391. [CrossRef]
- McComas, W. F. (2004). Keys to teaching the nature of science. *Science Teacher*, 71(9), 24–27.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (Eds.) (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. John Wiley & Sons.
- Miles, E. (2010). *In-service elementary teachers' familiarity, interest, conceptual knowledge, and performance on science process skills* [Doctoral Dissertation]. Southern Illinois University Carbondale.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212–1222. [CrossRef]
- Nacar, S., & Kutluca, A. Y. (2020). Bir okul öncesi öğretmenin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin keşfedilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 529–545. [CrossRef]
- National Research Council. (2013). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. NRC, The National Academies Press.
- National Science Teachers Association. (2014). NSTA position statement: Early childhood science education. *Science and Children*, 51(7), 10–12.
- Nayfeld, I., Brenneman, K., & Gelman, R. (2011). Science in the classroom: Finding a balance between autonomous exploration and teacher-led instruction in preschool settings. *Early Education and Development*, 22(6), 970–988. [CrossRef]
- Nilsson, P., & Elm, A. (2017). Capturing and developing early childhood teachers' science pedagogical content knowledge through CoRes. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 406–424. [CrossRef]
- Oppermann, E., Brunner, M., & Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86–99. [CrossRef]
- Özyılmaz, G. (2020). Beliefs of preschool teacher candidates about the nature of science. *African Educational Research Journal*, 8(4), 774–783. [CrossRef]
- Pendergast, E., Lieberman-Betz, R. G., & Vail, C. O. (2017). Attitudes and beliefs of prekindergarten teachers toward teaching science to young children. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 43–52. [CrossRef]
- Piasta, S. B., Pelatti, C. Y., & Miller, H. L. (2014). Mathematics and science learning opportunities in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 25(4), 445–468. [CrossRef]
- Saçkes, M., Flevares, L. M., Gonya, J., & Trundle, K. C. (2012). Preservice early childhood teachers' sense of efficacy for integrating mathematics and science: Impact of a methods course. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(4), 349–364. [CrossRef]

- Sampson, V., & Clark, D. (2006, April). The development and validation of the nature of science as argument questionnaire (NSAAQ). In *Annual Conference of the National Association for Research in Science Teaching*. San Francisco, CA.
- Schroeder, M., Mckeough, A., Graham, S., Stock, H., & Bisanz, G. (2009). The contribution of trade books to early science literacy: In and out of school. *Research in Science Education*, 39(2), 231–250. [\[CrossRef\]](#)
- Şeker, P. T. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitimine yönelik inanç ve özyeterliklerinin 48-60 aylık çocukların matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 349048) [Doktora Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Gazi Üniversitesi-Ankara.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63–75. [\[CrossRef\]](#)
- Taştepe, T., & Temel, Z. F. (2013). Erken çocukluk dönemi fen ve matematik eğitimi içerik standartları değerlendirme araçlarının geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1625–1640.
- Thornton, J. S., Crim, C. L., & Hawkins, J. (2009). The impact of an ongoing professional development program on prekindergarten teachers' mathematics practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 150–161. [\[CrossRef\]](#)
- Thulin, S., & Redfors, A. (2017). Student preschool teachers' experiences of science and its role in preschool. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 509–520. [\[CrossRef\]](#)
- Uğraş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 39–54.
- Uğraş, M., & Çil, E. (2016). Effect of nature of science activities on nature of science and scientific epistemological beliefs of pre-service preschool teachers. *Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 4, 352–356.
- Ültay, N., Ültay, E., & Çilingir, S. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen konularındaki uygulamalarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 773–792.
- Ünalı, H. (2012). *Bilimsel süreç becerilerine dayalı fen eğitiminin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine ilişkin tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No. 311761) [Yüksek Lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Ankara Üniversitesi-Ankara.
- Ünser, E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi bağlamındaki pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi: Epistemolojik profilin etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. İstanbul: Aydın Üniversitesi-İstanbul.
- van der Aalsvoort, G., van der Zee, S., & de Wit, T. (2020). Improving science skills by practicing geometry and measurement in Kindergarten. *Early Child Development and Care*, 190(4), 537–548. [\[CrossRef\]](#)
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W., & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156–171. [\[CrossRef\]](#)
- Almeida, A. M, Varela, P. İ., Costa, M. F., & Scientists, C. L. (2013). Creative little scientists: enabling creativity through science and mathematics in preschool and first years of primary education: guidelines and curricula for teacher training. *Creative Little Scientists*, 5(2), 1–114.
- Vick Whittaker, J., Kinzie, M. B., Williford, A., & DeCoster, J. (2016). Effects of MyTeachingPartner–Math/Science on teacher–child interactions in prekindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 27(1), 110–127. [\[CrossRef\]](#)
- Whittaker, J. V., Kinzie, M. B., Vitiello, V., DeCoster, J., Mulcahy, C., & Barton, E. A. (2020). Impacts of an early childhood mathematics and science intervention on teaching practices and child outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 177–212. [\[CrossRef\]](#)
- Yesil-Dagli, U., Lake, V. E., & Jones, I. (2010). Preservice teachers' beliefs about mathematics and science content and teaching. *Journal of Research in Education*, 20(2), 32–48.

Extended Abstract

Purpose: Science process skills, which play a critical role in children's first experiences of science, facilitate the child's conceptualization of science by enabling all developmental areas in the curriculum to become active. Therefore, incorporating science into preschool learning environments requires focusing not only on specific phenomena but also on the nature of science. Especially in recent years, it has been seen that common acquisition areas are more functional in processing information and producing various solutions. At the same time, it was revealed that teachers achieved more effective results in teaching scientific process skills with integrated activities. Therefore, the integration of science and mathematics in early childhood education has become particularly interesting.

Preschool teachers have great responsibilities in the process of teaching scientific process skills through integrated science and mathematics activities. Teachers need to integrate science and mathematics activities from a curriculum-based perspective considering children's skills and understanding of science. It will be easier for preschool teachers to perform this task well if they have qualified understanding of the nature of science. Consequently, given the impact of children's early math and science skills on their later academic development, teachers need to know how to interact with children in ways that develop these critical skills. In addition, teachers need to have a pedagogically strong repertoire of how they can participate in interactions that support children's skill development.

There are numerous studies in the literature advocating that both the pedagogical competencies of preschool teachers in teaching science and mathematics and their understanding of the nature of science should be of a qualified nature. However, it is seen that these studies deal with the mentioned variables in a singular context. In addition, there are no studies investigating the pedagogical views of preschool teachers and pre-service teachers on integrated science and mathematics activities. When the international literature is examined, it has been determined that there are studies that integrate science and mathematics activities and that preschool teachers participate, albeit limited. The common point of view in these studies is that integrated science and mathematics activities will provide effective contexts for children's understanding of scientific processes, but preschool teachers have concerns about performing these activities. There is theoretical evidence, albeit indirect, that the elimination of these concerns may be related to the quality of preschool teachers' understanding of the nature of science. However, there is no empirical evidence for this claim. Considering the national and international literature together, it has not been investigated how preschool teachers' understanding of the nature of science affects their views on combining science and mathematics and teaching scientific process skills. In line with these rationales, the aim of this research is to explore how preschool teachers' understanding of the nature of science changes the way they teach integrated science and mathematics activities and science process skills.

Method: This study was carried out through the sequential explanatory mixed method. First of all, quantitative data were collected and analyzed through a Likert-type scale, and then qualitative data were collected and analyzed accordingly. In this context, the Nature of Science as Argumentation Questionnaire (NSAAQ) was applied to 30 preschool teachers. A sub-sample was formed by selecting the participants with the lowest, highest, and medium scores from this test. First of all, the Lesson Construction Task (LCT) was directed to these participants and they were enabled to plan integrated science and mathematics teaching activities through this form. Then, they were asked to perform the integrated activities they planned in their classrooms. Finally, semi-structured interviews were conducted on the teaching of scientific process skills. While the quantitative data of the research were analyzed through descriptive statistics, qualitative data were analyzed through inductive content analysis based on constant comparative method.

Results and Discussion: The first of the results obtained from this study is that preschool teachers' nature of science understanding is above the average. On the other hand, their nature of science understanding qualitatively differentiated preschool teachers' integrated science and mathematics activities in favor of participants with high and medium scores. These participants planned and carried out their activities in a more student-centered and scientific literacy vision. The same conclusion was reached in the views on the acquisition of scientific process skills. Although all the participants in the sub-sample considered themselves competent, it was concluded that the preschool teacher, who had a low nature of science understanding, could not integrate science and mathematics activities appropriately and had a science myth. In addition, it has been determined that the nature of science understanding is an important variable that differentiates preschool teachers' classroom practices, communicative aspects, and evaluation processes and their practices.

Suggestions: The following suggestions were made as a result of the discussion of the findings obtained after the data analysis on the basis of the existing literature.

1. Larger studies could be conducted to explore preschool teachers' nature of science understanding.
2. On the basis of the idea that preschool teachers' understanding of the nature of science is important in terms of developing children's perceptions of science, the number of pre-service and in-service practices where the nature of science can be learned better by preschool teachers can be increased.
3. Conducting studies with teacher and pre-service teachers, in which integrated science and mathematics activities can be included in early childhood learning environments, can contribute positively to the national literature.
4. In order to enable preschool teachers to include more integrated science and mathematics activities in their teaching, in-service education and multifaceted research projects related to science can be focused on.
5. Studies can be carried out to observe the classroom practices of preschool teachers and pre-service teachers for both integrated science and mathematics activities and gaining scientific process skills.

EK-1**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

1. Bilimsel süreç becerileri sizde neyi çağrıştırıyor? Açıklayınız.
2. Sizce erken çocukluk dönemindeki çocuklara bilimsel süreç becerileri neden kazandırılmalıdır?
3. Sizce, erken çocukluk dönemindeki çocuklara hangi bilimsel süreç becerileri kazandırılmalıdır? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.
4. Okul öncesi öğretmeni olarak hangi bilimsel süreç becerisini kazandırma konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? Neden?
5. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara bilimsel süreç becerileri kazandırmak için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Açıklayınız.
6. Erken çocukluk dönemindeki çocuklara bilimsel süreç becerileri kazandırmak amacıyla yaptığınızı etkinlikler sırasında zorluk yaşıyor musunuz?
 - a. Evet, ise bu zorluklar nelerdir?
 - b. Hayır, ise bunun nedenini açıklayınız.
7. Çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanıp kazanmadıklarını nasıl belirlersiniz? Detaylandırınız.



Examining Learning Styles, Creative Thinking Skills, and Academic Success of Eighth-Grade Students in Middle School

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarının İncelenmesi

Özge YÜKCÜ ÖZTÜRK¹
Memet KARAKUŞ²

¹Ministry of National Education,
Gaziantep, Turkey

²Çukurova University, Faculty of
Education, Educational Sciences,
Adana, Turkey



ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate learning styles, creative thinking skills, and academic achievement of students. The participants were 71 students from lower socio-economic backgrounds and studying in the eighth grade of a secondary school in a central district of Gaziantep. In this study, Grasha-Reichmann Learning Style Scale, Torrance Test of Creative Thinking, and the lecture notes of the students were used as data collection tools. The data collected from the participants were transferred to the Statistical Package for Social Sciences 22 program and analyzed using descriptive analysis, analysis of variance, and Pearson correlation analysis. It was observed that the students mostly had participant learning style, it was followed by competitive and dependent learning styles. It was also found that the highest of the students' arithmetic means of creative thinking aspects belonged to fluency, followed by originality, and the lowest belonged to flexibility. It was determined that there was a significant difference among the students' academic achievements in terms of learning styles. According to this, the students with participant learning style had significantly higher grades than the students with dependent learning style. It was also found that there are significant, positive correlations between creative thinking scores and academic achievement of students.

Keywords: Academic achievement, creative thinking, learning styles.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin öğrenme stillerini, yaratıcı düşünme becerilerini ve akademik başarılarını incelemektir. Katılımcılar, Gaziantep'in merkez ilçesindeki bir ortaokulun sekizinci sınıfında öğrenim gören, alt sosyoekonomik düzeyden 71 öğrencidir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Grasha-Reichmann Öğrenme Stili Ölçeği, Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve öğrencilerin ders notları kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler; SPSS 22 programına aktarılarak betimsel analiz, Anova ve Pearson korelasyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin en çok paylaşımcı öğrenme stiline sahip oldukları, bunu rekabetçi ve bağımlı öğrenme stillerinin izlediği görülmüştür. Öğrencilerin yaratıcı düşünme boyutlarından aritmetik ortalamalarının en yüksek olanı akıcılığa ait olduğu, bunu özgünlüğün izlediği ve en düşüğünün ise esnekliğe ait olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre; paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrenciler, bağımlı öğrenme stiline sahip öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek notlara sahiptir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı, pozitif korelasyonlar olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, öğrenme stilleri, yaratıcı düşünme.

Received/Geliş Tarihi: 14.12.2021

Accepted/Kabul Tarihi: 20.08.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Özge YÜKCÜ ÖZTÜRK
E-mail: yukcuozge@gmail.com

Cite this article as: Yükcü Öztürk, Ö., & Karakuş, M. (2023). Examining learning styles, creative thinking skills, and academic success of eighth-grade students in middle school. *Educational Academic Research*, 48(1), 42-58.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Introduction

In our age where information is produced, renewed, and changed at great speed and in quantities, the interactions of individuals with this information also change. Rather than having so much knowledge, individuals need to use effective ways to access and evaluate this information. Learning styles and

thinking skills of individuals play a very decisive role in accessing and using information.

The roles and skills expected from individuals in the Ministry of National Education (MEB) Curriculum (2019, p. 3) are explained as follows: "To be able to produce knowledge, to use it functionally in life, to contribute to society and culture, to have communication skills, to be entrepreneurial and decisive; abilities of problem solving, critical thinking and empathy." In this context, it has been determined as an important goal in MEB programs to provide students with thinking skills and to train individuals who know the ways to access information (Akbiyık & Seferoğlu, 2006, p. 91).

Reaching and using information effectively and developing various thinking skills are possible with realization of effective learning processes. Effective learning processes can be achieved by knowing and evaluating the factors affecting learning, learner characteristics, and preferences. Students who go through the same educational processes in the same class have different levels of success. This makes it a necessity to investigate the factors affecting or related to success and learning (Arslan & Babadoğan, 2005). Although there are many factors that affect learning, these items will eventually show their effect on the learner and in the context of learning; it can be said that all these elements are gathered within the scope of learning styles. According to Cornett (1983, p. 9), "Styles are all constructs that determine the overall direction of the learning process." According to this statement, it can be said that learning styles affect all elements of the learning process in general. According to Dunn et al. (2002), learning styles are the set of biological and developmental personal characteristics that make the same teaching method effective for some and ineffective for others. A student's learning style profile bears the signs of his potential strengths and tendencies that cause difficulties in an academic context (Felder & Soloman, 2000). Each student has their own learning style, and these differences in styles affect students' motivation, attitude toward the lesson, and therefore their effectiveness in their studies. Training teachers who take into account the learning style characteristics in the classroom provides the most important service to the goals of education (Kazu, 2009).

There are many approaches, theories, models and scales developed on learning styles. In these models and scales, the effects of various factors affecting learning can be observed and these models are according to the factors that researchers deal with. Learning styles were first studied by Dunn and Dunn and later developed by Price. This model includes environmental, sociological, emotional, and physical variables and their sub-factors (Jonassen & Grabowski, 1993). One of the most common models about learning styles is Kolb learning styles model. Kolb defines learning styles as the methods preferred by the individual in acquiring and processing information. Accordingly, there are continuities between concrete experience and abstract conceptualization in acquiring knowledge, and continuities between active experience and reflective observation in information processing. By crossing these two perceptions and processing continuities, Kolb differentiated four learning styles (Kolb & Kolb, 2013). One of the models frequently encountered in the literature on learning styles is the Gregorc Learning Style Model. This model positions people on two continuities: the concrete and the abstract, the linear and the diffuse. By crossing these two continuum types, each of which has two polar ends, four basic learning styles are formed in this model (Reid, 2005).

One of the models developed with a different approach to learning styles is Grasha-Reichmann Learning Style Model, which was also used in this study. Grasha (1990), explains the concept of learning style as: students' preferences for thinking, relating different things, and various classroom environments and experiences. Grasha and Reichmann examined students' learning styles from a social and emotional perspective, and their theory is based on students' different ways of expressing their approaches to the learning environment (Aydemir et al 2016). The classification of learning styles developed by Grasha and Reichmann is based on students' attitudes toward real classroom activities. By increasing teachers' awareness of styles based on these attitudes, it aims to make the learning process more effective by designing learning activities that appeal to various learning styles (Montgomery & Groat, 1998).

Another concept that comes up when the most important goals of education and training are mentioned is creative thinking. "The need for innovations and inventions in today's information societies increases the use of mental resources in production activities. This situation prepares the place of creativity as a required program in all branches of education" (Kapu & Baştürk, 2009, p. 524). Today, creative thinking is used not only in education, but also in many different professions and is transformed into a necessity for success; this fact clearly proves how important this phenomenon is (Öncü, 2015). According to Akarsu (2018, p. 4), "Creative thinking is also defined as among the skills of this century." The concept of creative thinking is the focus of attention in many different fields, and today it has become a concept at the top of the list in the personnel selection of many large organizations and at the forefront of national education goals. This puts raising people who can demonstrate their creative thinking skills among the goals of education (Aslan, 2001).

Today, in the transition of students to a higher education level, at the end of their education process, in determining profession and career processes of individuals and their employment; academic achievement is highly decisive in evaluating individual, local, regional, or national success levels. Although it is not a factor to be considered alone in the evaluation of the extent to which individuals benefit from the educational processes, the impact of academic achievement in planning and evaluating our life processes is of considerable importance. Increasing academic achievement, one of the educational results, in ensuring the success of schools is one of the most important aims of education (Keçeli-Kaysılı, 2008). When it comes to the goal of increasing academic achievement, there are many factors that should be evaluated by all concerned. According to Yerxa; "Just being aware of the different ways of approaching teaching and education can make a difference" (cited in Cassidy, 2004, p. 420). Understanding each dimension of learners' characteristics will not only improve teaching, but will improve the entire learning process (Moussa, 2014).

There are many studies supporting that learning level and academic achievement are related to learning styles: According to Felder and Silverman (1988), how much a given student will learn in a classroom depends not only in part on that student's natural ability and preparation, but also on the compatibility of his or her learning style and the teacher's teaching style. Determining how to determine the methods and techniques to be used for the learning process to be effective indicates its importance in this process, and in this process, it is important to reveal the

learning styles by paying attention to the original characteristics and differences of the individuals and to give the necessary education in this direction (Saritaş & Süral, 2010). There is a general acceptance that learning styles, which can be explained as an individual's approach to a learning situation, have an impact on realization and success of learning goals (Cassidy, 2004). According to Sternberg and Zhang (2014), matching learning styles with teaching methods increases academic achievement. Progressing with appropriate learning styles will help students achieve a good academic score on any concept they have learned (Omar et al., 2015).

Sternberg (2003), argued that creative thinking is relatively different from the analytical and practical thinking that educational institutions give priority to develop and evaluate. Sternberg contributed to this discussion with the view that schools tend to value memory and analytical skills first, but that creative skills are just as important to success in life as memory and analytical skills, and may even be more important especially after formal education is over; he developed the suggestion that teaching creative thinking in schools can improve children's academic performance.

Based on all these explanations, today in many areas and stages of individuals' lives, it is seen that they should have high academic success, be able to conduct effective learning processes, and develop their creative thinking skills. These skills are shown in the first place among the educational goals as well as being decisive in the lives of individuals. In order to obtain results that will be used in the evaluation and improvement of both the level of development of individuals and achievement of educational goals, it seems quite necessary to examine these concepts, which are so decisive in achieving individual life and educational goals.

This study was conducted to examine the distribution of students according to their academic achievement, creative thinking levels, and learning styles. With this way, it was aimed to create a resource that would be used to evaluate the degree of achievement of educational goals, to determine the learner characteristics to be considered in designing education and learning activities for the development and success of students, and to determine the areas that need to be developed. Furthermore, by investigating the relationship between academic achievement and learning styles, and determining the learner characteristics related to success, it could be possible to shed light on the characteristics that should be developed in all students and included in learning activities. By revealing the characteristics of students with learning styles associated with low achievement that would be addressed in the planning process, these students could contribute to their active participation and learning. Learning styles that would have positive and negative relationship with the success could also reveal important results for the evaluation of teaching activities. Also, by investigating the relationship between academic achievement and creativity, the level of realization of these two basic goals together could be evaluated. This relationship might reveal the extent to which creative thinking skills are included in the evaluation of students' success. Based on the relevant data, the effect of creativity on success and the effect of success on creativity could be discussed.

In line with the explanations above, this study tried to find the answer to the question "What are the academic achievement,

learning styles, and creative thinking tendencies of the eighth grade students in the secondary school." The sub-problems of the research are as follows:

For eighth-grade students,

1. What is their distribution according to learning styles?
2. What are their levels of creative thinking skills?
3. What are their levels of academic achievement?
4. Is there a significant relationship between their learning styles and academic achievements?
5. Is there a significant relationship between their creative thinking skills and academic achievements?
6. Is there a significant relationship between their learning styles and creative thinking skills?

In the study, apart from the problems, the variable of socioeconomic background was detected and this variable could also contribute to interpretation of the results. In the literature, there have been many studies investigating and finding relationships between socioeconomic background and learning, creative thinking, and academic achievement. While some find and suggest that socioeconomic level and the variables had positive correlation, others suggest just the opposite (Castillo et al., 2018; Heong et al., 2011; Jamadar & Sindhu, 2015; Swan & Stavros, 1973). Therefore, it could be stated that the findings of the research would be also compared to the previous research and help understanding the impact of the socioeconomic background on the creative thinking and learning.

Methods

Model of the Research

This research was designed according to the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. In the study, distribution of students according to their dominant learning styles, creative thinking skills, and academic achievements in different courses were analyzed and described. In relational survey model, it is aimed to determine the existence and degree of co-change between two or more variables (Karasar, 2018, pp. 109–114). In this study, the relationship between the three variables mentioned above was examined.

The Study Group

The study group of the research consisted of eighth-grade students who continued their education in 2020–2021 academic year of a secondary school located in the central district of Gaziantep province and who had low socioeconomic backgrounds. The research was carried out with the participation of 71 students. The participants were the students of one of the researchers. Because the participants, their school, and district were which the researcher worked within, the socioeconomic background was defined as "low" by them.

Since the data collection phase of this research was carried out during the COVID-19 pandemic, only the reachable group was studied. For various reasons, it may be necessary to work with groups that are not sure that they can adequately represent the study population, and in this case, it would be more appropriate to call the participants as the study group instead of the sample (Karasar, 2018). For the reason stated in the explanation, the participants of this study did not constitute a sample group; therefore, the study group was not subject to sampling from a population and the group did not have a sample type.

According to Vehovar et al. (2016); non-probability sampling could be defined as a deviation from probability sampling principles and it means that units are included with unknown probabilities. They also define an illustration, which matches with the situation of this study: “the prevailing non-probability approach where units at hand are selected; the notion overlaps with availability, opportunity, or accidental sampling.” Because during the COVID-19 pandemic, the researchers could reach to only those participants who were also students of the researcher, only “availability” and “opportunity” criterion were considered. On all these explanations, the notion of non-probability approach could be appropriate for determining participants of this study.

Data Collection Tools

In the research, in order to collect the data on the academic achievement of the students, 2020–2021 academic year, the end of the first semester course averages and the grade point averages (GPA) were used. Torrance Test of Creative Thinking Verbal A Form (1974) was used to measure students' creative thinking skills; Grasha–Reichmann Learning Style Scale (GRLSS, 1974) was used to measure their learning styles.

School Grade Records

In this study, in order to collect data on students' academic success, GPA for Turkish, mathematics, science, social studies, and English courses in the end of the first semester of 2020–2021 academic year were used.

Torrance Test of Creative Thinking

Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) was first developed by E. Paul Torrance in 1966. This test, which has been the most widely used in the field of creative thinking and highly recommended in the field of education, has been translated into more than 35 languages. It consists of TTCT-Verbal and TTCT-Shape tests, and each test has A and B forms (Kim, 2006). In this study, TTCT-Verbal Form A was used. Torrance Test of Creative Thinking-Verbal Form provides three different norm-based measures of creativity: fluency, flexibility, and originality.

A study was conducted by Aslan (2001) to analyze the Turkish linguistic equivalence, reliability, and validity of the Turkish translation of TTCT. According to the research findings; the correlation coefficients between all subtest scores obtained from the application of the English and Turkish forms of TTCT to the same group were found to be significant at the $p < .01$ level. Correlation coefficients between ($r = .38$) and ($r = .89$) were obtained in the internal consistency analyses which were got with the scores of primary school, high school, and university groups for verbal creativity. It was concluded that the test is reliable for all age groups and all score types. In the analyses performed to measure internal validity, significant results were obtained at the $p < .01$ level for all age groups and for all score types of the verbal creativity test. According to the results of this analysis; it was concluded that TTCT Turkish form verbal creativity subtests measure expected creative thinking dimensions.

In this study, to examine the reliability of scoring TTCT, 15 tests randomly selected from 71 tests were re-evaluated by a second expert with scoring authority. Pearson correlation coefficients were calculated between these two scores. According to this, Pearson correlation coefficients between the two scores were calculated as .92 in the total creativity dimension, .99 in the fluency dimension, .81 in the flexibility dimension, and .83 in the

originality dimension ($p < .01$). Considering that the correlation coefficient between .70 and 1.00 defines a high level of relationship (Büyüköztürk, 2018). It could be stated that the data obtained from this test are reliable. In addition, according to the internal consistency analysis; The Cronbach Alpha reliability coefficient of the data obtained from TTCT was found to be .92 ($p < .01$). A calculated reliability coefficient of .70 and above is generally considered sufficient for the reliability of test scores (Büyüköztürk, 2018). According to this it could be said that the data obtained meet the internal consistency assumption.

Grasha–Reichmann Learning Style Scale

The Learning Style Scale developed by Grasha–Reichmann (GRLSS, 1974) and adapted into Turkish by Sarıtaş and Süral (2010) was used to measure the learning styles of the students participating in this research. It was aimed to evaluate this scale in six different categories. Social learning preferences of students are tried to be determined within the categories of independent, dependent, avoidant, participant, collaborative and competitive learning styles. Grasha–Reichmann Learning Style Scale consists of 60 items, 10 items belonging to each of the six sub-dimensions, and each item measures the degree of participation of students with a five-point Likert-type scale.

Grasha and Reichmann (1974), in their study to examine the construct validity of the Learning Style Scale, stated that the reliability coefficients between the scales ranged from .76 to .83 ($N = 269$) and that there were many significant correlations between the criterion items and the scale scores.

The adaptation studies of the GRLSS scale into Turkish were carried out by Emel Sarıtaş and Serhat Süral (2010). To calculate the language validity of the study, the relationship between Turkish and English applications of the scale was examined. The significance level calculated by applying the Pearson Correlation test between the two applications was determined to be .62 (pp. 2166–2167). In order to determine the validity and reliability of the adapted scale, the scale was applied to 440 university students. According to the findings of this application, the reliability coefficient was found to be .80, the correlation of the GRLSS scale in language validity as a result of the actual application was .80, and the reliability coefficient was .88; from the findings, it was concluded that the scale can be used in sample groups in Turkey (pp. 2166–2171).

Application

After the data collection tools were prepared, respectively, GRLSS and TTCT were administered by the researcher on the day agreed with the students. Before the students started to answer, the instructions about the scale and the test, verbal and necessary explanations were made. The application was administered in two sessions of 30 minutes for GRLSS and 75 minutes for the TTCT.

Ethic

During the application process of the study, the principles of scientific research and publication ethics were taken into consideration. Before the tests were administered, the consent of the students and their families was obtained. No school or student names were included in the study. In addition, the ethics committee approval of this study was obtained from Çukurova University, Scientific Research and Publication Ethics Committee in the Field of Social and Human Sciences 10/06/2021-E.114210 document date and numbered.

Analysis of the Data

After applying the data collection tools and calculating the survey scores that should be evaluated by the researcher, the data obtained were entered into the SPSS 22 program. Before the data analysis on the findings, GPA data belonging to the academic achievement variable of the students and the TTCT total score data; since they are continuous variables, their conformity to the normal distribution was tested in order to make the necessary analyses. For this, the skewness and kurtosis coefficients of the GPA and total TTCT scores were calculated; these values were found to be between -1.5 and +1.5. According to these values, it was determined that the data obtained in the study met the assumption of normal distribution (Can, 2013); the relevant analyses were put into practice.

In order to determine the distribution of students according to academic achievement, learning styles and creative thinking variables; arithmetic mean, frequency distribution and descriptive analysis were used. One-way analysis of variance (ANOVA) analysis was used to examine the relationships between students' academic achievement and learning styles, creative thinking skills and learning styles. Simple correlation: Pearson correlation coefficient analyses were used to examine the relationship between students' academic achievement and creative thinking scores.

Findings

In this section, the findings that emerged as a result of the analysis of the data obtained from the data collection tools applied to the students participating in the research are included.

In line with the aim of examining the learning styles, creative thinking skills and academic achievements of secondary school eighth-grade students and the relationships between these variables, findings within the scope of the questions that this research was expected to answer are given in order.

Findings Regarding Students' Distribution According to Their Learning Styles

The distribution of the students participating in the research according to their learning styles is shown in Table 1.

As stated in Table 1, it could be seen that the participants had the participant learning style most (32.4%). This style was followed by competitive (23.9%), dependent (21.1%); and cooperative (16.9%) learning styles. The style the participants had as the least; independent (2.8%) and avoidant (2.8%) learning styles.

Findings Regarding the Creative Thinking Levels of the Students

The results of the descriptive statistics about the creative thinking levels of the students are shown in Table 2.

Table 1.
Frequency Distribution for Students' Learning Styles

Learning Style	F	%
Independent	2	2.80
Avoidant	2	2.80
Collaborative	12	16.90
Dependent	15	21.10
Competitive	17	23.90
Participant	23	32.40
Total	71	100

Table 2.
Descriptive Statistics for Students' Creative Thinking Scores

Dimensions	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SD
Fluency	71	4.00	81.00	37.37	17.02
Flexibility	71	4.00	46.00	22.69	8.08
Originality	71	1.00	72.00	24.36	14.84
Total	71	13.00	189.00	84.54	37.17

According to Table 2; the arithmetic means of the students' scores on the sub-dimensions of creative thinking were listed as follows, from the highest to the lowest as: fluency ($\bar{X}$ =37.37), originality ($\bar{X}$ = 24.36), and flexibility ($\bar{X}$ =22.69). The total creative thinking scores of the students were found between 13.00 and 189.00, and the arithmetic mean of this score was determined as 84.54.

Findings Related to Academic Achievement of Students

The results of the descriptive statistics about the course grades showing the academic success of the students in the courses are shown in Table 3.

When Table 3 is examined, it could be seen that the arithmetic means of the students' course grades were listed from the highest to the lowest as; English ($\bar{X}$ = 88.21), social studies ($\bar{X}$ = 88.06), mathematics ($\bar{X}$ =87.76), Turkish ($\bar{X}$ =82.13) and science ($\bar{X}$ =69.72). The arithmetic average of the students' GPA was calculated as 83.17.

Findings Regarding the Relationship Between Academic Achievement and Learning Styles of Students

In this section, the relationship between students' course grades and GPAs and their learning styles is examined.

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Turkish and Learning Styles

The descriptive distribution of Turkish course scores according to the learning styles of the students is given in Table 4.

Table 3.
Descriptive Statistics for Students' Course Grades

Course	$\bar{X}$	SD
Turkish	82.13	12.10
Maths	87.76	12.46
Science	69.72	17.20
Social Sciences	88.06	9.84
English	88.21	10.32
GPA	83.17	10.47

Table 4.
Descriptive Distribution of Turkish Course Grades According to Learning Styles

Learning Style	N	$\bar{X}$	SD
Independent	2	77.00	18.38
Avoidant	2	86.00	1.41
Collaborative	12	85.25	12.01
Dependent	15	75.20	11.38
Cooperative	17	77.82	13.97
Participant	23	88.30	7.59
Total	71	82.13	12.10

Table 5.
One-Way ANOVA Results for Turkish Course Grades According to Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	p	Significant Difference (Scheffé)	η^2
Between groups	2111.869	5	422.374	3.377	.009	Participant dependent	.21
Within groups	8129.990	65	125.077				
Total	10,241.859	70					

Table 6.
Descriptive Distribution of Maths Course Grades According to Learning Styles

Learning Style	N	$\bar{X}$	SD
Independent	2	92.50	10.61
Avoidant	2	78.00	25.46
Collaborative	12	90.67	8.57
Dependent	15	83.60	10.70
Cooperative	17	83.65	12.92
Participant	23	92.43	12.87
Total	71	87.76	12.46

Table 4 shows that, according to learning styles of the students, the arithmetic means of Turkish from the highest to the lowest was found that 88.30 for students with participant, 86.00 with avoidant, 85.25 with collaborative, 77.82 with competitive, 77.00 for independent, and 75.20 for with dependent learners.

According to the data in Table 4, it was found that there were differences between the average scores of Turkish lessons according to the learning styles of the students. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 5.

The results of the analysis given in Table 5 show that there was a significant difference between the students' Turkish course grades in terms of learning styles [$F(5-65) = 3.38, p < .01$]. In order to determine which learning styles this difference was between, Scheffe multiple comparison test was performed and it was seen that the difference was between the scores of students in participant learning style and students in dependent learning style. According to this; It can be said that the students with the participant style had significantly higher Turkish course grades than the students with the dependent learning style. When the partial eta square value is considered, it could be understood that learning style had a high effect on Turkish course success ($\eta^2 = 0.21$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Maths and Learning Styles

The descriptive distribution of mathematics course grades according to the learning styles of the students is given in Table 6.

Table 8.
Descriptive Distribution of Science Grades According to Learning Styles

Learning Style	N	$\bar{X}$	SD
Independent	2	73.50	2.12
Avoidant	2	54.00	5.66
Collaborative	12	76.58	18.32
Dependent	15	61.40	16.09
Competitive	17	66.00	18.08
Participant	23	75.35	15.11
Total	71	69.72	17.20

When Table 6 is examined, the arithmetic means of the mathematics course grades of the students according to their learning styles were listed from the highest to the lowest as; 92.50 for students with independent, 92.43 for those with participant, 90.67 for those with collaborative, 83.65 for those with competitive, 83.60 for those with dependent, and 78.00 for those with avoidant learning style.

According to the data in Table 6; there were differences between the averages of mathematics course grades according to the learning styles of the students. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 7.

The results of the analysis given in Table 7 show that there was no significant difference between the mathematics course grades of the students in terms of learning styles [$F(5-65) = 1.90, p > .05$].

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Science and Learning Styles

The descriptive distribution of science course grades according to the learning styles of the students is given in Table 8.

When Table 8 is examined, according to the learning styles of the students, the arithmetic means of the science grades were ordered from the highest to the lowest as 76.58 for collaborative, 75.35 for participant, 73.50 for independent, 66.00 for competitive, 61.40 for dependent, and 54.00 for avoidant learners.

The data in Table 8 shows that according to the learning styles of the students, there were differences between the means of

Table 7.
One-Way ANOVA Results for Maths Course Grades According to Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	p	Significant Difference (Scheffé)
Between groups	1386.628	5	277.326	1.900	.106	—
Within groups	9486.301	65	145.943			
Total	10,872.930	70				

Note: ANOVA = analysis of variance.

Table 9.
One-Way ANOVA Results for Science Course Grades According to Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	p	Significant Difference (Scheffé)
Between groups	3090.132	5	618.026	2.281	.057	—
Within groups	17,610.234	65	270.927			
Total	20,700.366	70				

Note: ANOVA = analysis of variance.

Table 10.
Descriptive Distribution of Social Sciences Grades According to Learning Styles

Learning Style	N	$\bar{X}$	SD
Independent	2	90.00	14.14
Avoidant	2	69.00	8.49
Collaborative	12	88.42	9.69
Dependent	15	85.67	10.15
Cooperative	17	87.47	9.37
Participant	23	91.35	8.39
Total	71	88.06	9.84

science grades. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 9.

The analysis results given in Table 9 show that there was no significant difference between the science course grades of the students in terms of learning styles [$F(5-65) = 2.28, p > .05$].

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Social Sciences and Learning Styles

The descriptive distribution of social sciences course grades according to the learning styles of the students is given in Table 10.

According to Table 10, the arithmetic means of the social studies grades of the students according to their learning styles were listed from the highest to the lowest as 91.35 for participant, 90.00 for independent, 88.42 for collaborative, 87.47 for competitive, 85.67 for dependent, and 69.00 for avoidant learners.

According to the data in Table 10, there were differences between the means of social studies grades according to the learning styles of the students. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 11.

The results of the analysis given in Table 11 show that there was a significant difference between the social studies course scores of the students in terms of learning styles [$F(5-65) = 2.46, p < .05$]. In order to determine which learning styles this difference was between, Scheffe multiple comparison test was performed,

Table 12.
Descriptive Distribution of English Course Grades According to Learning Styles

Learning Style	N	$\bar{X}$	SD
Independent	2	82.50	17.68
Avoidant	2	81.50	23.33
Collaborative	12	90.58	8.85
Dependent	15	86.20	8.99
Competitive	17	83.18	12.19
Participant	23	93.09	6.64
Total	71	88.21	10.32

and no difference in social studies grades was found between any two learning styles. Looking at the partial eta square value, it is understood that learning style had a high effect on social studies course success ($\eta^2 = .16$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in English and Learning Styles

The descriptive distribution of English course grades according to the learning styles of the students is given in Table 12.

According to Table 12, the arithmetic averages of the English course scores of the students according to their learning styles were listed from the highest to the lowest as 93.09 for the participant, 90.58 for collaborative, 86.20 for dependent, 83.18 for competitive, 82.50 for independent, and 81.50 for avoidant learners.

According to the data in Table 12, there were differences between the mean scores of English lessons according to the learning styles of the students. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 13.

The results of the analysis given in Table 13 show that there was a significant difference between the English grades of the students in terms of learning styles [$F(5-65) = 2.65, p < .05$]. In order to determine which learning styles this difference was between, Scheffe multiple comparison test was performed and no difference in English grades was found between any two learning styles. Looking at the partial eta square value, it is understood

Table 11.
One-Way ANOVA Results for Social Sciences Course Grades According to Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	p	Significant Difference (Scheffé)	η^2
Between groups	1076.072	5	215.214	2.455	.042	—	.16
Within groups	5697.703	65	87.657				
Total	6773.775	70					

Note: ANOVA = analysis of variance.

Table 13.
One-Way ANOVA Results for English Course Grades According to Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	p	Significant Difference (Scheffé)	η^2
Between groups	1261.218	5	252.244	2.646	.031	—	.17
Within groups	6196.613	65	95.333				
Total	7457.831	70					

Note: ANOVA = analysis of variance.

that learning style had a high effect on English course success ($\eta^2 = .17$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' General Academic Achievement and Learning Styles

The descriptive distribution of GPA scores according to the learning styles of the students is given in Table 14.

According to Table 14, the arithmetic mean of GPA scores of the students according to their learning styles is ordered from the highest to the lowest as 88.13 for the participant, 86.33 for collaborative, 83.00 for independent, 79.65 for competitive, 78.33 for dependent, and 73.50 for avoidant learners.

According to the data in Table 14, there were differences between the means of GPA scores according to the learning styles of the students. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 15.

The analysis results given in Table 15 show that there was a significant difference between the students' GPA scores in terms of learning styles [$F(5-65) = 2.99, p < .05$]. In order to determine between which learning styles this difference was, Scheffe multiple comparison test was performed, and it was seen that the difference was between the students in the participant learning style and the students in the dependent learning style. According to this, it could be said that the students with the participant learning style had significantly higher GPA scores than the students with the dependent learning style. Looking at the partial eta square value, it is understood that learning style had a high effect on general academic achievement ($\eta^2 = .19$).

Findings Regarding the Relationship Between Academic Achievement and Creative Thinking Skills of Students

In this section, the relationship between students' course grades and GPA, and creative thinking sub-dimensions and creative thinking test total scores are examined.

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Turkish Course and Creative Thinking Skills

Pairwise correlation analyses were performed to examine the relationships between students' Turkish course grades and the

Table 14.
Descriptive Distribution of GPAs According to Learning Styles

Learning Style	N	$\bar{X}$	SD
Independent	2	83.00	12.73
Avoidant	2	73.50	9.19
Collaborative	12	86.33	10.16
Dependent	15	78.33	9.37
Competitive	17	79.65	11.34
Participant	23	88.13	8.43
Total	71	83.17	10.47

Note: GPA = grade point averages.

fluency, flexibility, and originality and total test scores, and the results are shown in Table 16.

According to Table 16; correlations between the students' Turkish course grades and their fluency scores were found at a weak, positive, and significant level ($r = .29, p < .05$); correlations between the grades and flexibility scores were weak, positive, and significant ($r = .29, p < .05$). It was also seen that the grades had moderate, positive and significant ($r = .32, p < .01$) correlation with originality scores and moderate, positive, and significant ($r = .32, p < .01$) correlation with the total scores obtained from the creative thinking tests.

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Maths Course and Creative Thinking Skills

Pairwise correlation analyses were performed to examine the relationships between students' Maths grades and the fluency, flexibility and originality and total test scores, and the results are shown in Table 17.

According to Table 17, the correlations between students' mathematics course grades and their fluency scores were found at a weak, positive, and significant level ($r = .27, p < .05$). It was also seen that grades had moderate, positive, and significant ($r = .34, p < .01$) correlation with originality scores and moderate, positive and significant ($r = .30, p < .05$) correlation with total creative thinking scores. It was discovered that there was a weak level positive correlation between students' mathematics course

Table 15.
One-Way ANOVA Results for GPAs According to Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	SD	Mean Squares	F	p	Significant Difference (Scheffé)	η^2
Between groups	1434.981	5	286.996	2.993	.017	Participant dependent	.19
Within groups	6232.991	65	95.892				
Total	7667.972	70					

Note: ANOVA = analysis of variance; GPA = grade point averages.

Table 16.

Correlation Values of the Relationship Between Turkish Grades and Creative Thinking Scores

	Fluency	Flexibility	Originality	Total
<i>r</i>	.29	.29	.32	.32
<i>p</i>	.015	.013	.007	.007
<i>N</i>	71	71	71	71

Table 17.

Correlation Values of the Relationship Between Maths Grades and Creative Thinking Scores

	Fluency	Flexibility	Originality	Total
<i>r</i>	.27	.19	.34	.30
<i>p</i>	.023	.117	.004	.011
<i>N</i>	71	71	71	71

grades and flexibility scores, but not at a significant level ($r = .19$, $p > .05$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Science Course and Creative Thinking Skills

Pairwise correlation analyses were performed to examine the relationships between students' Science grades and the fluency, flexibility and originality and total test scores, and the results are shown in Table 18.

According to Table 18; the correlation between students' science grades and fluency scores were found at moderate, positive and significant level ($r = .31$, $p < .01$). It was also seen that grades had moderate, positive and significant correlation with originality ($r = .40$, $p < .01$) and with total creative thinking scores ($r = .35$, $p < .01$). It was found that at the weak level, positive correlation between the students' grades and their flexibility scores was not at a significant level ($r = .22$, $p > .05$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in Social Sciences Course and Creative Thinking Skills

Pairwise correlation analyses were performed to examine the relationships between students' social sciences grades and the fluency, flexibility and originality and total test scores, and the results are shown in Table 19.

According to Table 19; it was found that there was a weak, positive and significant correlation ($r = .27$, $p < .05$) between the students' social studies grades and their fluency scores; the correlation between grades and flexibility scores were weak, positive and significant level ($r = .25$, $p < .05$). It was seen that grades had moderate, positive and significant ($r = .32$, $p < .01$) correlation with originality and with total creative thinking scores ($r = .32$, $p < .05$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in English Course and Creative Thinking Skills

Pairwise correlation analyses were performed to examine the relationships between students' English grades and the fluency, flexibility and originality and total test scores, and the results are shown in Table 20.

Table 18.

Correlation Values of the Relationship Between Science Grades and Creative Thinking Scores

	Fluency	Flexibility	Originality	Total
<i>r</i>	.31	.22	.40	.35
<i>p</i>	.008	.065	.000	.003
<i>N</i>	71	71	71	71

Table 19.

Correlation Values of the Relationship Between Social Sciences Grades and Creative Thinking Scores

	Fluency	Flexibility	Originality	Total
<i>r</i>	.27	.25	.32	.30
<i>p</i>	.023	.034	.007	.011
<i>N</i>	71	71	71	71

Table 20.

Correlation Values of the Relationship Between English Grades and Creative Thinking Scores

	Fluency	Flexibility	Originality	Total
<i>r</i>	.34	.28	.35	.36
<i>p</i>	.003	.021	.002	.002
<i>N</i>	71	71	71	71

According to Table 20, the students' English course grades were correlated moderately positive and significant with their fluency scores ($r = .34$, $p < .01$); the correlation between the grades and flexibility scores were low, positive and significant ($r = .28$, $p < .05$). It was also seen that grades had moderate, positive and significant correlations with originality scores ($r = .35$, $p < .01$) and with total creative thinking scores ($r = .36$, $p < .01$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Academic Achievement in General and Creative Thinking Skills

Pairwise correlation analyses were performed to examine the relationships between students' GPAs and the fluency, flexibility and originality and total test scores, and the results are shown in Table 21.

According to Table 21; the students' GPAs were correlated moderately, positive and significant level with their fluency scores ($r = .36$, $p < .01$); the correlation between the grades and flexibility scores were at a weak positive and significant level ($r = .29$, $p < .05$). It was also found that there were moderate, positive and significant correlations with originality scores ($r = .42$, $p < .01$) and with total creative thinking scores ($r = .39$, $p < .01$).

Findings Regarding the Relationship Between Students' Learning Styles and Creative Thinking Skills

The descriptive statistics of the students' total scores from the creative thinking test according to their learning styles are given in Table 22.

When Table 22 is examined, it could be seen that the arithmetic means of the students, total scores from the creative thinking test were listed from the highest to the lowest as 104.50 for collaborative, 88.70 for participant, 79.65 for competitive, 76.67 for dependent, 61.50 for independent, and 40.50 for avoidant students.

Table 21.
Correlation Values of the Relationship Between GPAs and Creative Thinking Scores

	Fluency	Flexibility	Originality	Total
<i>r</i>	.36	.29	.42	.39
<i>p</i>	.002	.014	.000	.001
<i>N</i>	71	71	71	71

Note: GPA = grade point averages.

According to the data in Table 22; there were differences between total creative thinking scores according to learning styles. One-way ANOVA analysis was applied to determine the significance level of this difference, and the results are shown in Table 23.

Analysis results given in Table 23 show that there was no significant difference between students' total creative thinking scores in terms of learning styles [$F(5-65) = 3,76, p > .05$].

Discussion and Conclusion and Recommendations

Discussion Regarding Students' Distribution According to Their Learning Styles

It was concluded that the students of the research had the participant learning style as the most, followed by competitive, dependent, and collaborative learning styles, respectively. The styles that students had the least are; independent and avoidant learning styles.

The distributions of students in participant and competitive learning styles in studies conducted in Turkey on the subject support the results of this research (Bayrak, 2014; İlikardeş & Şentürk, 2011; Karamustafaoğlu et al., 2016; Şen, 2018; Tüysüz, 2013). However, according to the results of the mentioned studies, the findings that collaborative and independent learning styles are among students' dominant styles differ from the results of this study. According to the results of the relevant research conducted abroad, it could be said that collaborative learning style stands out among the learning styles most possessed by students (Azarkhordad & Mehdinezhad, 2016; Corbin, 2017; Khalid et al., 2013).

Students with the participant learning style like to take responsibility for learning in the classroom and are more enthusiastic than others in fulfilling the requirements of the lesson (Vural, 2013). In line with the aims of the new curricula that have been changed since 2005 in Turkey, students are expected to be individuals who actively participate in the learning process (Özman-tar et al., 2009). Also, it is stated in the MEB Turkish Curriculum (2019) that students should be actively involved in the learning-teaching process. Accordingly, in this study, students mostly had the participant learning style, which has features such as being willing to participate in lesson activities: It may be a result that

Table 22.
Descriptive Distribution of Total Creative Thinking Scores by Learning Styles

Learning Styles	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>
Independent	2	61.50	7.78
Avoidant	2	40.50	38.90
Collaborative	12	104.50	18.86
Dependent	15	76.67	25.09
Cooperative	17	79.65	35.07
Participant	23	88.70	48.27
Total	71	84.54	37.17

has emerged in line with the relevant purposes of our teaching programs.

Among the dominant learning styles of the students participating in the research, it was determined that the second style with the highest rate was the competitive learning style. The fact that these students were at the education level where they prepared for the high school entrance exams may have developed their competitive learning style characteristics. The views of Büyükoztürk (2016) on this subject support this situation: "The centrally administered exams are used for the purpose of evaluating students, teachers, classes, schools, districts, and even provinces in a competitive race with each other, apart from the purpose of placing students in schools by ordering them and these exams can result in a student seeing his peers in his class or school as his competitor in general."

Among the dominant learning styles of the students participating in the research, the third style with the highest rate was found as the dependent learning style. Dependent learners are characterized as who have little mental interest, learn only what is necessary, see the teacher as the source of the structure, support, and seek authority figures to guide what they need to do (Grasha & Yangarber-Hicks, 2000). In 2005–2006, the Turkish MEB decided that the educational activities in the programs to be implemented in schools should be carried out in accordance with the constructivist approach, and the programs prepared in this direction began to be implemented in schools in the country. According to the constructivist approach, the teacher, in the teaching-learning process, rather than transmitting information or a stimulus that will provide effect and reaction; they are present in the classroom by taking roles such as guiding, organizing, supporting, and consultant during the construction of knowledge process of students (Gür et al., 2013). According to all these explanations about dependent learning style, it could be interpreted that the students cannot sufficiently adopt the learner roles required by the constructivist approach, and that they continue to be dependent on the teacher for authority figure and guidance. In a study examining teachers' perceptions of the constructivist

Table 23.
One-Way ANOVA Results for Total Creative Thinking Scores by Learning Styles

Source of Variance	Sum of Squares	<i>SD</i>	Mean Squares	<i>F</i>	<i>p</i>	Significant Difference (Scheffé)
Between groups	11,455.577	5	2291.115	1.747	.136	—
Within groups	85,238.085	65	1,311.355			
Total	96,693.662	70				

Note: ANOVA = analysis of variance.

learning environment and constructivist approach practices (Mertoğlu et al., 2019), although the teachers stated that they generally created a constructivist learning environment in their classrooms, according to the observations, it was concluded that all but one of the five teachers were teaching with the traditional approach. The result of this study that students have dependent learning style might be related to teachers' use of traditional teaching methods rather than student-centered approach, as expressed in the study of Mertoğlu.

The collaborative learning style was not found among the dominant learning styles of the students participating in the research, unlike the results of the relevant studies conducted in Turkey and abroad. Learners with collaborative learning style are the ones who like sharing and collaboration; and according to them, the class is a place for learning and interacting with others (Jonassen & Grabowski, 1993). Collaborative learning method develops cooperation in students, increases their social skills, maintains individual responsibilities, develops leadership skills, and enables communication. It is understood that it develops the characteristics expected from individuals in our age and is suitable for the constructivist curriculum and the education programs of our country (Tunç & Geçit, 2016). In this context, according to the results of this study, it could be thought that the objectives of the curricula in developing collaborative learning and employing the constructivist approach have not been completely achieved.

Independent learning style was determined as one of the two learning styles that the students participating in the research had as the least. Independent learning style is characterized by features such as working on one's own, having self-confidence, creating independent learning goals, not seeking authority figures, and preferring student-centered methods (Kamışlı & Özönur, 2019). As can be understood from all these explanations, the students participating in the study didn't have features of constructivist approach such as taking their own learning responsibilities and adopting student-centered methods, but rather showed dependent learning style features.

The other style that the students had the least was determined as the avoidant learning style. This learning style is defined by features such as not being willing to participate in the lesson and not participating (Jonassen & Grabowski, 1993). The students did not show the characteristics of this style and it can also be explained by the fact that the participant learning style, which is the opposite of this style, was found as the most dominant style of the students.

Discussion Regarding Students' Levels of Creative Thinking

The arithmetic means of the scores obtained from the creative thinking sub-dimensions of the students participating in the research ranged from the highest to the lowest as; fluency, originality and flexibility.

Fluency is the first step in problem solving and all creative endeavors is to generate as many ideas as possible to be selected, played with, researched or evaluated (Shively, 2011). In this study, the highest average of the scores obtained by the students belongs to the fluency dimension. It could be interpreted that the students participating in the research were good at generating ideas in a quantitative context. Flexibility is defined as the ability to produce diverse ideas and to have different approaches while producing ideas (Torrance, 1977). The lowest average score of the students participating in the research belonged to the flexibility

dimension. It might be interpreted that students did not think in a wide range while generating ideas, did not tend to deal with events in a multidimensional way and did not process them from different angles. Originality is related to how innovative and different the solution, response or ideas are, and how specific they are (Kaufman & Sternberg, 2007). From the results of this research, it was seen that the average of the scores obtained by the students in the originality sub-dimension was higher than the average in the flexibility sub-dimension, but it was significantly lower than the fluency sub-dimension. Accordingly, although students were good at generating a large number of ideas, it could be interpreted that these ideas should be developed in terms of their unique, unconventional, and innovative qualities.

As in the result of this study, there have been many studies conducted in our country that reveal that students' flexibility skills are low (Demirtaş & Baltaoğlu, 2010; İşleyen & Küçük, 2013; Karakuş, 2000; Sonmaz, 2002). It could be associated with religious and moral taboos, family structure, political dogmas, and gender roles (Karakuş, 2000). Ability to think flexibly is influenced by sociocultural, socioeconomic characteristics, having different opportunities and interests (Dilek, 2013; Özer & Polat, 2019). According to this, students, who are advantageous in terms of social, cultural, and economic characteristics, have a higher level of creative thinking skills such as flexibility. Based on this statement, the fact that the participants of the study were educated in a school with a low socioeconomic profile may be associated with their weak ability to think flexibly. Learning activities that involve impressive and motivating questions, open-ended situations and answers that require deeper thinking play an important role in the development of flexible thinking (Vidal, 2005). Due to the fact that the students participating in this research were in the process of preparing for the secondary education transition exam, they were subject to evaluations consisting of multiple-choice questions and that learning-teaching methods and activities were aimed at ensuring that students receive information directly rather than open-ended situations. All of these might be associated with their weak flexible thinking skills.

Discussion Related to Academic Achievement of the Students

The arithmetic means of the course grades of the students participating in the research were listed from the highest to the lowest as English, social studies, mathematics, Turkish, and science.

According to the high school entrance exam (LGS) evaluation reports in which the success of the students in different courses were examined and the data of the related studies, it could be said that the results are quite different from each other (Akbiyık & Seferoğlu, 2006; MEB, 2018, 2019, 2020). However, as a common result of these researches, it could be said that the course in which the students were found generally successful was Turkish, and the course in which they showed the lowest success was Mathematics.

The reasons why the result of this research is not consistent with the relevant literature might be using school grades for data on academic achievement in this research, that standardized tests were not used in the assessment-evaluation practices at school and that the validity and reliability of teacher-made tests were low. Çakan (2004), who made a research on this subject, stated that his findings showed that most of the teachers find themselves inadequate or deficient in assessment and evaluation.

According to the results of the studies of Benzer and Eldem (2013), it was determined that the teachers participating in the study had low level of knowledge and use of assessment and evaluation methods.

Discussion Regarding the Relationship Between Academic Achievement and Learning Styles of the Students

It was observed that there was a significant difference in terms of learning styles between Turkish, social studies, and English grades and GPA. It was determined that this difference was in favor of the participant learning style between the participant and dependent learning styles.

When the literature is examined, it could be seen that there are many study results in which academic achievement differed according to learning styles. According to the results of these studies, it can be concluded that students with participant, collaborative and independent learning styles had high; students with avoidant learning styles had low achievement (Arquero & Tejero Rioja, 2011; Bakır & Mete, 2014; Cimermanová, 2018; Corbin, 2017; İkikardeş & Şentürk, 2011; Karamustafaoğlu, et al., 2016; Khalid et al., 2013; Şen, 2018; Tüysüz & Tatar, 2008).

According to the results of this research, the achievement of students with a participant learning style was found to be significantly higher. It is similar to the results of studies conducted both in our country and abroad. Students in the participant learning style are defined by their characteristics such as being a harmonious individual in the classroom, taking pleasure in attending classes and participating in class activities, taking responsibility for the lesson, and the desire to gain as much experience as possible from each lesson (Bilgin & Bahar, 2002). There are various research results supporting the positive relationship between the characteristics of students with a participant learning style and high academic achievement. In the mentioned studies; responsibility, adaptability, developing a positive attitude toward the lesson, participating in classes, active learning, social skills, doing homework, and effort were found to be positively correlated with high academic achievement (Amrai, et al., 2011; Ergün & Kurnaz, 2019; Kazazoğlu, 2013; Özçelik, 1998; Parker et al., 2004; Sıgı & Gürbüz, 2011) and it is seen that these characteristics are also found in students with a participant learning style. It can be interpreted that these characteristics of students in the participant learning style might be effective in their high level of achievement. Determining whether these characteristics are predictive of the success of participant learners is another suggestion of research. It is known that participant learners are versatile and do not have any special inadequacies regarding the classroom environment (Jonassen & Grabowski, 1993). The success of participant learners in the classroom environment can be interpreted as the existence or provision of situations and activities for the preferences of these students. However, the fact that these students are already willing to participate in the course, do not come forward with special needs regarding the classroom environment may have enabled them to succeed as a result of their own characteristics.

Learners with dependent learning style is defined by the characteristics of learning only what is necessary, showing little intellectual curiosity, seeing the teacher as a source of information, wanting to be guided about what to do, and seeking authority for this (Bilgin & Bahar, 2002). The preferences of these students regarding the learning environment are explained with the activities and assignments, the boundaries of which are drawn

by the teacher and teacher-centered methods. Independent studies, self-paced assignments, student-designed projects are the methods that students have difficulty with. For the needs of these students and their development, it is recommended that the student determines his/her own duties and responsibilities and his/her own standards under the guidance of the teacher (Jonassen & Grabowski, 1993). While it is another research topic whether these characteristics of students with dependent learning style are effective in their lower achievements, the needs of these students regarding the learning environment need to be evaluated in order to improve their success.

According to the results of the research conducted by Kumar et al. (2004), at the end of the period in which collaborative teaching methods were used, an increase was observed in the average of collaborative and participant learning styles of the students. As can be understood from the results of this research, with some changes to be made in learning-teaching methods, it is possible that there will be some changes in the learning styles of the students. Considering that the success of participant and collaborative students is higher, teaching other students the characteristics of these learning styles can be effective in increasing the success. According to the results of a study conducted by Dikmen and Tuncer (2020), it was found that the academic achievement of the students in the experimental group taught based on learning styles was significantly higher than the control group in the traditional education. The results of this research are a suggestion that considering the preferences and needs of students regarding their learning styles can be effective in increasing their success. Thus, students with the dependent and avoidant learning styles, who are less successful than other students, have needs for evaluation and development.

Discussion Regarding the Relationship Between Academic Achievement and Creative Thinking Skills of the Students

Students' total creative thinking scores and GPA of all courses had a moderate, positive, and significant correlations.

When the studies carried out both in our country and abroad are examined, it is seen that there are many studies revealing that there was a positive relationship between creative thinking and academic achievement (Ai, 1999; Erdoğan, 2006; Erdoğan & Şirin, 2018; McCabe, 1991; Nami et al., 2014). There are also studies related to creative thinking that can be discussed in interpreting the relationship between academic achievement and creative thinking (Durnacı & Ültay, 2020; Sonmaz, 2002; Wang, 2012; Yenilmez & Çalışkan, 2011). According to the results of these studies, the features positively related to creative thinking can be summarized as problem-solving skills, types of intelligence, critical thinking, and spending time on reading and writing. The assumption that these features, which have positive relations with creative thinking, may be effective in the relationship between academic achievement and creative thinking is a suggestion that should be evaluated for both researchers and all education professionals.

It was determined that there were moderate, positive, and significant correlations between the originality scores and all course grades of the students. According to this, it could be said that the originality was included at a certain level in the evaluations of all courses. There was a weak level of correlation between the students' scores on the fluency and Turkish, mathematics, and social studies grades. It was also calculated that there were moderate, positive, and significant correlations between fluency scores

and science and English grades. According to this result, it can be said that generating more ideas was given place and importance in the evaluation of science and English courses rather than other courses. It was found that there were weak-level, positive and significant correlations between the flexibility scores and Turkish, social studies, and English grades. According to this; the flexibility skill, which is defined as dealing with events from different perspectives, was placed at a weak level in the evaluation of student success in the aforementioned courses, this skill was not included in the assessment of success in mathematics and science courses. Incebacak and Ersoy (2019), according to the results of their research in which they examined the creative problem-solving skills of secondary school students, they stated that the fluency and flexibility dimension were more successful than the originality dimension among the students who solved the problem correctly. To this conclusion, they commented that students who have stereotypical thoughts will have difficulties in generating ideas, and students who are allowed to think differently will be successful. According to the results of Erdoğan's research (2006) on this subject, there is a negative correlation between students' academic achievement and flexibility skills. According to this result of the researcher, the academic success of students who demonstrate different thinking skills is lower. It can be said that these two studies on the subject have opened the following truth to discussion: The ability to think flexible can support the development of many skills such as problem solving. However; the extent to which teachers attach importance to this skill in their teaching and evaluation is an issue that needs to be investigated and evaluated. Thus, according to the results of the research mentioned earlier, this issue should be discussed among the reasons why mathematics is the subject in which students show the lowest success. The fact that the flexibility skill is not placed in evaluation of math might be related to the low levels of success in math. According to Yeşilyurt (2020); teachers who express different ideas, make experiments freely, seek solutions out of the ordinary, organize flexible teaching-learning environments, and seek alternative solutions can further develop students' creative thinking.

According to the results of experimental studies on the subject, it was understood that creative thinking-based practices improve creative thinking skills and academic success (Bulut & Aktepe, 2015; Koray et al., 2007; Özerbaş, 2011; Ulubey & Toraman, 2015). Looking at the results of these studies, it could be said that including creative thinking skills in educational practices, evaluating these skills, and designing teaching activities in a way that requires and develops creative thinking in students is necessary to improve both creative thinking and academic success.

Discussion Regarding the Relationship Between the Students' Learning Styles and Creative Thinking Skills

Students with collaborative learning style got the highest means of creative thinking scores, it was followed by participant, competitive, dependent, independent, and avoidant students as from the highest to the lowest. However; these differences between students' creative thinking scores were not statistically significant.

When the results of the studies on the subject are examined, in most of them, there was a relationship between learning styles and creative thinking skills (Baykal & Karakuş, 2019; Demirtaş & Baltaoğlu, 2010; Eishani et al., 2014; Friedel & Rudd, 2006; Sitar et al., 2016; Tsai & Shirley, 2013). With this, in these studies, it could be seen that different scales were used both from each other and

from the learning style scale used in this research. Among these studies, according to the results of the research conducted using the Grasha-Reichmann Learning Style Scale (Sitar et al., 2016), independent and collaborative learning style were found to be associated with the high level of creative thinking.

The reason why such a relationship was not found in this study might be the small size of study group and the learning style scale. In this study; the number of the participants was small and GRLSS have six categories, which caused not reaching to adequate participant size for all the categories to run statistically significant analyses.

Creative thinking is a concept that rejects a precise definition, infinite, difficult to see and has a wide scope (Torrance, 1988). This feature of the concept of creative thinking not only complicates its association with other variables, but also makes it necessary to examine these relationships in order to better understand it. There are many definitions of the characteristics of creative individuals and these definitions combine quite different characteristics (Fisher, 2004; Guilford, 1973; Sternberg, 2006; Torrance, 1988); however, these definitions generally emphasize cognitive features. To define the features that creativity brings with it in the social dimension and within the context of learning environment preferences, it will be very effective and useful in designing conditions and methods that can develop these skills. As a matter of fact, the studies carried out shows that all kinds of people with different skills and in different environments solve many different problems every day. Creative thinking or problem-solving styles require a combination of traditional personality theories, environmental influences and attention to the creative and problem-solving efforts of all individuals (Selby et al., 2005). In this context; research on the relationship between creative thinking skills and preferences for learning environments is necessary and should be sustained for designs aimed at improving the creative thinking skills of individuals.

The results of this research could be summarized as follows:

- Competitive and dependent learning styles associated with traditional learning-teaching methods were found among the dominant learning styles of students. In return for this, collaborative and independent learning styles, which are more related to the constructivist approach, were not found among the dominant styles of the students.
- While students' fluent thinking skills were relatively better, their original and especially flexible thinking skills were at lower level.
- Students' academic achievement levels in different courses was not similar to the results of the central exams.
- Academic achievement of the students with the participant learning style was significantly higher than the students with the dependent learning style.
- There were positive and significant correlations between students' creative thinking skills and academic achievement.

In the light of the results obtained from the research, the following suggestions were developed:

- More research should be conducted on the extent to which teachers design and maintain their teaching activities according to the constructivist approach. In order teachers to adopt the constructivist approach and reflect it on their attitudes, more compulsory in-service training on this subject could be

planned, more collaborative work be included in the acquisitions of curricula and in school or classroom activities.

- It is important for students to develop a collaborative learning style as well as a competitive learning style. Collaborative learning style improves academic success in students, it is a style that can also develop the skills they need to have at the end of and outside of the educational processes. Therefore, teachers should include collaborative activities in their teaching activities and pay attention to developing collaborative learning in their students.
- In order to develop students' independent learning style characteristics, studies should be conducted in which students will design and maintain their own learning goals, plans and responsibilities.
- To improve students' original and especially flexible thinking skills, more space should be given to activities that require open-ended responses and feedback, enable them to think in different ways, and handle situations from different perspectives.
- In-service trainings that will increase teachers' knowledge and use of assessment and evaluation methods should be more widespread.
- The research should be conducted on the extent to which teachers include fluent, flexible, and original thinking in their assessment and evaluation activities.
- Studies should be conducted to investigate the effects of flexible thinking skills on students' low achievement in mathematics and science courses. Through these studies, it might be possible to shed light on the ways and methods to be followed in increasing the success of students in these courses.
- Studies should be conducted with a larger and more heterogeneous sample group to examine the relationship between students' creative thinking skills and learning styles that reveal social learning skills. Thus, more valid, reliable, and meaningful results can be achieved in this regard, and the scope of the concepts of learning styles and creative thinking skills can be developed.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Çukurova University (Date: 28/07/2021, Decision No: E-95704281-604.02.02-142503).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – Ö.Y.Ö., M.K.; Design – Ö.Y.Ö., M.K.; Supervision – Ö.Y.Ö., M.K.; Resources – Ö.Y.Ö., M.K.; Materials – Ö.Y.Ö., M.K.; Data Collection and/or Processing – Ö.Y.Ö., M.K.; Analysis and/or Interpretation – Ö.Y.Ö., M.K.; Literature Search – Ö.Y.Ö., M.K.; Writing Manuscript – Ö.Y.Ö., M.K.; Critical Review – Ö.Y.Ö., M.K.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Etik Komite Onayı: Bu çalışmanın etik kurul onayı Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 10/06/2021-E.114210 tarih ve numaralı belgesi ile alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – Ö.Y.Ö., M.K.; Tasarım – Ö.Y.Ö., M.K.; Denetleme – Ö.Y.Ö., M.K.; Kaynaklar – Ö.Y.Ö., M.K.; Malzemeler – Ö.Y.Ö., M.K.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – Ö.Y.Ö., M.K.; Analiz ve/veya Yorum – Ö.Y.Ö., M.K.; Literatür Taraması – Ö.Y.Ö., M.K.; Yazıyı Yazan – Ö.Y.Ö., M.K.; Eleştirel İnceleme – Ö.Y.Ö., M.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

References

- Ai, X. (1999). Creativity and academic achievement: An investigation of gender differences. *Creativity Research Journal*, 12(4), 329–337. [\[CrossRef\]](#)
- Akarsu, B. (2018). *The art of creative thinking*. Cinius.
- Akbiyik, C., & Seferoğlu, S. S. (2006). Critical thinking dispositions and academic achievement. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 3(32), 90–99.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 399–402. [\[CrossRef\]](#)
- Anwar, M. N., Shamim-ur-Rasool, S., & Haq, R. (2012). A comparison of creative thinking abilities of high and low achievers secondary school students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 1–6.
- Arquero, J. L., & Tejero Rioja, C. (2011). How well adapted are accounting students for Bologna? A comparative analysis of learning styles of Spanish social sciences students. *EDUCADE – Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2(2), 145–156. [\[CrossRef\]](#)
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). The relationship of learning styles of 7th and 8th grade students with their academic achievement level, gender and age. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35–48.
- Aslan, E. (2001). Turkish version of Torrance Creative Thinking Test. *Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 14(14), 19–40.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E., & Karalı, Y. (2016). Evaluation of teacher candidates' learning styles according to Grasha-Reichmann scale. *Kastamonu Journal of Education*, 24(4), 1881–1896.
- Azarkhordad, F., & Mehdinezhad, V. (2016). Explaining the students' learning styles based on Grasha-Reichmann's student learning styles. *Journal of Administrative Management. Education and Training*, 12(6), 241–247.
- Bakır, S., & Mete, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 15(3), 127–145.
- Baykal, T., & Karakus, M. (2019). Investigation of creative thinking skills and learning styles of seventh grade students. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 75–88.
- Bayrak, B. K. (2014). A research on learning styles and attitudes towards science and technology lesson. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(1), 1–15.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Knowledge levels of Turkish and literature teachers about measurement and evaluation tools. *Kastamonu Journal of Education*, 21(2), 649–664.
- Bilgin, İ., & Bahar, M. (2002). The relationship between prospective teachers' learning styles and their attitudes towards science lesson. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 2(2), 53–67.
- Bulut, A., & Aktepe, V. (2015). The effect of creative drama supported mathematics teaching on students' academic success. *Kastamonu Journal of Education*, 23(3), 1081–1090.
- Büyüköztürk, S. (2016). Thoughts on exams. *Kalem Journal of Education and Human Sciences*, 6(2), 345–356.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *The handbook of data analysis*. Pegem.
- Çakan, M. (2004). Teachers' assessment and evaluation practices and their proficiency levels: Primary and secondary education. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 99–114.
- Can, A. (2013). *Quantitative data analysis in scientific research process with SPSS*. Pegem Academy.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419–444. [\[CrossRef\]](#)
- Castillo-Vergara, M., Barrios Galleguillos, N., Jofré Cuello, L., Alvarez-Marin, A., & Acuña-Opazo, C. (2018). Does socioeconomic status influence student creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 29, 142–152. [\[CrossRef\]](#)
- Cimermanová, I. (2018). The effect of learning styles on academic achievement in different forms of teaching. *International Journal of Instruction*, 11(3), 219–232. [\[CrossRef\]](#)

- Corbin, A. (2017). Assessing differences in learning styles: Age, gender and academic performance at the tertiary level in the Caribbean. *Caribbean Teaching Scholar*, 7(1), 67–91.
- Cornett, C. E. (1983). *What you should know about teaching and learning styles*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Damayanti, H. T., & Sumardi, S. (2018). Mathematical creative thinking ability of junior high school students in solving open-ended problem. *JRAMathEdu*, 3(1), 36–45. [CrossRef]
- Demirtaş, V. Y., & Baltaoğlu, M. G. (2010). Students' creativity levels according to learning styles. *Education Sciences*, 5(4), 2206–2215.
- Dikici, A. (2006). Art education and students' creativity levels. *Education and in Science*, 31(139), 3–9.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2020). The effect of learning style-based education on academic achievement. *Aegean Education Journal*, 21(1), 71–88. [CrossRef]
- Dilek, A. N. (2013). *The effect of socio-cultural characteristics on creative thinking*. Master's thesis, (Thesis Nu. 344303) [Master's thesis]. Eskişehir Osmangazi University, Center of the Council of Higher Education.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75–98.
- Durnaci, U., & Ültay, N. (2020). Critical and creative thinking dispositions of primary school teacher candidates. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75–97.
- Eishani, K. A., Saa'd, E. A., & Nami, Y. (2014). The relationship between learning styles and creativity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 52–55. [CrossRef]
- Erdoğdu, M. Y. (2006). Relationships between creativity, teacher behaviors and academic achievement. *Electronic Journal of Social Sciences*, 5(17), 95–106.
- Erdoğdu, M. Y., & Şirin, T. (2018). The relationship between the creativity of primary school students and moral maturity and academic achievement. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 681–696. [CrossRef]
- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 12(2), 532–549. [CrossRef]
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674–681.
- Felder, R. M., & Soloman, B. A. (2000). Learning styles and strategies. Retrieved from <https://www.engr.ncsu.edu/wp-content/uploads/drive/1WPAfj3j5o5QuJMiHorJ-lv6fON1C8kCN/styles.pdf>
- Fisher, R. (2004). What is creativity. In R. Fisher & M. Williams (Eds.), *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum* (pp. 6–20). David Fulton Publishers.
- Friedel, C. R., & Rudd, R. D. (2006). Creative thinking and learning styles in undergraduate agriculture students. *Journal of Agricultural Education*, 47(4), 102–111. [CrossRef]
- Grasha, A. F., & Reichmann, S. W. (1974). A rational to developing and assessing the construct validity of a student learning styles scale instrument. *Journal of Psychology*, 87, 213–236.
- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, 48(1), 2–10. [CrossRef]
- Grasha, T. (1990). The naturalistic approach to learning styles. *College Teaching*, 38(3), 106–113. [CrossRef]
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. Springfield. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED080171.pdf>
- Gür, T., Dilci, T., & Arseven, A. (2013). Opinions and evaluations of pre-service teachers in the transition from traditional approach to constructivist approach: A discourse analysis. *Black Sea International Scientific Journal*, 18, 123–135.
- Heong, Y. M., Othman, W. B., Yunos, J. B. M., Kiong, T. T., Hassan, R. B., & Mohamad, M. M. B. (2011). The level of Marzano higher order thinking skills among technical education students. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1(2), 121–125. [CrossRef]
- İkikardeş, N. Y., & Şentürk, F. (2011). The effect of learning and teaching styles on 7th grade students' mathematics achievement. *Necatibey Education Faculty Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 250–276.
- İncebacak, B. B., & Ersoy, E. (2019). Creative problem solving skills of middle school students. *Necatibey Education Faculty Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 12(1), 1–24. [CrossRef]
- Isaksen, S. G., & Puccio, G. J. (1988). Adaption-innovation and the Torrance Tests of Creative Thinking: The level-style issue revisited. *Psychological Reports*, 63(2), 659–670. [CrossRef]
- İşleyen, T., & Küçük, B. (2013). Examining prospective teachers' level of creative thinking in terms of different variables. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 10(21), 199–208.
- Jamadar, C., & Sindhu, A. (2015). The impact of socio economic status on emotional intelligence and creativity among tribal adolescent students. *International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 112–125.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Lawrence Erlbaum Associates, Incorp, Publishers.
- Kamışlı, H., & Özönur, M. (2019). Students' learning styles in vocational education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 209–220.
- Kapu, H., & Baştürk, F. (2009). The place and importance of creativity techniques in business education. *Journal of Social Economic Research*, 8(16), 523–540.
- Karakuş, M. (2000). *The effect of creative problem solving program on creativity levels of primary school 2nd grade students at sub-socio-economic level* (Thesis Nu. 87813) [Master's thesis]. Center of the Council of Higher Education, Çukurova University-Adana.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, S., Şahin, H., & Denizli, Z. (2016). Examining the learning styles of secondary school students with different variables. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 2(1), 51–68.
- Karasar, N. (2018). *Scientific research method: Concepts, principles, techniques*. Nobel Publishing.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Creativity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(4), 55–60. [CrossRef]
- Kazazoğlu, S. (2013). The effect of attitude towards Turkish and English lessons on academic achievement. *Education and in Science*, 38(170), 294–307.
- Kazu, I. Y. (2009). The effect of learning styles on education and the teaching process. *Journal of Social Sciences*, 5(2), 85–94. [CrossRef]
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Family involvement in increasing academic success. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 9(1), 69–83.
- Khalid, R., Mokhtar, A. A., Fauzee, O., M. S., Kasim, A. L., Don, Y., Abdussuykur, N. F., & Soh, K. G. (2013). The learning styles and academic achievements among arts and science streams student. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 68–85.
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18(1), 3–14. [CrossRef]
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory–Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., & Presley İrfan, A. (2007). The effect of creative and critical thinking based science laboratory practices on academic achievement and scientific process skills. *Elementary Education Online (Electronic)*, 6(3), 377–389.
- Kumar, P., Kumar, A., & Smart, K. (2004). Assessing the impact of instructional methods and information technology on student learning styles. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 1, 533–544. [CrossRef]
- Leikin, R., & Kloss, Y. (2011). Mathematical creativity of 8th and 10th grade students. In *Proceedings of the 7th conference of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1084–1093).
- Liu, H. Y. (2020). Factors affecting nursing students' creativity in Taiwan: Exploring the moderating role of creative personality. *Nurse Education Today*, 88, 104367. [CrossRef]
- McCabe, M. P. (1991). Influence of creativity and intelligence on academic performance. *Journal of Creative Behavior*, 25(2), 116–122. [CrossRef]

- MEB. (2018). *High School Entrance System (LGS): Performance of students placed by central exam*. Education Analysis and Evaluation Reports Series, 3. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- MEB. (2019). Turkish lesson curriculum. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- MEB. (2019). *Central examination for secondary education institutions*. Education Analysis and Evaluation Reports Series, 7. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB. (2020). *High School Entrance System (LGS): Performance of students placed by central exam*. Education Analysis and Evaluation Reports Series, 13. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf
- Mertoğlu, H., Gürdal, A., & Akgül, E. M. (2019). Constructivist approach in theory and practice. *Eurasian Academy of Sciences Journal of Social Sciences*, 27, 138–158. [CrossRef]
- Moussa, N. (2014). The importance of learning styles in education. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(2), 19–27.
- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 36–39. [CrossRef]
- Omar, N., Mohamad, M. M., & Paimin, A. N. (2015). Dimension of learning styles and students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 204, 172–182. [CrossRef]
- Öncü, E. C. (Ed.). (2015). *Creativity and its development in early childhood*. Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Assessment and evaluation*. OSYM Publications.
- Özer, M., & Polat, A. Y. (2019). Examination of parental experiences at different socioeconomic levels to develop creativity in the preschool period. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1309–1327.
- Özerbaş, M. A. (2011). The effect of creative thinking learning environment on academic achievement and retention of knowledge. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 31(3), 675–705.
- Özmantar, M. F., Bingölbalı, E., Demir, S., Sağlam, Y., & Keser, Z. (2009). Changing curricula and classroom norms. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 1–23.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321–1330. [CrossRef]
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion*. Sage Publications.
- Sarıtaş, E., & Süral, S. (2010). Turkish adaptation of Grasha-Reichmann Learning and Teaching Style Scales. *Education Sciences*, 5(4), 2162–2177.
- Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 300–314. [CrossRef]
- Şen, Ö. (2018). Learning styles of secondary school 8th grade students. *Journal of Mersin University Faculty of Education*, 14(2), 852–862. [CrossRef]
- Shively, C. H. (2011). Grow creativity! *Learning and Leading with Technology*, 38(7), 10–15.
- Şıgır, U., & Gürbüz, S. (2011). The relationship between academic achievement and personality: A research on university students. *Journal of Defense Sciences*, 10(1), 30–48.
- Sitar, A. S., Černe, M., Aleksić, D., & Mihelič, K. K. (2016). Individual learning styles and creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 334–341. [CrossRef]
- Sonmaz, S. (2002). *Examining the relationship between problem solving skills and creativity and intelligence* [Master's Thesis]. Marmara University.
- Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325–338. [CrossRef]
- Sternberg, R. J. (2006). Retracted article: The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. [CrossRef]
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2014). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Routledge.
- Swan, R. W., & Stavros, H. (1973). Child-rearing practices associated with the development of cognitive skills of children in low socioeconomic areas. *Early Child Development and Care*, 2(1), 23–38. [CrossRef]
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Test of creative thinking, verbal tests forms A And B (figural A& B)*. Scholastic Service Inc.
- Torrance, E. P. (1977). *Creativity in the classroom; what research says to the teacher*. National Education Association.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43–75). Cambridge University Press.
- Tsai, K. C., & Shirley, M. (2013). Exploratory examination of relationships between learning styles and creative thinking in math students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(8), 506–519. [CrossRef]
- Tunç, M., & Geçit, Y. (2016). The effect of Collaborative Learning on Learning styles. *Electronic Turkish Studies*, 11(9), 859–878. [CrossRef]
- Tüysüz, C. (2013). A case study to determine the learning styles of gifted students: The case of Kahramanmaraş. *Western Anatolian Journal of Educational Sciences*, 4(7), 19–28.
- Tüysüz, C., & Tatar, E. (2008). The effect of teacher candidates' learning styles on their attitudes and achievements towards chemistry course. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 5(9), 97–107.
- Ulubey, O., & Toraman, C. (2015). The effect of creative drama method on academic achievement: A meta-analysis study. *Journal of Mustafa Kemal University Institute of Social Sciences*, 12(32), 195–220.
- Vehovar, V., Toepoel, V., & Steinmetz, S. (2016). Non-probability sampling. In C. Wolf, D. Joye, T. E. Smith, T. W. Smith, & Y. C. Fu (Eds.), *The Sage handbook of survey methodology* (pp. 329–330). Sage.
- Vidal, R. V. V. (2005). Creativity for operational researchers. *Investigacao Operacional*, 25(1), 1–24.
- Vural, L. (2013). Construct validity studies of the Grasha-Riechmann Learning Style Scale. *Theory and Practice in Education*, 9(4), 481–496.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38–47. [CrossRef]
- Yenilmez, K., & Çalışkan, S. (2011). The relationship between primary school students' multiple intelligence areas and creative thinking levels. *Journal of Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education*, 17, 48–63.
- Yeşilyurt, E. (2020). Creativity and creative thinking: An inclusive compilation study with all dimensions and stakeholders. *Opus International Journal of Society Studies*, 15(25), 3874–3915. [CrossRef]

Extended Abstract

Purpose: Active learning and creative thinking play very decisive role in an individual's entry into many educational, professional or personal fields; in their development; in increasing the quality of life and satisfaction with life. Especially in our age where knowledge, production and innovation are rapidly advancing; individuals need to maintain their learning and creative thinking processes effectively throughout their lives.

Maintaining effective learning processes depends on how a person learns and how they organize their learning processes accordingly. The way an individual learns most effectively is his learning style. In addition to these features, it can be said that academic success is the most frequently evaluated criterion in monitoring the education processes of individuals, hiring them and accordingly their lifestyles.

The purpose of this research is to examine the learning styles, creative thinking skills and academic achievement of eighth grade students. In line with this main purpose, the questions expected to be answered by the research are as follows:

For eighth grade students;

1. What is their distribution according to learning styles?
2. What are their creative thinking levels?
3. What are their academic achievement levels?
4. Is there a significant relationship between their academic achievement levels and learning styles?
5. Is there a significant relationship between their academic achievement levels and creative thinking levels?
6. Is there a significant relationship between their learning styles and creative thinking skills?

Identifying students' learning styles can shed light on the design and evaluation of learning activities and teaching methods. In addition, the extent to which the current education-teaching processes improve students' creative thinking skills can be discussed with the results of this research. By examining the relationship between students' academic achievement level, learning styles and creative thinking skills; the development of success in students could be guided.

Method: This research was designed according to the relational survey model, which is one of the quantitative research methods.

The study group of the research consisted of eighth grade students who continued their education in the 2020-2021 academic year of a secondary school in one of the central districts of Gaziantep, where students from low socio-economic levels were educated. The research was carried out with the participation of 71 students. In this study, Grasha-Reichmann Learning Style Scale, Torrance Creative Thinking Test, and students' course grades and overall grade point averages were used as data collection tools. The tools were applied by the researcher to the participants in two sessions. The collected data were transferred to the SPSS 22 program and analyzed using arithmetic mean, frequency distribution, descriptive analysis, Anova, t-test analysis and simple correlation: Pearson Correlation Coefficient Analysis. To examine the reliability of Torrance Creative Thinking Test scores; 15 tests randomly selected from 71 tests were evaluated by a second expert with scoring authority. Pearson correlation coefficients between these two scores ranged from .81 to .99 ($p < .01$). In addition, according to the internal consistency analysis, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the data obtained from this test was found to be .92 ($p < .01$).

Results: According to the findings, it was seen that the learning styles of the participants were listed as follows from the most to the least: participant, competitive, dependent, cooperative, independent and avoidant learning styles. It was found that the arithmetic averages of the creative thinking dimensions of the students were the highest in fluency, followed by originality and the lowest in flexibility.

It was observed that the arithmetic averages of the students' course grades were ranked from the highest to the lowest: English, social studies, mathematics, Turkish and science. It was observed that students with the participant learning style had a significantly higher grade point average than students with the dependent learning style. In addition, it was observed that there were positive and significant relationships between the academic achievements of the participants and their creative thinking scores. There was no significant relationship between students' learning styles and their creative thinking skills.

Discussion and Conclusion and Recommendations: While dependent and competitive learning styles are the styles that students have more, independent and cooperative learning styles were not found among the dominant styles. This distribution shows that the students cannot adopt the attitudes, preferences and characteristics of the constructivist approach sufficiently. Collaborative work can be done with teachers, parents and students to develop the characteristics of students such as taking their own learning responsibilities, creating learning interests and goals independently of authority, and working collaboratively.

The low level of flexible and original thinking skills of students may be related to not giving enough importance to these skills in both in-school and central evaluations. Teachers' inclusion of activities in which students will examine events from different perspectives and produce more innovative ideas can help develop this skill. Considering that students with a collaborative learning style have higher academic success, designing learning-teaching activities in a way that enables students to participate more effectively and developing the characteristics of this style in students can increase the success of all students. Recognition of learning styles and including these styles in learning processes will be effective in increasing student success.

It has been observed that the academic success of students with high creative thinking skills is also high. Accordingly, giving more space to this skill in practices based on creative thinking and education processes will both improve this skill and increase the success of students.



COVID-19 Pandemisinin Türkiye’de Yapılan Matematik Eğitimi Araştırmalarına Yansıması: Bir İçerik Analizi Çalışması

Reflection of the COVID-19 Pandemic on Mathematics Education Research Conducted in Turkey: A Content Analysis Study

Feyyaz ÖZTOP 

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri
Enstitüsü, Ankara, Türkiye



Öz

Bu araştırmada, COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarını bazı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı betimsel nitelikte bir araştırmadır. Araştırmanın verileri doküman inceleme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması için SOBİA, Türk Eğitim İndeksi, Asos İndex, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Google Akademik veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimelerle taratılarak elde edilen sonuçlar arasında belirlenen ölçütlere uygun olduğu düşünülen 57 yayın çalışma kapsamında incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizine yardımcı olması amacıyla araştırmacı tarafından “Yayın Sınıflama Formu” geliştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre konu ile ilgili en çok araştırmanın 2021 yılında yayımlandığı ve en fazla makale türünde yayının bulunduğu belirlenmiştir. COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesini konu edinen ve belirli bir durum/kavram hakkında betimleme yapmayı amaçlayan araştırmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda üzerinde çalışılan matematik konu alanı olarak en çok geometrinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunların yanında araştırmalarda en fazla nitel yöntemlerin kullanıldığı; hedef kitle olarak en çok matematik öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı; veri toplama aracı olarak en çok görüşme sorusu/formunun ve veri analiz yöntemi olarak da en çok içerik analizinin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırmada, COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersindeki öğrenme eksikleri/kayıplarına ve okul öncesi matematik eğitimine dönük araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, doküman incelemesi, matematik eğitimi, Türkiye

ABSTRACT

This research purposes to investigate the mathematics education studies conducted in Turkey regarding the COVID-19 pandemic in terms of some variables. The study is a descriptive one that employs the qualitative research method. The research’s data were gathered using document analysis. The study employed criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The Sobiad, Index of Turkish Education, Asos Index, National Thesis Center of the Council of Higher Education, TR Index, and Google Scholar databases were searched using the predetermined keywords in order to gather the research’s data, and 57 publications that were deemed appropriate for the criteria identified among the results were analyzed for the purposes of the study. The researcher created a “Publication Classification Form” to help with the data analysis. Content analysis was used to examine the data that had been collected. The results showed that the majority of the research on the topic was published in 2021, and the majority of publications were of the article type. The majority of studies, it has been found, center on the mathematics course offered via distance learning during the COVID-19 pandemic and seek to describe a certain situation/concept. It has been observed that researchers prefer geometry more than any other area of mathematics. Additionally, it was found that the most common research method is qualitative,

Geliş Tarihi/Received: 11.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 18.09.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Feyyaz ÖZTOP
E-mail: feyyazoztop@gmail.com

Cite this article as: Öztıp, F. (2023). COVID-19 pandemisinin Türkiye’de yapılan matematik Eğitimi araştırmalarına yansıması: bir İçerik analizi Çalışması. *Educational Academic Research*, 48(1), 59-71.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

the majority of the target audience were mathematics teachers, content analysis was the most popular method of data analysis and interview questions/forms were the most popular data collection tool. It is suggested in the research that further study be done on preschool mathematics education during the COVID-19 pandemic period as well as learning deficiencies/losses in mathematics during that time.

Keywords: COVID-19, document review, mathematics education, Turkey

Giriş

Bilgi ve teknolojinin güç olarak kabul edildiği 21. yüzyılda üzerinde önemle durulan alanlardan biri matematik olmuştur. Vatandaşların bilimle ilerlemeleri için matematiğe yetkin olmaları gerekmektedir (Khairiyah ve ark., 2021; Rathod & Amin, 2020). Matematik bilgisi, insanın zihin kabiliyetlerinin gelişmesini sağlamakta ve bu da bilim ve teknolojinin gelişimini kolaylaştırmaktadır (Khairani & Nordin, 2011). Matematik, bilimsel ve teknolojik dünyanın yanı sıra fiziksel dünyayı anlamada da bir araç vasfesi görmektedir (Adamu, 2015). Hayattaki pek çok problem ya da etkinlik, hesaplama gibi matematikle ilgili konuları içermektedir. (Yuliasari ve ark., 2021). Bilimlerin kraliçesi ve hizmetkârı olarak tanınan matematik günlük, mesleki ve akademik yaşam için gerekli görülmektedir (Agnes & Mathew, 2019; Ashim & Sahin, 2018; Simoongwe & Phiri, 2019). Bu bilgiler ışığında matematik alanında bilgili ve donanımlı bireyler yetiştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2019 aralık ayı sonunda Çin'in Vuhan Eyaleti'nde COVID-19 salgını (Yeni Koronavirüs) tespit edilmiştir (WHO, 2020). Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19 salgınına 30 Ocak'ta "uluslararası boyutta halk sağlığı acil durumu" olarak sınıflandırmış, salgının ilk görüldüğü Çin dışında 113 ülkede COVID-19 vakalarına rastlanılması, virüsün şiddeti ve yayılımı nedeniyle 11 Mart'ta pandemi (küresel salgın) olarak tanımlamıştır (SBHSGM, 2020). COVID-19 pandemisi 2020 baharından bu yana dünyadaki birçok toplumu son derece olumsuz etkilemiştir (Chaturvedi ve ark., 2021; Drijvers ve ark., 2021). Eğitim de COVID-19 pandemisiinden etkilenen alanlardan biri olmuştur. COVID-19 pandemisi tarihin en şiddetli küresel eğitim kesintisine sebebiyet vermiş; birçok ülkede okullar kısmen ya da tamamen kapatılmış ve ülkeler eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmek için ise uzaktan eğitim seçeneğini uygulamaya koymuştur (UNESCO, t.y.; UNICEF, 2021). Türkiye'de COVID-19 pandemisinin etkisiyle uzaktan eğitime geçiş kararı alan ülkelerden biridir (MEB, 2020a,b). Dolayısıyla bu süreçte ülkemizdeki matematik eğitimi faaliyetleri de uzaktan eğitim yoluyla devam etmiştir.

Bireyler için önemli bir alan olan matematikteki eğitimin COVID-19 pandemisi döneminde ve sonrasında aksamaması arzu edilen bir durumdur. Bu nedenle COVID-19 pandemisi döneminde matematik eğitimi alanında yapılan çalışmaların izlenmesi ve eksik noktalara yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılmasının gerektiği söylenebilir. COVID-19 pandemisiyle ilgili matematik eğitimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar, araştırmacılar ve katılımcılar aracılığıyla sahadan önemli bilgiler edinilmesini sağlayarak yapılacak çalışmalara yön verebilir. Bir alanla ilgili yapılan bilimsel çalışma o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi verebilir; incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir ve o disiplindeki araştırma eğilimlerinin belirlenmesini sağlayabilir (Karadağ, 2009; Özsoy ve ark., 2017). COVID-19 pandemisiyle ilgili matematik eğitimi alanında yapılan birçok bilimsel araştırma bulunmaktadır (Akıncı & Pişkin Tunç, 2021; Aksu, 2021; Altıparmak ve ark., 2021; Ardic, 2021; Aydoğan Yenmez & Gökçe, 2021;

Battal Karaduman ve ark., 2021; Boğazlıyan Kara, 2021; Bütün & Karakuş, 2021; Cevikel & Yılmaz, 2021; Cildir, 2020; Çetin, 2020; Dede ve ark., 2021; Demir, 2020; Durak & Çankaya, 2020; Ergene & Türk Kurtça, 2020; Ersarı, 2021a; Ersarı, 2021b; Ertem Akbaş ve Alan, 2022; Gur & Gures, 2021; Güzel vd., 2020; Hacıömeroğlu & Elmalı-Erdem, 2021; Hamurcu ve Çapraz, 2021; Haser vd., 2022; İnan vd., 2021; İnci, 2021; İnci Kuzu, 2021; Kandil ve Işıksal Bostan, 2021; Karadayı Evyapan, 2021; Kilinc, Akkaya & Kapidere, 2021; Kilit ve Güner, 2021; Kobak Demir ve Gür, 2020; Korkmaz, 2021a, Korkmaz, 2021b; Kosece vd., 2021; Kuzu, 2020; Ozyurt Serim, 2021; Özçakır Sümen, 2021; Özdemir Baki & Çelik, 2021; Özen Savran ve Bilgin, 2021; Özkan, 2022; Sarışık vd., 2022; Sengil Akar & Kurtoğlu Erden, 2021; Şen, 2021; Takunyacı, 2021a, Takunyacı, 2021b; Tican ve Toksoy Gökoğlu, 2021; Toptaş vd., 2021; Yaşar, 2021; Yazıcı, 2021; Yılmaz & Ev Çimen, 2020; Yılmaz & Kostur, 2021; Yılmaz, 2021; Yılmaz ve ark., 2021a; Yılmaz vd., 2021b; Yıldırım Yakar, 2021; Yurtyapan & Kaleli Yılmaz, 2021).

Alanyazın incelendiğinde COVID-19 pandemisi döneminde eğitim (Çifçi & Ersoy, 2021; Daşdemir & Cengiz, 2021; Okray, 2021; Taşkın & Kuru Çetin, 2021; Zırhloğlu & Çelik, 2021) mesleki eğitim (Husin ve ark., 2021), eğitimde sosyal ağ sitelerinin kullanımı (Cavus ve ark., 2021), öğrenme kaybı (Donnelly & Patrinos, 2022), yükseköğretimde değerlendirme (Montenegro-Rueda ve ark., 2021) uzaktan eğitim (Argaheni, 2020; Azizoğlu, 2021; Balım vd., 2022; Bayraktar, 2021; Bond, 2020; Elçiçek, 2021; Hark Söylemez, 2020 Kurt ve Kurtoğlu Erden, 2022; Yavuz vd., 2021) ve matematik eğitimi (Borba, 2021; Chan vd., 2021) ile ilişkilendirildiği çalışmaları derleyip toplayarak inceleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Matematik eğitimi bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında Borba (2021) araştırmasında COVID-19 salgını ile birlikte matematik eğitiminde yaşanan değişikliklere ilişkin bir derleme yapmıştır. Chan ve diğerleri (2021) ise COVID-19 pandemisi nedeniyle yaşanan küresel kriz döneminde matematik eğitimi alanı üzerine sunulan alternatifler üzerine bir derleme yapmışlardır. Türkiye'de COVID-19 pandemisi ile ilişkili yapılan çalışmaların ise eğitimi genel olarak ele aldığı ya da uzaktan eğitime odaklandığı göze çarpmaktadır. Ülkemizde COVID-19 pandemisi ile ilgili matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar bulunmasına rağmen bu araştırmaları derleyip toplayarak analiz eden ve Türkiye'deki araştırmalara ışık tutan bir çalışmaya rastlanamamıştır. COVID-19 pandemisi ile ilgili matematik eğitimi alanındaki araştırmaların özellikle tematik ve metodolojik değişkenler bakımından incelenmesi araştırmalarda incelenen konular, konuların nasıl ele alındığı ve katılımcılara dair önemli çıkarımlarda bulunulmasını sağlayabilir. Yapılacak böyle bir araştırma COVID-19 pandemisi ile ilgili Türkiye'de matematik eğitimi alanında yoğunlaşılan ve göz ardı edilen noktaların görülmesine yardımcı olabilir. Göz ardı edilen konulara ise ışık tutularak konunun aydınlanması sağlanabilir. Bu sayede gelecekte karşılaşılabilecek salgın, deprem, yangın gibi acil durumlarda matematik eğitiminin aksamaması için bütün yönleriyle atılacak adımlar ve yapılabilecek çalışmalar hakkında bir öngöründe bulunulabilir.

Bu bağlamda araştırmada, Türkiye’de COVID-19 pandemisiyle ilgili yapılan matematik eğitimi alanındaki araştırmaları bazı değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmaları;

- 1) Yayın yılına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2) Yayın türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3) Konuya göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4) Amaca göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 5) Çalışılan matematik konu alanına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 6) Yönteme göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 7) Hedef kitleye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 8) Veri toplama aracına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 9) Veri analiz yöntemine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de COVID-19 pandemisiyle ilgili yapılan matematik eğitimi alanındaki araştırmaları bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı betimsel bir niteliktedir. Nitel yöntemler gözlem, mülakat ve doküman analizi yoluyla insanların yaptıkları, bildikleri, düşündükleri ve hissettikleri hakkında veriler toplanmasına yardımcı olur (Creswell, 2007; Patton, 2002). Araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesinde, araştırılması amaçlanan olgu/olaylar ile ilgili bilgi içeren özel veya resmi yazılı materyaller analiz edilir (Sönmez & Alacapınar, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022 yılı ocak ayında toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında amaçlı örneklem yöntemi belirlenen ölçütü karşılayan birimler örneklem alınır (Büyükoztürk ve ark., 2016; Patton, 2002). Araştırmanın verileri için öncelikle SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Asos İndex, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Google Akademik veri tabanlarında “COVID-19,” “Koronavirüs,” “SARS-COV2,” “Pandemi” ve “Matematik” anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları kullanılarak tarama yapılmıştır. İngilizce anahtar kelimelerle taramalarda “Turkey” anahtar kelimesi de taramaya dahil edilmiştir. Sıralanan yayınlardan belirlenen ölçütlere uyanlar bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu araştırma kapsamında belirlen ölçütler şu şekildedir:

Araştırmanın;

- Türkiye’de gerçekleştirilmiş ya da Türkiye kaynaklı olması (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yapılan araştırmalar bu çalışmaya dahil edilmemiştir)
- Matematik eğitimi alanıyla ilgili olması
- Amaç veya gerekçesi COVID-19 pandemisi ile bağlantılı olması

Yukarıda sıralanan ölçütlere uyan 58 araştırma bulunmasına rağmen 1 araştırma lisansüstü tezden türetilmiş olduğu için lisansüstü tez hariç tutulmuştur. Nihai olarak 57 araştırma bu çalışmada incelenmek üzere belirlenmiştir. Belirlenen yayınlar makale, lisansüstü tez, bildiri ve kitap bölümü türündedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analiz edilmesi için öncelikle “Yayın Sınıflama Formu” hazırlanmıştır. Bu formda araştırmalara ait yayın yılı ve türü, konu, çalışılan matematik konu alanı, hedef kitle, araştırma

yöntemi, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi bilgileri yer almaktadır. Bu belirtilen değişkenler doğrultusunda araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi bir dizi kategori oluşturularak bu kategorilere dahil olan örneklerin hesaplandığı bir yöntemdir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002; Silverman, 2014). İçerik analizinin temel amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişmektir (Erkuş, 2021; Gürbüz & Şahin, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için araştırmanın verilerinin toplanması ve analizi süreci detaylı bir şekilde anlatılmış, araştırmanın çeşitli basamaklarında uzman görüşüne başvurulmuş, araştırma verilerinin kodlanması tarafsız bir şekilde yapılmaya çalışılmış ve kodlamalar iki farklı araştırmacı tarafından yapılarak kodlayıcılar arası tutarlık incelenmiştir (Creswell, 2007; Mertens, 2010; Patton, 2002). Kodlayıcılar arası tutarlık incelemesinde uzlaşma oranı 0.89 olarak yüksek düzeyde bir değer bulunmuştur.

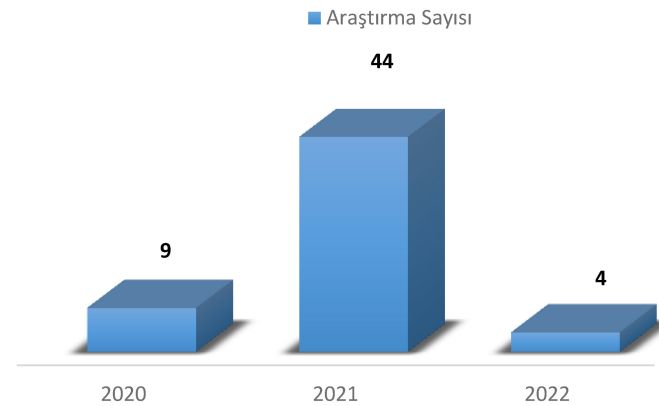
Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara grafikler halinde yer verilmiştir. Araştırma soruları bağlamında sırasıyla yayın yılı, yayın türü, konu, amaç, çalışılan matematik konu alanı, yöntem, hedef kitle, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemi değişkenlerine göre araştırmaların dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

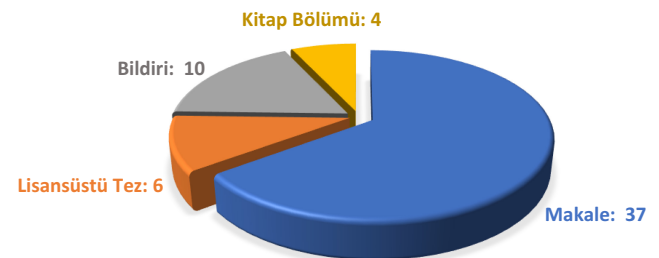
Yayın Yılına Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının yayın yılına göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

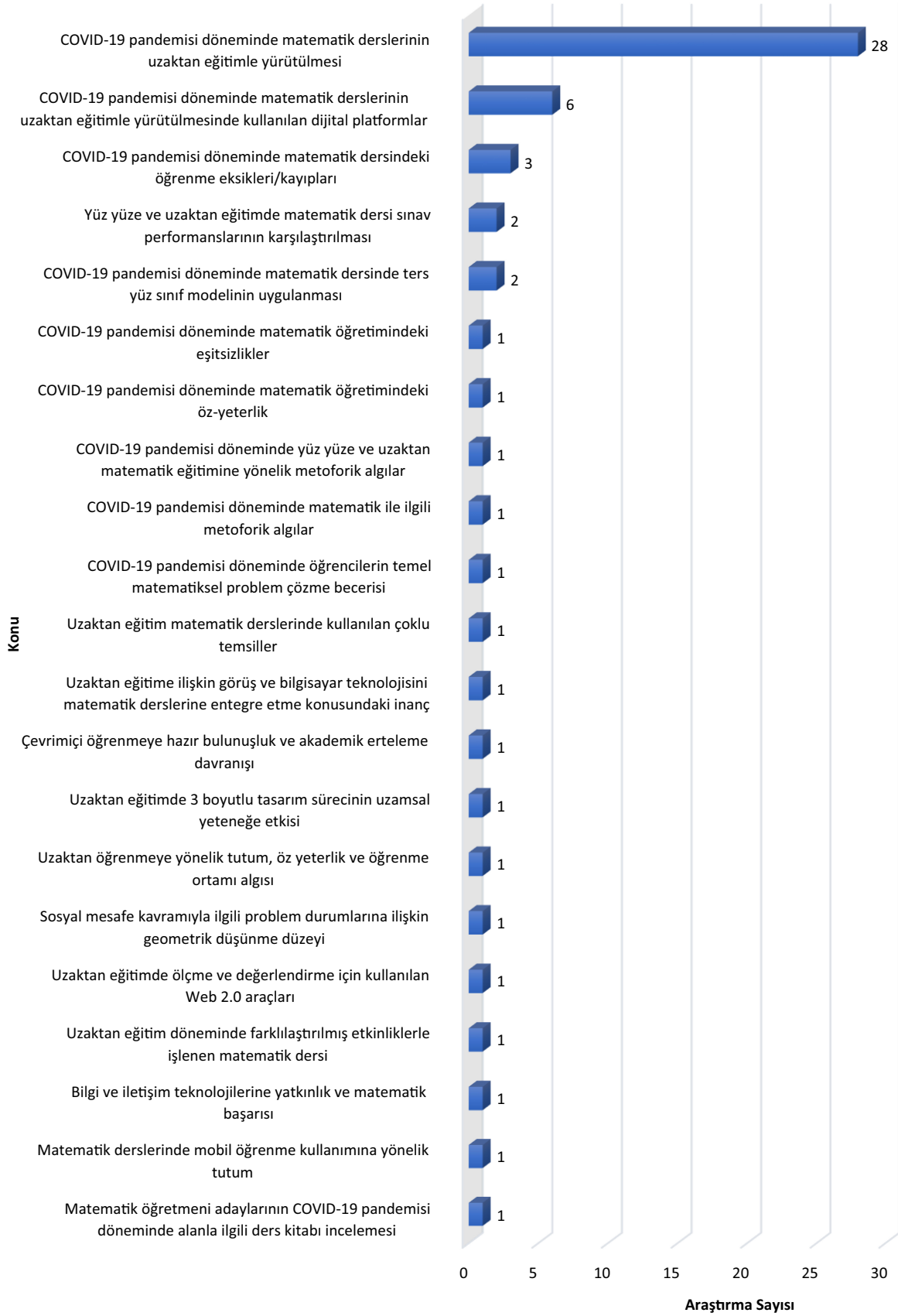
Şekil 1’de görüldüğü üzere COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında 2021 yılında büyük bir artış vardır. 2020 yılında konu ile ilgili 9 araştırma yapılmışken 2021 yılında ise bu sayı 44’e yükselmiştir. 2022 yılında ise bu sayı 4’tür.



Şekil 1. Araştırmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı.



Şekil 2. Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı.



Şekil 3.
Araştırmaların Konularına Göre Dağılımı.

Yayın Türüne Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının yayın türüne göre dağılımı Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2 incelendiğinde COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye'de matematik eğitimi alanında en fazla makale (f:37) yazıldığı görülmektedir. Bunu ise bildiri (f:10) ve lisansüstü tez (f:6) takip etmektedir. Ayrıca bu konuda 4 tane de kitap bölümü yazıldığı görülmektedir.

Konuya Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının konularına göre dağılımını Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü üzere COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük bir kısmı COVID-19 pandemisi döneminde matematik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesini (f:28) konu edinmiştir. Bu konuyu ise sırasıyla COVID-19 pandemisi döneminde matematik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesinde kullanılan dijital platformlar

(f=6), COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersindeki öğrenme eksikleri/kayıpları (f:3), yüz yüze ve uzaktan eğitimde matematik dersi sınav performanslarının karşılaştırılması (f:2) ve COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersinde ters yüz sınıf modelinin uygulanması (f:2) takip etmektedir.

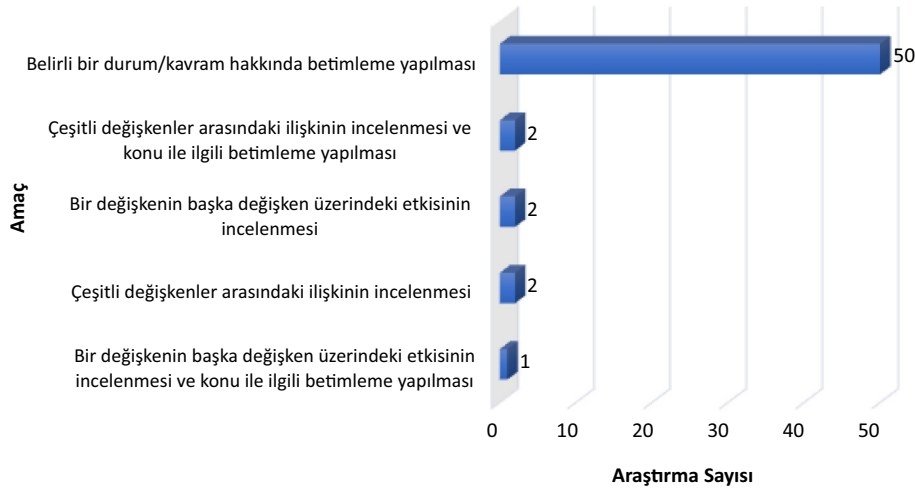
Amacına Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının amaçlarına göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4 incelendiğinde COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük bir çoğunluğu belirli bir durum/kavram hakkında betimleme yapılmasını (f: 50) amaç edinmiştir. Daha sonra ise bunu sırasıyla bir değişkenin başka değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi (f:2); çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (f:2); çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi (f=2) ve konu ile ilgili betimleme yapılması (f:2) izlemektedir.

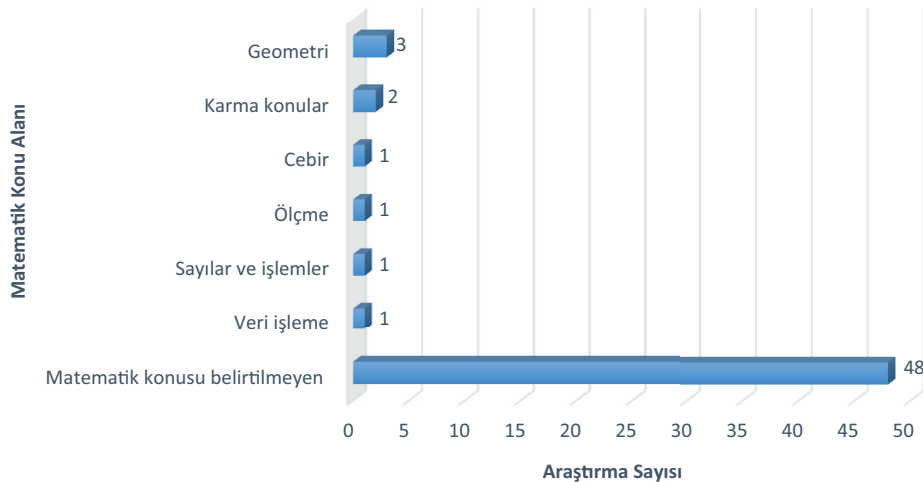
Çalışılan Matematik Konu Alanına Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının çalışılan matematik konu alanına göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.

Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı.



Şekil 5.

Araştırmaların Çalışılan Matematik Konu Alanına Göre Dağılımı.

Şekil 5'te görüldüğü üzere COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük bir çoğunluğunda (f: 48) belirlenmiş bir konu alanı üzerinde çalışılmamaktadır. 3 araştırmada geometri konu alanı üzerinde çalışılırken, 2 araştırmada ise çalışılan birden fazla matematik konu alanı bulunmaktadır. Bunların yanı sıra ölçme, veri işleme, cebir ile sayılar ve işlemler alanı üzerine birer araştırma odaklanmıştır.

Yönteme Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının yönteme göre dağılımı Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6'da görüldüğü üzere COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemi (f: 38) kullanılmıştır. Bunu ise nicel (f:11) ve karma araştırma yönteminin (f:7) kullanıldığı araştırmalar takip etmektedir. Bunların yanı sıra 1 araştırmanın alanyazın derlemesi yapmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Hedef Kitleye Göre Araştırmalar

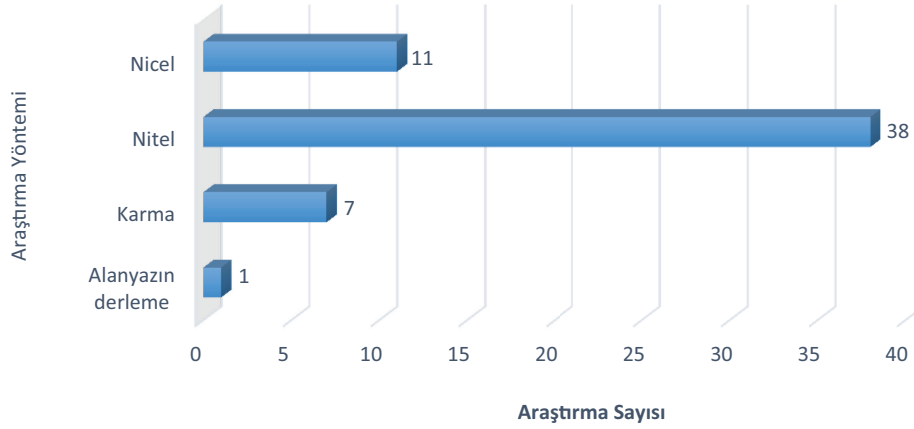
COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının hedef kitlelerine göre dağılımı Şekil 7'de

gösterilmiştir. Şekil 7 incelendiğinde COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında hedef kitle olarak en fazla matematik öğretmenleri (f: 17) bulunmaktadır. Bunu ise sırasıyla matematik öğretmen adayları (f: 15), ortaokul öğrencileri (f:9), sınıf öğretmenleri (f:7), lise öğrencileri (f:5), ilkokul öğrencileri (f:4), üniversite öğrencileri (f:3) ve matematik/matematik eğitimi alanında çalışan akademisyenler (f:3) takip etmektedir.

Veri Toplama Aracına Göre Araştırmalar

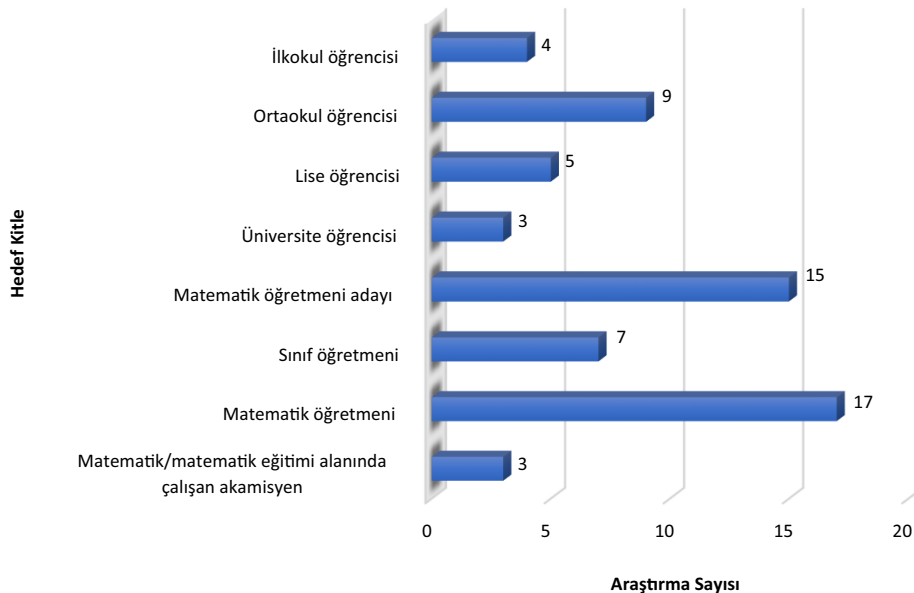
COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının Veri toplama aracına göre dağılımı Şekil 8'de gösterilmiştir.

Şekil 8 incelendiğinde COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında veri toplama aracı olarak en fazla görüşme sorusu/formu (f: 35) kullanıldığı görülmektedir. Bunu ise sırasıyla ölçek (f=8), anket (f=7), kişisel bilgi formu (f=4) başarı/performans testi (f=4), gözlem (f=4), çalışma kağıtları (f=3), ders içeriği (f=3), başarı notu (f=1), yapılmış araştırmalar (f=1) ve öğrenci günlüğü (f=1) takip etmektedir.



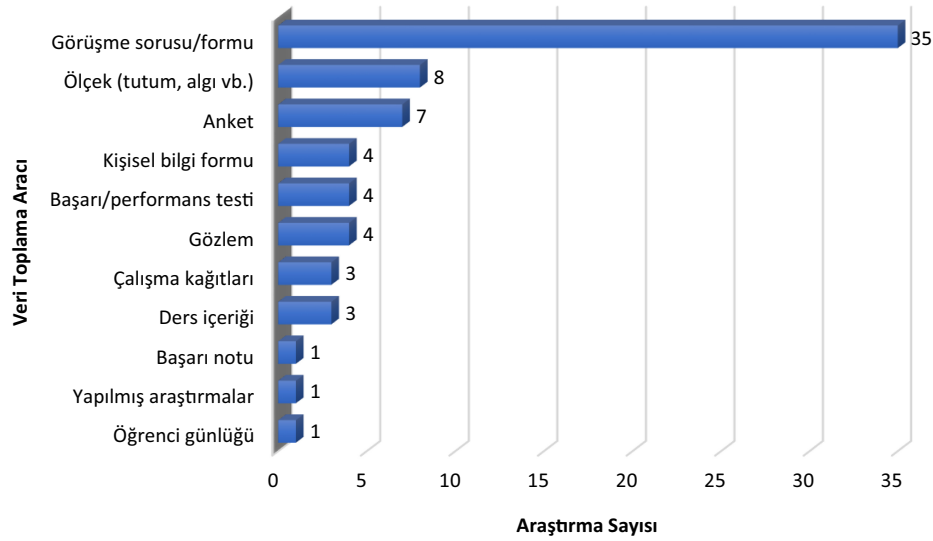
Şekil 6.

Araştırmaların Yönteme Göre Dağılımı.



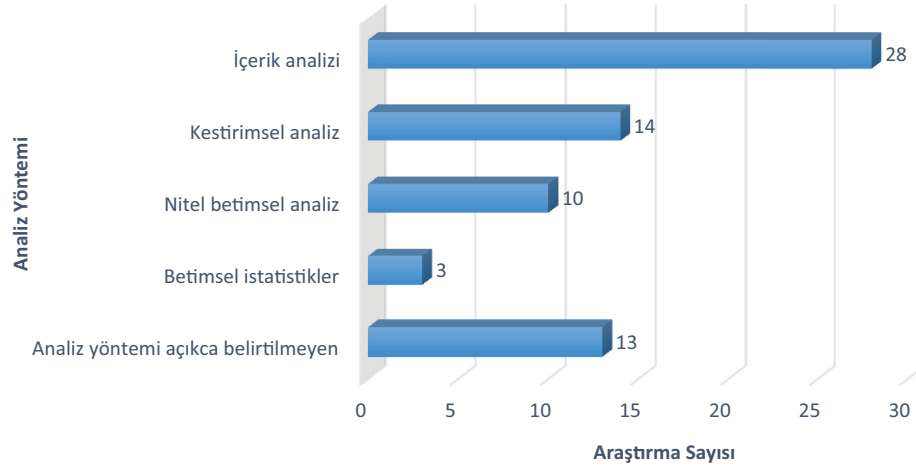
Şekil 7.

Araştırmaların Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı



Şekil 8.

Araştırmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı.



Şekil 9.

Araştırmaların Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı.

Veri Analiz Yöntemine Göre Araştırmalar

COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının Veri analiz yöntemine göre dağılımı Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9'da görüldüğü üzere COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında veri analiz yöntemi olarak en fazla içerik analizi (f: 28) kullanılmaktadır. Bunu ise sırasıyla kestirimsel analiz (f: 14), nitel betimsel analiz (f: 10) ve betimsel istatistikler (f: 3) takip etmektedir. Ayrıca veri analiz yöntemi açıkça belirtilmeyen 13 araştırma bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de COVID-19 pandemisiyle ilgili yapılan matematik eğitimi araştırmalarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ilk ele alınan değişken yayın yılı olmuştur. COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye'de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında 2021 yılında büyük bir artış olduğu 2021 yılındaki yayın sayısının 2020 yılındakinden çok daha fazla yüksek olduğu belirlenmiştir. Azizoğlu (2021) COVID-19 salgını sürecinde yayımlanan

uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında da benzer şekilde 2021 yılındaki çalışmaların sayısının daha fazla olduğunu bulmuştur. Kurt ve Kurtoğlu Erden (2022) özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaları incelendikleri araştırmalarında da yine aynı şekilde konu ile ilgili 2021 yılında yayımlanan daha fazla eserin bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Ülkemizde COVID-19 salgınının 2020 mart ayında ortaya çıktığı ve bu aydan itibaren etkilerinin belirgin bir şekilde hissedildiği düşünüldüğünde araştırmacıların araştırma ile ilgili planlama yapmaları, gerekli izinleri almaları, verileri toplamaları ve analiz etmeleri ancak 2020 yılının ilerleyen aylarında mümkün olabilmiştir. Öte yandan değerlendirme ve yayın süreçleri de uzayabilmektedir. Bu bağlamda araştırmacıların süre bakımından 2021 yılında 2020 yılına göre daha avantajlı olmalarından dolayı 2021 yılında yayımlanan araştırmaların sayısının yüksek olduğu düşünülebilir.

Araştırmada incelenen diğer bir değişken de yayın türüdür. Türkiye'de COVID-19 pandemisiyle ilgili matematik eğitimi alanında en fazla makale yayınlandığı belirlenmiştir. Makaleyi ise lisansüstü

tez, bildiri ve kitap bölümü takip etmektedir. Ülkemizde veya yurt dışında sıklıkla makale yayımlayan dergiler bulunmaktadır. Lisansüstü tezi sadece öğrenciler yazarken danışmanları da bu süreci yönetmektedir ve tez yazma süreci uzun sürebilmektedir. Bildiriler ise ilgili çalışma alanı üzerine yılın belirli zamanlarında düzenlenen kongre/sempozyumlarda hazırlanmaktadır. Kitap bölümleri ise ilgili konuda uzman araştırmacılar tarafından yazılmaktadır. Görüldüğü üzere makale dışındaki bahsi geçen yayınlar, araştırmacı ya da zaman bağlamında sınırlılıklara sahip olabilmektedir. Makaleler ise lisansüstü öğrenciler, mezunlar, uygulamadaki kişiler, akademisyenler tarafından hazırlanabilirken zaman dilimi bağlamında daha kısa sürede ve daha sık yayımlanabilmektedir. Bunun yanı sıra tamamlanmış olup bu araştırmada belirlenen veri tabanlarında listelenmeyen lisansüstü tezler ve bildiriler bulunabilmektedir. Bu nedenlerden ötürü bu çalışmadaki makale yayınlarının sayısının çok fazla olmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Ayrıca yapılan bu çalışmada araştırmalar konularına göre de incelenmiştir. Araştırmalarda en fazla COVID-19 pandemisi döneminde matematik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesi üzerinde durulmuştur. Daha sonra ise bunu COVID-19 pandemisi döneminde matematik derslerinin uzaktan eğitimle yürütülmesinde kullanılan dijital platformlar izlemiştir. Pandemiyle ilgili eğitim araştırmalarının incelendiği çalışmalarda da benzer şekilde en fazla uzaktan eğitimin konu edinildiği belirlenmiştir (Taşkın & Kuru Çetin, 2021; Zırhloğlu & Çelik, 2021). COVID-19 pandemisinin ülkemizde görülmesiyle birlikte eğitim alanında atılan en büyük adımlardan biri uzaktan eğitime geçiş olmuştur. Uzaktan eğitim COVID-19 pandemisi öncesi de farklı kademelerde matematik eğitiminde kullanılmasına rağmen COVID-19 pandemisiyle birlikte yürütülen uzaktan eğitimin acil ve hazırlıksız olması en büyük yakınlık durum olmuştur. Acil ve hazırlıksız başlayan bu uzaktan eğitimde daha önce yeteri kadar araştırma olmaması ve uygulamadaki eğitimcilerin bir klavuzu olmamasından dolayı araştırmacıların bu konuya yöneldiği söylenebilir. Ayrıca dijital eğitim platformlarının COVID-19 pandemisi öncesi de kullanılmasına rağmen COVID-19 pandemisiyle birlikte bu platformların matematik öğrenme-öğretme sürecinde kritik rol oynamasının araştırmacıların ilgisini çektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra en fazla ele alınan diğer konu da COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersindeki öğrenme eksikleri/kayıplarıdır. Pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesine rağmen araştırmacıların bu süreçte belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşılması hakkında bilgi edinmek istediği söylenebilir.

Yapılan bu çalışmada incelenen araştırmalar amaçlarına göre de incelenmiştir. COVID-19 Pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük bir çoğunluğunun belirli bir durum/kavram hakkında betimleme yapılımasını amaçladığı belirlenmiştir. Balım ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen ve COVID-19 pandemisi ile birlikte uygulanan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler üzerinde yapılan çalışmaların genel bir durumunun ortaya konulmasının amaçlandığı araştırmada en fazla durum tespiti yapmayı amaçlayan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bayraktar (2021)’in uzaktan eğitim araştırmalarını incelediği çalışmasında da en fazla görüş belirleme amaçlı araştırmaların yapıldığı belirlenmiştir. Ülkemizde ilk defa bir salgın hastalıktan ötürü yüz yüze devam eden eğitim faaliyetleri yerini uzaktan eğitime bırakmıştır. COVID-19 pandemisi döneminde eğitimin tüm paydaşları bilişsel, duyuşsal, sosyal birçok yönden etkilenmiştir. Araştırmacıların ilk defa karşılaşılan bu durumu betimlenmek ve detaylı bir şekilde anlamak istedikleri söylenebilir.

Bu çalışmada incelenen diğer bir değişken çalışılan matematik konu alanıdır. COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük bir çoğunluğunda belirlenmiş bir konu alanı üzerinde çalışılmadığı belirlenmiştir. Yukarıdaki paragrafta da açıklandığı gibi COVID-19 pandemisi döneminde yapılan matematik eğitimi araştırmalarında daha çok betimleme ve anlama amaçlandığı söylenebilir. Bu sebeple yapılan araştırmaların matematiği genel olarak ele aldıkları söylenebilir. Belirli bir konu alanı üzerinde çalışan az sayıda araştırmada ise en fazla geometri üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Geometrinin daha çok görsel öğeleri barındırması nedeniyle uzaktan eğitimde kullanılan dijital araçların bu çalışma alanına daha uygun görüldüğü söylenebilir.

Çalışmada ele alınan diğer bir değişken de araştırma yöntemidir. COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarının büyük çoğunluğunda nitel araştırma yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler bir biçimde COVID-19 pandemisiyle ilgili uzaktan eğitim ve eğitim üzerine yapılan araştırmalarda da en fazla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği belirlenmiştir (Balım vd., 2022; Bayraktar, 2021; Daşdemir & Cengiz, 2021; Elçiçek, 2021; Kurt & Kurtoğlu Erden, 2022; Taşkın & Kuru Çetin, 2021; Zırhloğlu & Çelik, 2021). İlk defa bir salgın yüzünden acil ve hazırlıksız olarak uzun süreli bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu bağlamda COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında bireylerin oluşturdukları anlamlar incelenerek alana özgü ortaya konulan fikirlerin incelenmek istendiği söylenebilir (Glesne & Peshkin, 1992; Özden & Saban, 2019; Seggie & Bayyurt, 2021).

Çalışmada araştırmalar hedef kitle bakımından da incelenmiştir. COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında hedef kitle olarak en fazla matematik öğretmenlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Bunu ise matematik öğretmen adayları takip etmektedir. Bayraktar (2021)’in uzaktan eğitim araştırmalarını incelediği çalışmasında ve Kurt ve Kurtoğlu Erden (2022)’in özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili araştırmaları incelendikleri çalışmalarında da benzer şekilde en fazla öğretmenler üzerine çalışıldığı bulunmuştur. Matematik eğitimi alanı okul öncesinden yükseköğretime kadar uzanan geniş bir yelpazededir ve ortaokul düzeyinden itibaren matematik eğitiminde branşlaşma olmaktadır. İlkokulda sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü matematik derslerini ortaokul ve lisede matematik öğretmenleri, üniversitede ise öğretim elemanları yürütmektedir. Sınıf sayısı bakımından bakıldığında ortaokul ve lisenin birlikte daha çok sınıf düzeyine hitap ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu iki kademede öğrenme-öğretme sürecini sürdüren matematik öğretmenleri üzerinde daha çok yoğunlaşmak istendiği söylenebilir. Ayrıca COVID-19 pandemisi sürecinde ilk defa matematik öğretimi faaliyetleri yapılmaktadır. Bu bağlamda araştırmacıların alanın içinde olan ve sürecin avantaj ve dezavantajlarını gözlemleyen matematik öğretmenlerinin COVID-19 pandemi dönemindeki öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinden faydalanmak istedikleri söylenebilir. Alanın matematik eğitimi olması sebebiyle de matematik öğretmenleri yanında matematik öğretmen adaylarının da hedef kitle olarak yoğunlukla tercih edildiği söylenebilir.

Çalışmada araştırmalar ayrıca veri toplama aracı bakımından da incelenmiştir. COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında veri toplama aracı olarak en fazla görüşme sorusu/formu kullanıldığı belirlenmiştir. Eğitim ve uzaktan eğitim ile COVID-19 pandemisinin ilişkilendirildiği

araştırmaların bulguları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşerek en fazla kullanılan veri toplama aracının görüşme formu/sorusu olduğunu göstermektedir (Balım vd., 2022; Daşdemir & Cengiz, 2021; Elçiçek, 2021; Kurt & Kurtoğlu Erden, 2022; Zırhlıoğlu & Çelik, 2021). Görüşmeler aracılığıyla belli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi edinilebilmekte (Büyü-köztürk ve ark., 2016) ve kişisel bakış açısı ortaya çıkarılabilmektedir (Çelebi & Orman, 2021). İncelenen çalışmalarda daha çok kişisel bakış açılarına göre COVID-19 pandemisiyle ilgili matematik eğitimine yönelik derinlemesine bilgi edinmek istendiği söylenebilir.

Çalışmada son olarak ele alınan değişken ise veri analiz yöntemidir. COVID-19 pandemisiyle ilgili Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarında veri analiz yöntemi olarak en fazla içerik analizi kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde COVID-19 pandemisiyle ilgili eğitim alanında yapılan araştırmalarda da veri analiz yöntemi olarak en fazla içerik analizi yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir (Daşdemir & Cengiz, 2021; Çifçi & Ersoy, 2021). İçerik analizinde araştırmacı topladığı verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedeflemektedir. İncelenen çalışmalarda en fazla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı düşünüldüğünde buradan elde edilecek verilerin analizinde de en fazla nitel veri analiz türlerinden biri olan içerik analizinin kullanılmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir.

Türkiye’de COVID-19 pandemisiyle ilgili yapılan matematik eğitimi araştırmalarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesini konu edinen ve belirli bir durum/kavram hakkında betimleme yapmayı amaçlayan araştırmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda üzerinde çalışılan matematik konu alanı olarak en çok geometrinin tercih edildiği; en fazla nitel yöntemlerin kullanıldığı; hedef kitle olarak en çok matematik öğretmenleri üzerinde yoğunlaşıldığı; veri toplama aracı olarak en çok görüşme sorusu/formunun ve veri analiz yöntemi olarak da en çok içerik analizinin kullanıldığı belirlenmiştir. Matematikğin bireyler için büyük önem teşkil eden bir alan olması dolayısıyla bireylerin matematik eğitiminin aksa-maması arzu edilen bir durumdur. Ayrıca, bir durumda yaşanan sorunlar daha sonra meydana gelebilecek benzer durumlar için ders niteliği taşıyabilir. COVID-19 pandemisi geride kalsa dahi ilerleyen zaman diliminde farklı pandemi ya da epidemiyahut bir doğal afetle karşılaşma olasılığının bulunduğuun unutulmaması gerekir. COVID-19 pandemisi ile ilgili matematik eğitimi araştırmalarına ışık tutan bu çalışmanın uygulamaya ve yeni araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- COVID-19 dönemi uzaktan eğitimi geçici bir uygulama olabilir fakat bu süreçteki öğrenme eksikleri bireyin tüm eğitim hayatına olumsuz bir şekilde yansiyabilir. Bu nedenden ötürü COVID-19 pandemisi döneminde matematik dersindeki öğrenme eksikleri/kayıplarını ele alan daha fazla araştırma yürütülebilir.
- İleride yaşanabilecek pandemi, epidemiyahut acil durumlarda okul öncesi matematik eğitime dönük araştırmalar yürütülebilir.
- Benzer acil durumlarda nicel ve karma araştırma yaklaşımlarının benimsendiği araştırmalara da ağırlık verilerek konuyu çeşitli açılardan inceleme fırsatı yakalanabilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar, bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declare that he has no conflicts of interest.

Funding: The authors declare that this study had received no financial support.

Kaynakça

- Adamu, L. E. (2015). The relationship between scores of mathematics knowledge and teaching practice of diploma mathematics students: A quest for quality assurance. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 179–183. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079547>
- Agnes, P. A., & Mathew, O. O. (2019). Does math-anxiety affect senior school students' mathematics performance? Evidence from Ekiti State, Nigeria. *Journal of Mathematics Education*, 4(2), 43–51. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/276636143.pdf>. [CrossRef]
- Akinci, M., & Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(85), 359–376. Retrieved from <http://www.ekevakademi.org/DergiPdfDetay.aspx?ID=1916>
- Aksu, H. H. (2021). Mathematics teachers' opinions on distance education using the Educational Informatics Network (EBA). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 88–97. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304900.pdf>
- Altıparmak, K., Can, Ş., & Dur, E. (2021). Examination of classroom teacher's experiences regarding mathematics courses taught through distance education throughout the COVID-19 pandemic period. *Education Quarterly Reviews*, 4(4), 211–226. [CrossRef]
- Ardic, M. A. (2021). Instruction of mathematics in higher education in the Covid-19 pandemic: The case of Turkey. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 24–44. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1315636.pdf>
- Argaheni, N. B. (2020). A systematic review: The impact of online lectures during the COVID-19 pandemic against Indonesian students. *PLA-CENTUM*, 8(2), 99–108. Retrieved from <https://jurnal.uns.ac.id/place-ntum/article/viewFile/43008/28002>
- Ashim, B., & Sahin, A. (2018). Effects of parental involvement on secondary school students' mathematics achievement in Assam, India. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 3(7), 275–281. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588191.pdf>
- Aydoğan Yenmez, A., & Gökçe, S. (2021). Teachers' opinions on Web 2.0 tools used for measurement and evaluation purposes in distance education. *Hayef*, 18(2), 167–178. [CrossRef]
- Azizoğlu, N. İ. (2021). Covid-19 salgını sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 238–250. [CrossRef]
- Balım, A. G., Altay, E., ve Öztaş, B. (2022). COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerle yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 62, 503–526. [CrossRef]
- Battal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z., & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 5(1), 1–17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/61098/855615>
- Bayraktar, Ş. (2021). Pandemi dönemi uzaktan eğitim araştırmalarına genel bakış: Araştırma makalelerinin eğilimleri. 1st International Conference on Educational Technology and Online Learning – ICE-TOL 2021 Full Paper Proceedings içinde (ss. 94–99). Retrieved from http://www.icetol.com/wp-content/uploads/2021/12/icetol2021_full_paper_proceedings.pdf#page=99

- Borba, M. C. (2021). The future of mathematics education since COVID-19: humans-with-media or humans-with-non-living-things. *Educational Studies in Mathematics*. [CrossRef]
- Boğazlıyan Kara, D. (2021). *Pandemi sürecinde EBA üzerinden gerçekleştirilen matematik eğitime yönelik öğretmen görüş ve önerileri (Tez No. 701995)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191–247. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285336>
- Bütün, M., & Karakuş, F. (2021). Mathematics teachers' views on distance education and their beliefs about integrating computer technology in mathematics courses. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 88–102. [CrossRef]
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Chan, M. C. E., Sabena, C., ve Wagner, D. (2021). Mathematics education in a time of crisis --a viral pandemic. *Educational Studies in Mathematics*. [CrossRef]
- Cavus, N., Sani, A. S., Haruna, Y., & Lawan, A. A. (2021). Efficacy of social networking sites for sustainable education in the era of COVID-19: A systematic review. *Sustainability*, 13(2), 808. [CrossRef]
- Çelebi, M., & Orman, F. (2021). Veri toplama teknikleri. İçinde M. Çelebi (Ed.). *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 141–164). Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin, E. (2020). Uzaktan eğitimde uzamsal görselleştirme: 3 boyutlu tasarım sürecinin uzamsal yeteneğe etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2295–2304. [CrossRef]
- Cevikel, A. C., & Yılmaz, İ. (2021). Applicability of online education in mathematics lessons and students' attitude during the pandemic process. *International Online Conference on Mathematics Education* (ss. 29–30). ICOME.
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D. K., & Singh, N. (2021). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and Youth Services Review*, 121, 105866. [CrossRef]
- Çifçi, M., & Ersoy, M. (2021). Pandemi sürecinde eğitim alanında yapılan çalışmaların eğilimleri: Türkiye örneği. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(43), 75–87. [CrossRef]
- Cildir, M. (2020). About distance mathematics education of gifted students studying at secondary School. In Ş. İdin (Ed.). *Research highlights in education and science 2020* (ss. 142–152). ISRES Publishing.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (2. Baskı). Sage Publications.
- Daşdemir, İ., & Cengiz, E. (2021). Türkiye'de salgın döneminde Covid-19 ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların analizi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 387–404. [CrossRef]
- Dede, Y., Akçakin, V., & Kaya, G. (2021). Values conveyed through distance education in geometry courses during COVID-19. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14(3), 432–448. [CrossRef]
- Demir, B. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim ile yürütülen matematik derslerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Thinkers Journal*, 6(39), 2448–2454. [CrossRef]
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid19: An early systematic review. *Prospects*, 51(4), 601–609. [CrossRef]
- Drijvers, P., Thurm, D., Vandervieren, E., Klinger, M., Moons, F., van der Ree, H., Mol, A., Barzel, B., & Doorman, M. (2021) Distance mathematics teaching in Flanders, Germany, and the Netherlands during COVID-19 lockdown. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1–2), 35–64. [CrossRef]
- Durak, G., & Çankaya, S. (2020). Akademisyenlerin gözünden uzaktan matematik eğitimi. İçinde H. Gür (Ed.). *Matematik ve Fen bilimleri Eğitiminde akademik Çalışmalar* (ss. 437–463). Livre de Lyon.
- Elçiçek, M. (2021). Tendencies in Turkey-based academic studies on distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(3), 406–417. [CrossRef]
- Ergene, Ö., & Türk Kurtça, T. (2020). Pre-Service mathematics teachers' levels of academic procrastination and online learning readiness. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(4), 52–66. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272072.pdf>. [CrossRef]
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Ersarı, E. (2021a). Preservice high school mathematics teachers' experiences on their fieldwork during the COVID-19 pandemic. In N. Doğan & M. Özkan (Eds.) *International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME - 2021)* (ss. 153–154). Gazi Üniversitesi.
- Ersarı, E. (2021b). The effectiveness of the subject area textbook review course amid the COVID-19 pandemic. In N. Doğan & M. Özkan (Eds.) *International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME - 2021)* (ss. 157–158). Gazi Üniversitesi.
- Ertem Akbaş, E., & Alan, K. (2022). Evaluation of concept learning deficiencies Encountered in Teaching slope in the emergency distance education process. *European Journal of Education Studies*, 9(1), 71–88. Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4091/6725>
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman.
- Gur, H., & Gures, H. (2021). Examining the flipped learning approach and their usage levels in recognition of web 2.0 tools of faculty members in distance education process. *International Online Conference on Mathematics Education* (ss. 26–27). ICOME, İstanbul.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe yöntem analiz* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güzel, M., Bozkurt, A., & Özmentar, M. F. (2020). Matematik öğretmenlerinin çevrimiçi uzaktan eğitim deneyimi: Eğitimlerin güçlü ve zayıf yönleri ve geliştirilmesine yönelik önerileri. İçinde M. Tekerek (Ed.). *EDUC-CON 2020 empower teaching studies* (ss. 257–267). Retrieved from <https://educcon.org/>
- Hacıömeroğlu, G., & Elmalı-Erdem, Ö. (2021). Pre-service teachers' attitude, self-efficacy, and perceptions of the learning environment regarding distance learning: A mixed method study. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 5(3), 65–87. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1694629>
- Halk, S. B. (2020). Sağlığı genel Müdürlüğü. COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu) genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı. Retrieved from <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgiler epidemiyolojivetanipdf.pdf>
- Hamurcu, C., & Çapraz, M. (2021). Uzaktan eğitimle matematik dersi veren ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ders süreci ve öğrenci kazanımları hakkındaki görüşleri. *IPCEDU - 2021 Tam Metin* (ss. 61–71). Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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. Retrieved from http://www.jocress.com/Makaleler/496005314_10-3-10-harksoylemez.pdf
- Haser, Ç., Doğan, O., & Kurt Erhan, G. (2022). Tracing students' mathematics learning loss during school closures in teachers' self-reported practices. *International Journal of Educational Development*, 88, 102536. [CrossRef]
- Husin, M., Giatman, M., Jalinus, N., Usmeldi, U., & Hidayat, H. (2021). Learning in vocational education during the Covid 19 outbreak: A systematic review and meta-analysis. 8th International Conference on Technical and Vocational Education and Training (ICTVET 2021) (ss. 103–109). Atlantis Press. Retrieved from <https://www.atlantis-pres.com/proceedings/ictvet-21/125965560>.
- İnan, G., Toyganöz, Z. H., & Toyganöz, C. (2021). An application on comparison of student achievements in face-to-face and online education

- models in university mathematics education. In N. Doğan & M. Özkan (Eds.) *International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME - 2021)* (ss. 138–139). Gazi Üniversitesi.
- İnci Kuzu, Ç. (2021). Basic problem-solving-positioning skills of students starting first grade in primary school during the COVID-19 Pandemic. *SouthEast Asia Early Childhood Journal*, 10(2), 84–103. Retrieved from <https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/5380>
- İnci, E. (2021). *Pandemi döneminde ortaokul öğrencilerinin yüz yüze ve uzaktan matematik eğitimine yönelik metaforik algılarının incelenmesi* (Tez No. 702578) [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Anadolu Üniversitesi.
- Kandil, S., & Işıksal Bostan, M. (2021). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitim matematik derslerinde kullandıkları çoklu temsiller. *EJERCongress 2021 Bildiri Özetleri Kitabı* (ss. 795–796). Anı Yayıncılık.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *AHI Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75–87. Adresinden erişilmiştir <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494020>.
- Karadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk Yıllar Programı (PYP) matematik dersi örneği* (Tez No. 672061) [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Bahçeşehir Üniversitesi.
- Khairani, A. Z., & Nordin, M. S. (2011). The development and construct validation of the mathematics proficiency test for 14-year-old students. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 26(1), 33–50. Retrieved from http://web.usm.my/apjee/APJEE_26.1.2011/26.1.2011_33-50.pdf
- Khairiyah, A., Mulyono, M., & Fauzi, K. M. A. (2021). The learning effect of blended learning based on Google class room and initial mathematics on mathematic representation and resilience of students in the Covid-19 pandemic. *Britain International of Linguistics Arts and Education*, 3(1), 63–76. Adresinden erişilmiştir <http://biarjournal.com/index.php/biolae/article/view/410/433>.
- Kilinc, E., Akkaya, S., & Kapidere, M. (2021). Opinions of primary school teachers about mathematics teaching during the Covid-19 pandemic period. *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 623–640. [CrossRef]
- Kılıt, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85–102. [CrossRef]
- Kobak-Demir, M., & Gür, H. (2020). Distance education struggle in Covid-19 process: Determining the opinions of pre-service mathematics teachers about the process. İçinde C. Öztürk & D. Köksal (Eds.) *IV. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi* (ss. 146–157). EPDAD.
- Korkmaz, E. (2021a). İlköğretim matematik öğretmenlerinin metaforik algıları: Pandemi sürecinde matematiğe yönelik farklı kavramlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1–14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/63331/944504>
- Korkmaz, E. (2021b). COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ve Google Classroom: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 207–228. [CrossRef]
- Kosece, P., Uredi, L., Akbasli, S., & Gokalp, S. (2021). Investigation of EBA digital education platform used as the medium of distance education in Turkey during COVID-19 pandemic process in terms of critical thinking skills. *European Journal of Educational Sciences*, 8(2), 15–28. [CrossRef]
- Kurt, A., ve Kurtoğlu Erden, M. (2022). Özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların incelenmesi. M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri içinde*, (s. 293–308). ASBÜ Yayınları.
- Kuzu, O. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin matematik öğretmeni adaylarının sınav performanslarının değerlendirilmesine yansımaları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 239–271. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1368069>. [CrossRef]
- MEB (2020a). Bakan Selçuk, KORONOVİRÜS'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-s-elcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB (2020b). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-s-elcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlati/haber/20554/tr>
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology : Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3. Baskı). SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. Baskı). Sage Publications.
- Montenegro-Rueda, M., Luque-de la Rosa, A., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Fernández-Cerero, J. (2021). Assessment in higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Sustainability*, 13(19), (10509). [CrossRef]
- Okray, Z. (2021). Systematic review of the studies in Turkey during Covid-19 curfew. *İlköğretim Online*, 20(1), 1018–1025. [CrossRef]
- Özçakır Sümen, Ö. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ilkökuller matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 8(3), 662–674. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/64362/970794>
- Özdemir Bakı, G., & Çellik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293–320. [CrossRef]
- Özden, M., & Saban, A. (2019). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. İçinde A. Saban & A. Ersoy (Eds.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı, ss. 1–30). Anı Yayıncılık.
- Özen Savran, B., & Bilgin, E. A. (2021). Matematik öğretiminde uzaktan eğitimin etkisinin incelenmesi: 6. sınıf, alan ölçme konusu örneği. İçinde M. Eraslan & A. Döngel (Eds.) *Eğitim Bilimleri Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler/2021* (ss. 89–101). IVPE.
- Özkan, U. B. (2022). Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarısının belirleyicileri: Bilgi ve iletişim teknolojilerine aşinalık değişkenlerine ilişkin bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 272–296. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1464636>
- Özsoy, G., Bayrak Özmutlu, E., & Gündüz, S. N. (2017). İlkokul matematik eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerinin lisansüstü tezlere dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 199–219. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/322789>
- Ozyurt Serim, A. B. (2021). University student perspectives towards distance mathematics education in the COVID-19 process. In Ş. Ömerakı Çekirdekci, Ö. İngün Karkış, & S. Gönültaş (Eds.). *Handbook of Research on interdisciplinary perspectives on the threats and impacts of pandemics* (pp. 361–384). IGI Global.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Baskı). Sage Publications.
- Rathod, V. D., & Amin, J. N. (2020). Effectiveness of mathematics laboratory based teaching learning programme with reference to achievement of standard VIII students in mathematics. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 8(11), 17–24. Retrieved from http://www.raijsr.com/ijrsm/ wp-content/uploads/2020/12/IJR_SML_2020_vol08_issue_11_Eng_05.pdf
- Sarışık, S., Sarışık, S., Yamak, C., & Güngör, M. (2022). Use of education information network on mathematics achievements of secondary school students: The teacher's views. *International Journal of Educational Research Review*, 7(1), 1–12. [CrossRef]
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2021). Nitel araştırma yöntemlerine giriş. İçinde F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.). *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* (ss. 12–71). Anı Yayıncılık.
- Şen, E. Ö. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yoluyla tv'de yayınlanan ortaokul matematik derslerini değerlendirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 71–83.

- Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1645613>
- Sengil Akar, S., & Kurtoğlu Erden, M. (2021). Distance education experiences of secondary school math teachers during the pandemic: A narrative study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 19–39. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301012.pdf>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. Baskı). SAGE Publications.
- Simoongwe, K., & Phiri, P. A. (2019). An assessment of the sufficiency of mathematics syllabus in preparing learners intending to major in mathematics related courses at university. *International Journal of Advanced Research and Publications*, 3(10), 77–89. Retrieved from <http://www.ijarp.org/online-papers-publishing/oct2019.html>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Takunyacı, M. (2021a). Investigation of mathematics teachers' self-efficacy in teaching mathematics in the COVID-19 pandemic process. *Educational Quarterly Reviews*, 4(2), 396–407. [CrossRef]
- Takunyacı, M. (2021b). Teachers' views on online mathematics teaching barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Turkey. *International Online Conference on Mathematics Education* (ss. 60–61). ICOMÉ.
- Taşkın, P., & Kuru Çetin, S. (2021). Pandemi eğitimi ilgili makalelerin tematik analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1970–1981. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1715624>
- Tican, C., & Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/MSKU Journal of Education*, 8(2), 767–786. [CrossRef]
- Toptaş, V., Usluoğlu, B., & Şengün, G. (2021). Opinions and suggestions of classroom teachers in online mathematics education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 880–895. [CrossRef]
- United Nations Children's Fund (2021). *1 in 3 Countries are not taking action to help students catch up on their learning post-COVID-19 school closures*. Retrieved from <https://www.unicef.org/press-releases/1-3-countries-are-not-taking-action-help-students-catch-their-learning-post-covid-19>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (t.y.). UNESCO's support: Educational response to COVID-19. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/support>
- World Health Organization (2020). *Archived: WHO timeline - COVID-19*. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Yaşar, A. (2021). *Matematik öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan öğretime ilişkin görüşleri* (Tez No. 699046) [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Yavuz, M., Kayalı, B. ve Tural, Ö. (2021). Trend of distance education research in the covid-19 period: A bibliometric and content analysis. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 256–279. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1720089>
- Yazıcı, E. B. (2021). *İlkokul matematik dersinde dijital eğitim platformlarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No. 682014) [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım Yakar, Z. (2021). The effect of flipped learning model on primary and secondary school students' mathematics achievement: A meta-analysis study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1329–1366. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1522848>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., & Kostur, M. (2021). Rethinking principles of school mathematics during the COVID-19 pandemic: A multiple-case study on higher education courses related to teaching mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), 1–14. [CrossRef]
- Yılmaz, A., Ustun, A. B., & Guler, T. (2021a). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenme kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 6(2), 98–116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2013408>
- Yılmaz, E. B., & Ev Çimen, E. (2020). An investigation of preservice mathematics teachers' opinions about online education. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 7(2), 145–164. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1356288>
- Yılmaz, İ. (2021). *Matematik derslerinde online eğitimin uygulanabilirliği ve pandemi sürecinde öğrencilerin tutumu* (Tez No. 702696) [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yılmaz, Z., Gülbağcı Dede, H., Sears, R., & Yıldız Nielsen, S. Y. (2021b). Are we all in this together?: Mathematics teachers' perspectives on equity in remote instruction during pandemic. *Educational Studies in Mathematics*, 108(1–2), 307–331. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-021-10060-1>
- Yuliasari, N., Yerizon, Y., & Arnawa, I. M. (2021). The Development of statistics learning design based on realistic mathematics education for grade VIII junior high school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1742(1), 012037. [CrossRef]
- Yurtyapan, M. İ., & Kaleli Yılmaz, G. (2021). An investigation of the geometric thinking levels of middle school mathematics preservice teachers according to solo taxonomy: "social distance problems". *Participatory Educational Research*, 8(3), 188–209. [CrossRef]
- Zırhlıoğlu, G., & Çelik, Ş. N. (2021). ULAKBİM TR-dizinde taranan eğitim dergilerinde Covid-19 salgınıyla ilgili makalelerin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 275–299. [CrossRef]

Extended Abstract

Purpose: This research purposes to investigate the mathematics education studies conducted in Turkey regarding the COVID-19 pandemic in terms of some variables. For this purpose, the following questions were sought in the research:

Mathematics education research on the COVID-19 pandemic in Turkey; How does it differ in terms of publication year, publication type, topic, purpose, subject area of mathematics studied, method, target audience, data collection tool, and data analysis method?

Method: This research, which aims to examine the research on the COVID-19 pandemic in Turkey in terms of some variables, is of a descriptive nature using a qualitative research approach. The data of the study were collected in January 2022. Criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods was used to collect the data of the study. First, the keywords were determined and the English equivalents of these keywords were searched for the data of the research. Although there were 58 studies that met the criteria determined as a result of the literature review, since 1 research is derived from a postgraduate thesis, the postgraduate thesis is excluded. Ultimately, 57 studies were determined to be examined in this study.

Results: It was determined that 9 studies in 2021, 44 studies in 2021, and 4 studies in 2022 were conducted in the field of mathematics education in Turkey regarding the COVID-19 pandemic in 2021.

It was specified that most articles (f:37) were written in the field of mathematics education in Turkey related to the COVID-19 pandemic, followed by the paper (f:10), the graduate thesis (f:6), and the book section (f:4).

Most of the mathematics education research conducted in Turkey on the COVID-19 pandemic focused on the conduct of mathematics courses with distance education (f:28) during the COVID-19 pandemic. This topic is followed by the digital platforms (f=6), which was used in mathematics courses during the COVID-19 pandemic, learning deficiencies/losses (f:3) in mathematics during the COVID-19 pandemic, comparison of math course exam performances in face-to-face and distance education (f:2), and implementation of the flipped class model in mathematics during the COVID-19 pandemic (f:2), and other topics.

The majority of mathematics education research conducted in Turkey regarding the COVID-19 pandemic has aimed to describe a certain situation/concept (f:50). Then, this research is respectively followed by examining the effect of one variable on another variable, examining the relationship between various variables, and making a description about the subject.

In the vast majority of mathematics education research conducted in Turkey on the COVID-19 pandemic, it is not studied on a determined subject area. While 3 studies were studied on the subject area of geometry, there is more than one mathematical subject area studied in 2 studies. In addition, a study on measurement, data processing, algebra and numbers, and operations is focused for each.

The qualitative research method was used in the majority of mathematics education research conducted in Turkey on the COVID-19 pandemic. This is followed by research using quantitative (f:11) and mixed research method (f:7). In addition to these, it is seen that one study is aimed at compiling the literature.

Mathematics teachers are the target audience in the mathematics education research conducted in Turkey related to the COVID-19 Pandemic. This is followed by math teacher candidates (f:15), middle school students (f:9), primary teachers (f:7), high school students (f:5), primary school students (f:4), university students (f:3), and academics working in mathematics/mathematics education (f:3).

It is observed that interview questions/forms are mostly used as a data collection tool in mathematics education research conducted in Turkey regarding the COVID-19 pandemic. This is followed by scale (f=8), questionnaire (f=7), personal information form (f=4) achievement/performance test (f=4), observation (f=4), worksheets (f=3), respectively. course content (f=3), success grade (f=1), research done (f=1) and student diary (f=1).

Content analysis is mostly used as a data analysis method in mathematics education research conducted in Turkey regarding the COVID-19 pandemic. This is followed by predictive analysis (f:14), qualitative descriptive analysis (f:10), and descriptive statistics (f:3), respectively. In Furthermore, the data analysis method for thirteen studies is not specified clearly.

Discussion, Conclusion, and Suggestions: In this research, which aims to examine the mathematics education research on the COVID-19 pandemic in Turkey in terms of some variables, during the COVID-19 pandemic period, it was found out that the majority of studies aiming to describe a certain situation/concept and the conduct of the mathematics course with distance education are in the majority. It was determined that geometry is the most preferred subject area of mathematics in the studies, that qualitative methods were used the most, that the target audience is mostly focused on mathematics teachers, that interview question/form was used the most as a data collection tool and the content analysis was used most as the data analysis method. Since mathematics is a field of great importance for individuals, it is desirable that the mathematics education of individuals should not be disrupted. This research, which sheds light on mathematics education research related to the COVID-19 pandemic, is thought to contribute to studies in practice and the academic field.

Suggestions developed in line with the results of the research are as follows: 1) Distance education during the COVID-19 period may be a temporary application, but learning deficiencies in this process may negatively affect the entire education life of the individual. For this reason, more research can be carried out on learning deficiencies/losses in mathematics during the COVID-19 pandemic. 2) Research on the COVID 19 pandemic can be carried out on the level of preschool education. 3) A good deal of research can be carried out in which quantitative and mixed research approaches are adopted.



Yarım Kalan Hikâye: COVID-19 Pandemisi Öncesi ve Sırasına İlişkin Akademik Yazma Dersi Yansımaları

The Unfinished Story: Reflections on Academic Writing Course Before and During the Covid-19 Pandemic Period

Kerim GÜNDOĞDU¹
Elif ÖZYENGİNER²
Figen MADRAN²
Ümit GÖZEL²
Emine SELMANOĞLU²

¹Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın,
Türkiye

²Aydın Adnan Menderes
Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Eğitim Programları ve
Öğretim Bölümü, Aydın, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemisinde/pandemi sürecinde akademik yazma dersini alan yüksek lisans öğrencilerinin yüz yüze ve uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınarak gerçekleştirilmiş ve verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019–2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programında açılmış “Akademik Yazma” dersini almakta olan 11 lisansüstü eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre; akademik yazma dersinin eksikliklerini gidermek, yapacakları çalışmalarda ve akademik geleceklerinde sorun yaşamamak için seçtikleri, akademik yazma konusunda kendilerini geliştirme beklentisi içinde oldukları ve bunu kısmen gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca yüz yüze ve pandemi sürecinde yürütülen dersie yönelik olumlu ve olumsuz hususlar belirtilmiştir. Genellikle öğretmen olan katılımcıların neredeyse tamamı, yüzyüze eğitim döneminde fiziksel ve ekonomik açıdan yaşadıkları genel sıkıntıları uzaktan öğretim döneminde yaşamadıklarını ve belki de bunun kendilerine bir avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde ders süresinin yetersizliğine rağmen dersin verimli geçtiği ve motivasyonun yüksek tutulmaya çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, lisansüstü eğitim, yüz yüze eğitim, uzaktan Eğitim, Covid-19 Pandemisi

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the views of graduate students taking the Academic Writing course, about face-to-face and distance education. The study was conducted according to the case study design which is one of the qualitative research methods. The data were collected by using semi-structured interviews. The study group consists of 11 graduate students who are taking the “Academic Writing” course in the Curriculum and Instruction Master's Program at a university in the Aegean Region of Turkey in the 2019–2020 academic year. By doing content analysis to the data collected from interviews, themes were composed and similar answers were integrated under main themes. For reliability analysis, the formula proposed by Miles and Huberman was used and the studies' reliability was found as 90%. According to the findings, it can be concluded that they chose to make up for the shortcomings of the academic writing course, to not to have problems in their studies and their academic future. They also expected to improve themselves in academic writing and they partially achieved this. Almost all of the participants, who were mostly teachers, stated that they did not experience the general physical and economic problems they experienced during the face-to-face education period and that perhaps this provided them with an advantage. During the pandemic, although the duration of the course is insufficient, it is understood that the course was efficient and the motivation was tried to be kept high.

Keywords: Academic writing, graduate study, face-to-face education, distance education, Covid-19 pandemic

Geliş Tarihi/Received: 26.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 19.09.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Kerim GÜNDOĞDU
E-mail: kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Cite this article as: Gündoğdu, K., Özyenginer, E., Madran, F., Gözel, Ü., & Selmanoğlu, E. (2023). The unfinished story: Reflections on academic writing course before and during the covid-19 pandemic period. *Educational Academic Research*, 48(1), 72-89.



Content of this journal is licensed
under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Giriş

Küresel çapta gerçekleşen doğal afetler, çevre kirliliği ya da pandemik hastalıklar insanların sağlığı başta olmak üzere ekonomi, eğitim gibi birçok alanı etkilemektedir. Örneğin, 2002 yılı sonunda SARS salgını dünyanın çeşitli ülkelerini etkilemiştir. Virüsün kontrol altına alınması için Çin'in çeşitli bölgelerinde yüz yüze eğitim yasaklanmıştır. Benzer şekilde 2009 yılında H1N1 grip salgını dünya çapında pek çok kişiyi etkisi altına almıştır. Bulgaristan, Çin, Fransa, İtalya, Japonya, Yeni Zelanda, Sırbistan, Güney Afrika, Tayland, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi birçok ülke ve bölgede okulların kapanmasına neden olmuştur (Cauchemez et al., 2014). Birçok ülkede/Dünyada bu gibi durumların yaşanması uluslararası kuruluşların "Kriz ve Acil Durumlarda Eğitim" konusuna odaklanmalarına neden olmuştur. 2019 yılı sonlarına doğru Çin'de ortaya çıkan COVID-19 virüsü pek çok sorunu beraberinde getirmiştir (Zhou ve ark., 2020). Mart 2020'den itibaren Türkiye'de de kısıtlamalara sebep olan COVID-19 virüsü eğitimde ciddi aksaklıklara sebep olmuştur. Türkiye'de ilköğretimden yükseköğrenime kadar tüm okullar kapatılmış ve uzaktan eğitime geçilmiştir (UNESCO, 2020).

Pandemiyle birlikte kapanan okullarda eğitimin devamlılığını sağlamak için uzaktan eğitim faaliyetleri işe koyulmuştur (Bozkurt & Sharma, 2020; Bozkurt ve ark., 2020; Hodges ve ark., 2020). Pandemiyle birlikte uzaktan eğitime geçiş, bireylerin eğitimlerini tüm hayatları boyunca devam ettirmeleri açısından toplum ve birey için önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar, uzaktan eğitimin her kademedede uygulanabilir bir öğretim yöntemi olduğunu ancak belirli pedagojik koşulları içermesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kışla, 2016). Ülkü (2018) yaptığı bir çalışmada ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırmacının sonucunda ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitime olumsuz yönde tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) çalışmasında öğretmen adayların uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı sonucuna ulaşmıştır. Serçemeli ve Kurnaz (2020) öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamasına uyum sağlayıp sağlamadıklarını araştırmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamasına uyum sağlayamadıkları görülmüştür. Başar ve ark. (2015) çalışmalarında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını tartıştıkları, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi bir seçenek olarak görmelerine rağmen uzaktan eğitim sistemi konusunda olumsuz bir tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır.

Lisansüstü eğitim ve önemi açısından bakıldığında; alanyazında öğretmenlerin ve farklı alanlardaki bireylerin yaşam boyu eğitimlerinin sağlanabilmesi için lisansüstü eğitimin önemine değinen pek çok çalışma bulunmaktadır (Alabaş ve ark., 2012; Bülbül, 2003; Ersoy, 1998; Gözütok, 1991; Kaçan, 2004; Karakütük, 1989; Sayın, 2005; Ünal ve İlter, 2010). Adams (2002) ve Green ve Powell (2007) lisansüstü eğitimin önemi ile ilgili, alanda araştırmalar yapılması, yeni bilgilerin inşa edilmesi ve yorumlanması olduğuna değinmişlerdir. Lisansüstü eğitime olan talebin artmasında ülkelerin bilim insanı yetiştirme ihtiyaçları, bireylerin alanlarında uzman olmak istemelerini söyleyebiliriz. Akademik olarak bakıldığında lisansüstü eğitim, üniversitelerde bireyi araştırma yoluyla bilgiye götüren, var olan bilgiye katkı yapan, gelişen toplumun ihtiyaçlarına cevap veren bilim insanı yetiştirmeyi amaç edinmeyi kapsamaktadır. Bu öğretim süreci belli kriterleri sağlayan bireylerle devam ettirilmekte olup belli aşamaları, sınavları ve uygulamaları kapsamaktadır (Karakütük, 2019).

Yüksek lisans ve doktora aşamasındaki bireylerin yaptığı akademik çalışmalar ile ilgili olarak bilimsel çalışmaların belirli kurallar ve şekil içinde raporlaştırılması gerektiği belirtilmektedir. Yazılan tezlerin özgün birer çalışmayı ortaya çıkarma beklentisi; araştırmacının özgün araştırma yapmasını sağlayacaktır. Yapılan Akademik çalışmaların belli bir çerçevede sunulması istenmektedir. Bununla ilgili olarak Bilimsel bir makale; özgün araştırma sonuçlarını betimleyen, yazılı ve basılı raporlardır (Day, 1996). Bahar (2014) akademik yazmayı, yazıya ilişkin genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan bütün ilkeler ve o sürecin kendisi, araştırmacının metinleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Akademik çalışmalarda akademik yazma becerisine sahip olmak oldukça önemlidir. Akademik yazma için normal metin türlerine kıyasla belli bölümlerden oluşmaktadır. Yine akademik yazma; kullanılan dilin yapısı, belirli sözcüklerin seçimi, akademik olarak bir niteliğe sahip olan, bilimsel dayanaklarla ilerleyen, farklı çalışmalardan veya eserlerden alıntılar bulunduran bir süreci kapsamaktadır (Bowker, 2007). Tok (2012) akademik yazma için, bireyler tarafından eleştirel bakış açılarını sundukları ve fikirlerini değişik kaynaklarla destekleyerek tartıştıkları yazma türü olarak tanımlamaktadır. Yine Monippally ve Pawar (2010) bilgiyi göstermek/iletme; Irvin (2010) ise bilgiyi göstermek, disiplinler düşünmek, yorumlamak ve sunmak olarak tanımlamaktadır.

Akademik yazılar, akademik üslup standartlarını takip ederek dil ve yazı kurallarının, eylem zamanlarının, söylem türünün (özel veya nesnel), belirli alan terminolojisine hâkim olmanın planlı bir şekilde harmanlanmasını gerektirir. Araştırma becerilerinin yanı sıra sağlam yazma becerilerini geliştirmek de akademik yazma başarısını artırmanın önemli bir parçasıdır (Akkaya & Aydın, 2018). Lisansüstü eğitimde yer alan akademik yazma dersi bilimsel çalışmaların yazımında önemli yere sahip olan derslerden biridir. Akademik yazma dersi kapsamında; bilimsel yazımın kökeni ve tarihi hakkında bilgi sunma, yazma türlerine yönelik farkındalık geliştirme, bir çalışma hazırlanırken kullanılabilecek akademik yazım araçlarını kullanma, bilimsel bir çalışmanın hangi bölümlerden oluştuğu ve yazarken nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklama, ortaya konulan bilimsel eserin eleştirisini yapabilme ve hazırlanan bilimsel çalışmanın yayınlanma sürecinde neler yapılması gerektiğinin bilgisi öğrencilere sunulmaktadır.

Lisansüstü eğitimde akademik yazma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; İngiliz dili alanında lisansüstü düzeydeki Türk öğrencilerin akademik yazma yaklaşımları (Yağız & Yiğiter, 2016), lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi (Bahar, 2014), akademisyenlerin akademik yazının özellikleri üzerine görüşleri (Akkaya & Aydın, 2018), akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi (Tok & Gönülal, 2016), Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri (Kan & Gedik, 2016) ve lisansüstü öğrencilerin akademik yazma becerisine ilişkin algıları (Aydın & Baysan, 2018) gibi akademik yazma ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Akademik yazma dersinin verilme nedeni lisansüstü öğrencilerin ders sürecinde tez yazımı, makale, bildiri gibi akademik görev ile karşı karşıya kaldıklarında zorlandıklarının fark edilmesidir. Ayrıca bu sürecin hızlı bir şekilde ilerlememesinden kaynaklanmaktadır. Bu ders sürecinde COVID-19 pandemisiyle birlikte uzaktan öğretime geçilmiş ve öğrencilerin akademik yazma dersi ile ilgili deneyimlerinin araştırılması gerekli görülmüştür. Bu araştırma lisansüstü eğitim programlarına devam etmekte olan öğrencilere, araştırmacılara ve akademisyenlere yönelik bu alanda yapılmış yeni bir çalışma olup, akademik yazma dersiyle ilgili daha

sonra yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü düzeyde bir derse ait program değerlendirme işlevi göreceği de söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, bir devlet üniversitesinde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında açılmış “Akademik Yazma” dersini alan öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak pandemi öncesi ve süresinde dersi farklı açılardan nasıl değerlendirdiklerinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademik Yazma dersinin seçilme nedenlerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Pandemi öncesi ve süresinde öğrencilerin dersten beklentileri ve gerçekleşme düzeyi nelerdir?
3. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim sürecinde Akademik Yazma dersine yönelik öğrenciler görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı bir durum çalışmasıdır. Çalışma, Yin (2003)'in sınıflamasına göre bütüncül tek durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Davey (1991)'in sınıflaması dikkate alındığında ise betimlemeyi amaçlayan tanımlayıcı/açıklayıcı durum çalışması olarak nitelendirilebilir (Gökçek, 2009; Subaşı & Okumuş, 2017). Buradaki durum bir devlet üniversitesinde lisansüstü öğrencilerin aldığı Akademik Yazma dersine yönelik farklı uygulamaların pandemi öncesi ve süresine bağlı olarak öğrenci bakış açısından incelenmesidir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2019–2020 öğretim yılı bahar dönemi Türkiye'nin batısında bir ilde yer alan bir üniversitenin Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında Akademik Yazma dersine kaydolun 11 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada yer alabilmek için Akademik Yazma dersini alıyor olmak ölçütü olduğundan katılımcıları belirlerken araştırmaya uygun olan amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında araştırmanın yapıldığı bölümdeki katılımcılara ulaşıldığından uygunluk örnekleme de başvurulduğu söylenebilir. Katılımcılara ait kişisel veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların üçünün erkek sekizinin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların ikisi sınıf öğretmenliği olmak üzere diğerlerinin farklı lisans programlarından mezun oldukları

ve biri hâric tamamının Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisidir. Katılımcıların yaşları 27 ile 44 arasında değişiklik göstermektedir. Yapılan görüşmelerin süresi 15–30 dk arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada 2019–2020 öğretim yılı bahar döneminde Akademik Yazma dersi alan öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla görüşme formları hazırlanmış ve uygulanmıştır (Cohen & Manion, 1994). Görüşme formunun oluşturulma sürecinde ilgili alanyazın taramasının yanı sıra, eğitim bilimleri bölümünde akademik yazma dersini veren bir öğretim üyesi ve bu dersi daha önce almış dört doktora öğrencisinin görüşleri doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan soru havuzuna toplamda üç (alan uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı ve dil uzmanı) öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmeleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Görüşme ana sorularının yanına sonda sorular eklenmiş, iki pilot uygulama ardından gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Akademik Yazma dersinin değerlendirilmesine yönelik gönüllü katılımcılarla yapılan görüşmeler pandemi sürecinden dolayı çevrim içi bir platform üzerinden katılımcıların uygun oldukları zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan sorular katılımcılara sorulmuştur. Görüşmeler izin alınarak ses kaydına tabi tutulmuş ve aynı zamanda bu görüşmelere dayalı olarak notlar alınmıştır. Araştırma kapsamında Akademik Yazma dersinin değerlendirilmesine yönelik olarak oluşturulan görüşme formlarında elde edilen nitel veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Elde edilen veriler çerçevesinde yapılan kodlamalardan kategori ve temalar oluşturulmuş, temalar özetlenip, tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır (Strauss & Corbin, 1990). Yapılan içerik analizden elde edilen verilerin doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmeye özen gösterilmiştir (Özdemir, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada elde edilen veriler farklı zamanlarda ve farklı araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesi aşamasında, bulguların tespiti ve teyidi bakımından biri öğretim üyesi olmak üzere toplam beş araştırmacı görev almıştır. Araştırmacılar bu dersi doktora düzeyinde alan lisansüstü öğrenciler ve dersin öğretim üyesidir. Verilerin yazımı, tanımlanması ve yorumlanmasında, araştırmacı çeşitlenmesine başvurulmuş

Tablo 1.
Katılımcılara Ait Kişisel Veriler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Lisans Mezuniyet Programı	Görüşme Süresi
K1	K	29	ADU-Fen Bilgisi Öğretmenliği	20dk.
K2	K	34	Kafkas Üniversitesi /-Sınıf Öğretmenliği	15 dk
K3	K	31	Gazi Üniversitesi-Matematik Öğretmenliği	23 dk.
K4	K	27	Uludağ Üniversitesi -İngilizce Öğretmenliği	30 dk.
K5	K	33	Gazi Üniversitesi-Müzik Öğretmenliği	25 dk.
K6	E	33	Doğu Akdeniz Üniversitesi -İngilizce Öğretmenliği-ELT	15 dk.
K7	K	35	Doğu Akdeniz Üniversitesi -Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20 dk.
K8	E	35	Pamukkale Üniversitesi -Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	20 dk.
K9	E	38	Gazi Üniversitesi-Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi Öğretmenliği	27 dk.
K10	K	23	ADU-Sınıf Öğretmenliği	25 dk.
K11	K	44	Dokuz Eylül Üniversitesi -Eğitim Programları ve Öğretim	25 dk.

olabildiğince nesnel davranılmaya çalışılmıştır. Verilerin kodlanması ve analizi sürecinde konu alanı uzmanıyla birlikte dört araştırmacı bizzat yer almıştır. Kodların uyumu ve kodlayıcılar arası uzlaşma yapılmış, uzlaşma sağlanamayan kodlar veri setinden atılmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası görüş birliği yüzdesi bu çalışmada 0,90 çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların ifşa olmaması bakımından kendilerine K1-K11 arasında çeşitli kodlar verilmiştir.

Bulgular

Dersin Seçilme Nedenlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akademik Yazma dersini neden seçtiklerine ilişkin katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kategoriler ve kodlara ait veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Dersin seçilme nedenlerine yönelik görüşmelerden elde edilen verilerden “Ders içeriğinin niteliği”; “İsteklilik” ve “Geleceğe yönelik düşünce” kodlamaları yapılmış ve bu kodlamalardan hareketle “Dersin seçilme nedenleri” temasına ait “Nitelik beklentisi” kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin kategori ve kodlar dikkatli biçimde incelendiğinde, “nitelik beklentisi” kategorisine ilişkin kodların elde edildiği sekiz öğrencinin dersin içeriğinin hâlihazırda beklentilerine uygun olduğu fikriyle dersi seçtikleri görülmektedir. Bir katılımcı bu durumla ilgili olarak “...daha iyi yazabilmek, kural-lara daha uygun, akademik dile uygun bir şekilde ürün ortaya koya-bilmek için tez aşamasında ve hatta bu dönem yaptığım ödevlerde bile etkili olacağını düşünüyordum ki öyle de oldu. Ben bunun için seçtim.” (K4) derken; diğer katılımcı “...Sonuçta biz tez yazacağız. Belki ileride makale de yazacağız. Belki doktora devam ederim. Hani bu alanda (ileride) sıkıntı çekmemek için Akademik Yazma dersini aldım...” (K3) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu kategoride yedi öğrencinin “İsteklilik” kodu bağlamında görüş-lere sahip oldukları gözlenmektedir. Bu öğrenciler dersi alma konusunda isteklilik düzeylerinin yüksek olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda bir katılımcı “...Bu dersi almayı çok istiyordum...” (K10) derken, bir diğer katılımcı ise “...açıkçası bilimsel okuma ve yazma isteği akademik yazma dersini alma nedenim diyebilirim.” (K11) şeklinde görüş bildirmektedir. Diğer bir kategoride altı öğrencinin “geleceğe yönelik düşünceler” kategorisine ait görüş-lere sahip oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda bir katılımcı; “...Belki ileride makale yazacağız. Belki doktora devam ederim...” (K3) ifadesini kullanmıştır. Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin akade-mik yazma dersini seçme nedenlerinin ileride yazmaları gereken, ödevler, makaleler ve tezler için olduğu görülebilir. Bu çalışmaları ortaya koyduklarında sorun yaşamamak, nitelikli çalışmalar yapabi-lmeyi istemeleri dersi seçmelerindeki nedenlerin tutarlılık gös-terdiği söylenebilir.

Elde edilen “Ürün Çıkarma” kategorisinde var olan kodların ana-lizlerine bakıldığında “Makale/Tez Yazımı” kategorisinde görüş bildiren diğer katılımcılara benzer olarak katılımcılardan biri “... akademik yazma diğer yazma türlerinden farklı olduğu için amaca yönelik ürün üretmek makale üretmek...” (K6) şeklinde görüşe sahiptir. Bir diğer katılımcı “Şu yüzden seçtim. Sonuçta biz tez yazacağız. Belki ileride makale yazacağız. Belki doktora devam ederim...” (K3) ifadesini kullanmıştır.

Aynı kategori dâhilinde altı kişinin “Akademik gerekçe” ($f=6$) kodu dahilinde görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılardan biri “Akademik Yazma dersinin çok ihtiyacım olan bir ders olduğunu düşündüm. İleriki akademik aşamalarda eksik-lerim olduğunu düşünüyorum...” (K2) şeklinde ifade etmiştir. Bir

Tablo 2.

Dersin Seçilme Nedeni Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod	f
Nitelik Beklentisi	Ders içeriğinin niteliği (8)	21
	İsteklilik (7)	
	Geleceğe yönelik düşünceler (6)	
Ürün Çıkarma	Makale/tez yazımı (10)	16
	Akademik gerekçe (6)	
Yönlendirme	Danışman yönlendirmesi (6)	6
Zorunluluk	Seçme zorunluluğu (2)	2

Katılımcılar birden fazla fikir beyan ettiğinden, elde edilen frekanslar katılımcı sayısından fazladır.

diğer katılımcı “Akademik Yazma dersini seçme sebebim aslında daha çok bu alanda ilerlemek ve akademik kariyer yapmak istediğim içindir...” (K9) ifadesini kullanmıştır.

Akademik Yazma dersinin seçilme nedenlerine yönelik olarak elde edilen üçüncü kategori olan “yönlendirme” kategorisine ilişkin görüşlerin analizi sonucunda ‘Danışman Yönlendirmesi’nin de etkili olduğu görülmüştür. Bu yönde görüşe sahip olan katılımcılardan biri “...Ayrıca bu dersi daha önce alan hocalarım bu dersi çok önerdi-ler; bu yüzden de bu dersi seçtim...” (K11) şeklinde ifade ederken bir diğer katılımcı “Akademik Yazma dersi danışmanım tarafından öne-rildi.” (K1) ifadesini kullanmıştır. Bu cevaplardan yola çıkılarak aka-demik yazma dersini seçme nedenlerinden birinin de lisansüstü eğitim danışmanlarının yönlendirmesi olduğu söylenebilir.

Dersin seçilme nedenleri temasına ait son kategori olan ‘Zorun-luluk’a ait “Seçme Zorunluluğu” koduna ait görüşler incelenmiştir. İki öğrenciden biri “Bu dersi seçmemin sebebi yüksek lisans yap-mam nedeniyle bir ders seçme zorunluluğunun olması...” (K8) ifa-desini kullanmıştır.

Ders İzlenesine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akademik yazma dersinde öğrencilere ilk derste dağıtılan izlen-ce ile ilgili katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kod ve kategorilere ait bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

İzleneye ilişkin süreç içerisinde görüşleri sorulan öğrenciler-den elde edilen bulguların (Tablo 3) içerik analizine tabi tutul-ması sonucunda ders izlenesinin öğrenciler tarafından zayıf ve güçlü yönler barındırdığı gözlenmiştir. İzlen-ce ile ilgili katılımcıla-rın görüşleri incelendiğinde, “güçlü yönleri” kategorisinde dokuz öğrencinin dersin daha planlı yürütülmesi ve derse hazırlanma konusunda izlencenin büyük katkı sağladığını belirttikleri ($f=14$) görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak “her bölüm, her kazanım adım adım ve ayrıntılı bir şekilde açıklandı ve açıklanan şekliyle de devam ediyoruz. Yani en başından (belirtilen) sırayla gidiyoruz” (K4) şeklinde görüş bildirirken diğer bir katılımcı “...ders izlenesini inceledim her şey mevcut, güzel bir harita, kar-maşıklığa meydan vermiyor, hafta hafta her şey var... konular çok iyi bölünmüş, sıra ile başlıklar halinde işleniyor” (K6, K8) ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan dokuzu derse yönelik öğretim üye-sinin sağladığı çok sayıda akademik okumanın büyük katkı sağla-dığını belirtmiştir. Bu katkıya yönelik olarak bir katılımcı “... zaten bu izlencenin altında takip edeceğimiz kaynaklar da mevcuttu. Her derse gelirken o hafta ne işlenecekse onunla ilgili makaleyi, yazıyı, tezi okuyup gidiyorduk” (K3) şeklinde görüş bildirirken diğer bir katılımcı “ben izlen-ce formunu izledim. Zaten hocamız bize baş-tan göndermişti hafta hafta... İlk hafta bilimsel yazma nedir? İkinci

Tablo 3.
Ders İzlenesi Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod	f
Güçlü yönleri	Planlılık (9) Okumalar (7) Derse hazırlık (5) Farkındalık (3) Kaynaklar [pdf] (2)	26
Zayıf yönleri	Okuma yükü (4) İngilizce metinler için dil sorunu (3) Tekrarlanan bilgi (1)	8

Katılımcılar birden fazla fikir beyan ettiğinden, elde edilen frekanslar katılımcı sayısından fazladır.

hafta giriş, üçüncü hafta özet diye ilerliyordu. Özellikle kaynakları veren okuma parçaları vardı” (K1) ifadesini kullanmıştır. Bir diğer katılımcı (K10) ise “ders kapsamında aktif olabilmemiz için tarafımıza okuma ödevleri sürekli olarak her hafta veriliyordu.” görüşleriyle izlencenin gerek genel olarak katkısına ve ödevlendirmenin açıklığının önemine dikkat çekmektedir. İzlencenin güçlü yönlerinden biri de iki katılımcı tarafından belirtilen kaynakların PDF formatında en baştan kendilerine dijital ortamdan verilmesidir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan biri “O kaynakların pdf olarak bize verilmesi iyi oldu.” (K1) şeklinde diğer katılımcı ise “Robert Day’in Bilimsel Makale Nasıl Yazılır, Nasıl Yayımlanır? kitabı ana kaynağımız olmakla birlikte her konu için Hoca’nın izlencede belirttiği ve paylaştığı dijital kaynaklar öğrenmemizi kolaylaştırıyor” (K8) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcılar planlılığın bir getirisi olarak, izlencenin derse hazırlık yapma konusunda da katkı getirdiğini de belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı “her derse gelirken o hafta ne işlenecekse onunla ilgili makaleyi, yazıyı, tezi okuyup gidiyorduk” (K3) ifadesini kullanırken, aynı konuda bir başka katılımcı “Ders izlencesini her hafta mecburen de olsa takip etmek durumundaydık. Her hafta sunum ödevimiz olmasa da mutlaka o haftanın konusu hakkında okuma ve alan yazın tarama ödevlerimiz oluyordu.” (K9) şeklinde görüş açıklamıştır. Üç katılımcıya göre, izlencenin diğer bir güçlü yanı da akademik konulara yönelik farkındalık geliştirmesidir. Bu durumla ilgili olarak bu düşüncede olanlardan biri “izlenceyle paralel gittiğimiz için çok daha detaylı irdeleyebildim her şeyi; çünkü bu ilk defa aldığım bir ders olduğu halde, hocanın konuşmaları çok yabancı gelmedi. Evet, ben bunu okumuştum, biliyorum dedim...” (K3) şeklinde görüş bildirmiştir.

İzlencenin “zayıf yönleri” kategorisine ilişkin dört katılımcı okuması gereken okuma parçalarının çokluğundan ve getirdiği okuma yükünden bahsetmişlerdir. Bu durum güçlü yanı olarak görülmesine rağmen bu katılımcılarca zayıf yöne olarak da nitelendirilmiştir. Örneğin katılımcılardan biri “...yine olay okumaya gidiyor tabi. Çok okuma yapmamız lazımdı.” (K3) şeklinde ve bir diğeri “zayıf yön olarak algılanmayabilir belki ama (belki de gereğinden) çok fazla kaynak var” (K8) demiştir. Üç katılımcı ise okunması gereken kaynakların İngilizce olmasından bahsederek, çevirinin zaman aldığından bahsetmiştir. Bu konuda bir katılımcı “İngilizce kaynaklardaki çeviri çok fazla zaman alıyor özellikle dil problemi olanlar için” (K8) şeklinde problemi tanımlamıştır. Bir katılımcı ise kaynaklarda tekrarlanan bilgiler ve yüklü okumalar bulunduğundan bahsederek “izlencede verilen okumaların fazla gelmesi ve birçok kaynağın aynı şeyden bahsediyor olması sıkıntı... Kaynakların çoğunun arasında çok büyük farklar görmedim.” (K11) eleştirisini getirmiştir.

Dersin Kapsamına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Akademik yazma dersinin kapsamı, konular ve genel içeriği ile ilgili katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kodlar ve bu kodlarla oluşan kategoriler Tablo 4’te verilmiştir.

Dersin genel olarak kapsamı, içeriği ve ilgili konularla ilgili katılımcı görüşlerinden elde edilen kodlamalardan elde edilen kategorilere bakıldığında ilk sırada “içerik” yer almaktadır (Tablo 4). Bulgular incelendiğinde, ders içeriğinin sekiz öğrenci tarafından “bilimsel bir çalışma yapma süreci” olarak algılandığı görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak aşağıdaki dikkat çekici hususa değinmiştir:

Öncelikle bir makalenin nasıl olması gerektiği hususların öğrendik. Bir posterin nasıl hazırlanması gerektiğini öğrendik ya da bir sempozyuma gittiğimizde sözlü ve yazılı bildirilerin nasıl olması gerektiğini ve nasıl sunulması gerektiği bunlar için bizlere tanınan süre, bir tezin nasıl ele alınması gerektiği, bir makalenin yazım aşamasından yayın aşamasına kadar geçen süre, makaleler dergilere nasıl gönderilmeli, dergi seçerken nelere dikkat edilmeli, yayımlama süreci, hakem, kör hakem uygulaması, hakemler en çok nelere dikkat ediyor bunlar üzerinde durduk. Genel anlamda akademik olarak çoğu konunun üzerinde durduğumuzu düşünüyorum. Bu ders sadece makale ya da tezle sınırlı kalmadı. Adına yakışır bir ders olduğunu düşünüyorum. (K10)

Benzer biçimde bilimsel bir çalışmanın bölümlerini öğrendiklerini ifade eden bir katılımcı “akademik bir yazının başlığı nasıl olmalı, giriş nasıl yazılmalı, alanyazın nasıl olmalı, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma gibi konular tez, poster ve makaleler için ayrı ayrı ders içerisinde ele alınmış...” (K10) şeklinde görüş bildirirken bir diğer katılımcı şu şekilde görüş bildirmiştir:

Bilimsel bir çalışma hazırlarken kullanılabilecek akademik yazım araçlarının neler olduğunun farkında olabilecek katılımcılar diyor... bilimsel yazmanın tarihsel süreci hakkında bilgi sahibi olduk. Bilimsel bir çalışmanın hangi bölümlerden oluştuğu ve bu bölümlerin hazırlanırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini de açıklayabiliyoruz. Artık arkadaşlar olarak da kendi açımdan da hazırlanan bilimsel bir çalışmanın yayınlanma sürecinde neler yapılması gerektiği bilgisine sahip oldum. (K2)

Başka bir katılımcı ise “Dersteki konular esas itibarıyla tez veya makalenin bölümlerinin ayrıntılı olarak açıklanması ve örneklerin incelenmesi şeklindedir.” (K8) şeklinde görüş bildirirken; diğer bir katılımcı “Akademik bir yazının başlığı nasıl olmalı, giriş nasıl yazılmalı, literatür nasıl olmalı, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma gibi konular tez, poster ve makaleler için ayrı ayrı ders içerisinde ele

Tablo 4.
Dersin Kapsamı ile İlgili Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod	f
İçerik	Bilimsel bir çalışma yapma süreci (8) Eleştiri becerisi (4) Akademik yazma araçlarına aşinalık (3) Disiplinler arası yaklaşım (1)	16
Uygulama	Uygulamanın önemi (2)	2
Ön koşul	Dersin ön koşulları (2)	2

Katılımcılar birden fazla fikir beyan ettiğinden, elde edilen frekanslar katılımcı sayısından fazladır.

alınmış.” (K10) ifadelerini kullanmıştır. “İçerik” kategorisinde dört öğrenci akademik yazma dersinin içeriğinin bilimsel çalışmalara yönelik eleştiri becerisi geliştirmeye dönük olduğunu farkındadır. Bu katılımcılardan biri “*Mesela şuan ben Google akademik sayfasını açtığımda hani bakarak bu makaleyi okumama gerek yok diyebiliyorum. Neden? Bu ders sayesinde bunu diyebiliyorum.*” (K3) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir katılımcının konuyla ilgili gözlemleri aşağıdaki gibidir:

Dersin kapsamı konusunda yazmayı öğrendiğimiz gibi okumayı da öğreniyoruz. ... akademik yazma dersin adı ama yazma ve okuma aynı şekilde bence birlikte ilerliyor ve eleştirmeyi öğreniyoruz. Akademik bir yazıyı, bir makaleyi, bir tezi, bir yayını eleştirmeyi de öğreniyoruz. Ne şekilde bakacağımız ne şekilde okuyacağımızla da ilgili ...(K4)

Diğer yandan, üç öğrenci akademik yazma dersinin akademik yazma araçlarına aşinalık kazandırdığını da düşünmektedir. Bu konu ile ilgili bir katılımcı “*Örneğin APA formatı, Mendeley gibi kavramlar akademik yazma ile beraber benim hayatıma yoğun olarak girdi*” (K7) demiştir. Bir diğer katılımcı ise “*Bilimsel yazma dediğimiz zaman belirli bir kalıp var ve bu kalıp sizin yapacağınız çalışmaya ve göndereceğiniz, yayınlayacağınız dergiye göre değiştiği için bu standartların neler olduğunu da gördük.*” (K8) açıklamasını yapmıştır. Aynı tema altında “içerik” kategorisinde bir öğrenci ise akademik yazma dersi içeriğinin disiplinlerarası bir yaklaşım ile işlendiğini belirterek “*esasen program değerlendirme dersimizle akademik yazma dersimizin paralel gittiğini, program değerlendirme dersinde ele aldığımız makale değerlendirmelerinin akademik yazma dersi kapsamında eleştirip değerlendirdiğimizi söyleyebilirim.*” (K8) şeklinde görüş bildirmiştir.

‘Uygulama’nın önemine dikkati çeken iki öğrenci “*mükemmel olmayacağız belki ama zamanla çok daha iyi olacağımıza eminim*” (K6) ve “*bence oturup bu işin pratiğini yaptıkça, oturup yazdıkça bunu zamanla oturtabiliriz...*” (K7) ifadeleriyle akademik yazma dersinde edindikleri bilgi ve deneyimlerin uygulama ile gelişebileceği inançlarını dile getirmişlerdir. “Ön koşul” kategorisinde iki öğrenciden birinin kullandığı “*nicel ve nitel araştırma yöntemleri dersini almış olmak resmi olarak ön koşul olmasa da araştırma yöntemleri dersini önceden alan öğrenciler akademik yazma dersinde hazır bulunuşluk düzeyleri daha yüksek*” (K7) görüşü akademik yazma dersiyle ilgili bir ön koşul olmamasına rağmen, bu dersin daha verimli geçmesi için bir katılımcının nicel ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim olmasında büyük yarar olduğu görüşündedir.

Öğrencilerin Dersten Beklentileri ve Gerçekleşme Düzeyi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda “Dersten Beklentiler ve Gerçekleşme Düzeyi” teması oluşmuştur. Akademik Yazma dersinden öğrencilerin başta neler bekledikleri ve bu beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına yönelik olarak kendileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen kodlamalar ve kategoriler aşağıdaki Tablo 5’de sunulmuştur.

Öğrencilerin beklentileri ile bu beklentilerin gerçekleşme düzeyine yönelik olarak elde edilen görüşme verilerinden elde edilen kodlamalara dayalı olarak “olumlu ve olumsuz” olmak üzere iki farklı kategori oluşmuştur. Genel olarak bakıldığında dersten beklentiler ile gerçekleşme uyumu konusunda elde edilen frekanslar dersin olumlu geçtiğini gösterir bir kanıt olarak yorumlanabilir. Bu olumlu kanıtların akademik yazma özyeterliliği kazandırma açısından oldukça dikkat çekici olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. On üçer öğrenci görüşünden elde edilen kodlardan biri olan ‘Farkındalık geliştirme’ye dayalı olarak öğrencilerden birinin “...sadece

bir makalede veya bir tezde hangi bölüme ne yazılıp ne yazılmayacak bunu öğrenmedim. Makalelerde, bir özetle bile ne kadar basit hataların olduğunu da gözlemlemeye başladım. Makalelere artık daha bilimsel bakabiliyorum.” (K10) ifadesini kullanarak eleştirel okuma bağlamında beceri kazanımına dikkati çekmektedir. Yine benzer bir düşünceden yola çıkan bir başka öğrencinin dikkat çeken ifadeleri aşağıdadır:

...Bu dersi kesinlikle iyi ki almışım diyorum; çünkü ben bu dersi almadan önce makaleleri okuduğumda ya da derslere girdiğimiz zaman hocalarımızın bize söylediği şey şu bölümü yazın, şu bölüme dikkat edelim dediğinde, makale üzerinde konuşurken... Hani aslında bir makalenin tam olarak hangi bölümlerden oluştuğunu ve bu bölümlerin hangi aşamaları içerdiğini, içeriğinde neler olması gerektiğini yani genel itibarıyla bunları öğrenmem açısından çok iyi oldu. Bu yüzden iyi ki almışım çünkü daha önce makale incelerken ve eleştirirken çok zorlanıyordum. (K11)

Yine “olumlu” kategorisi kapsamında 13 öğrenci dersin kendilerini akademik olarak geliştirdiğini dile getirmiştir. Bir katılımcı yine aynı konuyla ilgili olarak “*Bu dersi seçtikten sonra akademik dil anlamında ne kadar cahil olduğumu fark ettim.*” (K7) şeklinde görüş bildirirken; diğer bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri, aynı zamanda yukarıda belirtildiği gibi, okunan bilimsel bir çalışmaya eleştirel gözle bakabilme ve eleştirel okuma becerisini güçlendirme anlamında dikkat çekicidir:

Çok fazla makale ve tezler karşıma çıkıyor. Aralarından iyi olanını seçmem lazım. Şimdi her makaleyi okuyamam. Biz bu derste şunu gördük: iyi bir makale nasıl yazılır? İyi bir tez nasıl yazılır? İyi bir makaleyi nasıl ayırt edebiliriz? Hani kötü bir tezi kötü de demeyeyim de nasıl diyeyim? Böyle çok üzerinde uğraşılmamış tezleri nasıl ayırt edebiliriz? İşte iyi bir makalenin bölümlerinin neler olması gerekiyor bunu biz tek tek inceledik. Bu bence iyi bir makaleyi ayırt etmek için çok faydalı oldu. (K3)

Dersin akademik gelişime katkısı bağlamında “*Her yüksek lisans öğrencisinin alması gerektiğini düşünüyorum.*” (K1); “*... yüksek lisansın ilk yılında aldığım en önemli derslerden bir tanesi bana göre.*” (K4); “*Bu ders lisansüstü ve doktora öğrencilerinin tez ve bilimsel makale yazımı ve yayımlanması konusunda temel bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla sahip.*” (K8); “*Bu dersi aldığım için 10 sene sonra tezime baktığımda çok az hatayla karşılaşacağımı düşünüyorum.*” (K11); “*bu dersin amaç ve kazanımlarının başta da belirttiğim gibi akademik kariyer ve öğrenme isteğimi fazlasıyla karşıladığını düşünüyorum.*” (K10) şeklinde dikkat çekici olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu kategoriye

Tablo 5.

Derse Yönelik Beklentiler ve Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Kod ve Kategoriler

Kategori	Kod	f
Olumlu	Farkındalık geliştirme	13
	Akademik gelişim	13
	Öğretim üyesi etkisi	4
	Farklı bakış açısı kazanma	3
Olumsuz	Uygulama beklentisi /dönüt eksikliği	11
	Pandemi engeli	4

Katılımcılar birden fazla fikir beyan ettiğinden, elde edilen frekanslar katılımcı sayısından fazladır.

bağlı olarak yine öğrencilerden biri beklentileri ve gerçekleşmesi bağlamında sarf ettiği ifadeler dikkat çekicidir:

“...yazma konusunda eksiklerini gidermek açısından bir mesafe kat edeceğimi düşünüyordum zaten. Öyle de oldu, yani daha fazla okumaya başladım. Daha bilinçli okumaya başladım mesela şu anda vize-final haftası verilen ödevler yönünde de yani hocanın bize yönlendirmesi ile de daha düzenli, daha fazla okuyorsun, daha fazla öğreniyorsun...” (K2)

Buna ek olarak, bir diğer katılımcı ise *“... Dersin sonuna doğru dönem başında yaptığım alanyazın taramasının, araştırma önerisinin aslında ne kadar eksik olduğunu gösterdi. Dediğim gibi bir araştırma önerisi nasıl yazılır, bir makaleye nasıl başlanır bu konuları daha iyi bir şekilde öğrendiğimi düşünüyorum.” (K9)* ifadesini kullanmıştır.

Yine bu kategoride öğrencilerin akademik bağlamda derse yönelik genel olarak “olumlu bir beklenti” içinde oldukları görülmektedir. Bu beklenti içindeki öğrencilerden biri *“...Ben iyi bir şeyler yapmak için bu programa başvurdum. Sürekli okuma yapmamız gerekiyor. Kendimizi geliştirmemiz gerekiyor.” (K3)* şeklinde bir düşünceye sahip iken, bir diğer katılımcının ise *“Bu dersin bana bir makalede başlıkta, özet, giriş, tartışma kaynakçaya kadar nasıl yazılır, bilimsel çerçevede nasıl yazılır? Yazılacağını öğreteceğini düşünüyorum...” (K1)* beklentisine sahip olduğu görülmüştür. Bu kategoride dört öğrenci dersten “öğretim üyesinin (olumlu) etkisine” dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerden biri *“Bu dersin hocasının bana bir makalede başlıkta, özet, giriş, tartışma kaynakçaya kadar nasıl yazılır, bilimsel çerçevede nasıl yazılır? Yazılacağını öğreteceğini düşünüyorum...” (K1)* şeklinde beklenti ifadesine sahip iken, bir diğer katılımcı *“...hocamı çok seviyorum. Sevmemden ziyade Akademik Yazma dersi. bize çok şey katıyor... Aslında pandemi dolayısıyla içinde bulunduğumuz durum olmasaydı şu anda yine hiçbir dersimizi kaçırmadan ilerlerdik...” (K4)* ifadesini kullanarak katkı açısından, dersin öğretim elemanı ile dersten beklentilerini aynı düzlemde ele almaktadır.

Bunların yanında, üç öğrenci ise akademik yazma kapsamında genel olarak “farklı bakış açısı kazandıklarını” belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden biri *“...bu ders daha eleştirel bakmamı sağladı. Önemli şeylerde öğrendim açıkçası.” (K1)* şeklinde konuşurken bir diğer katılımcı *“...Şimdi anlıyorum ki aslında ne kadar çok şey öğrenirsem o kadar doğru eleştiri yapabiliyorum, o kadar doğru yaklaşım sergileyebiliyorum...” (K3)* ifadesini kullanmıştır. Eleştiri becerisi kazandığını ifade eden bir diğer katılımcı *“Akademik bir yazıyı, bir makaleyi, bir tezi, bir yayını eleştirmeyi de öğreniyoruz.” (K4)* şeklinde görüş bildirmiştir. Dersin hedefleri ile ders süreci uyumu bağlamında bir katılımcı *“hedeflenene ulaştığımı düşünüyorum.” (K1)*; diğer katılımcı *“Yeterli, uygun, ulaşılabilir kazanımlardan oluşmaktadır” (K5)* şeklinde görüş bildirmiş, diğer bir katılımcı ise şu ifadeleri dile getirmiştir:

... hocalarımız bizden (ilk dönem) bir ürün ortaya çıkarmamızı bekliyorlardı. İlk dönem ürettiğimiz ürünleri ortaya koysak (şu derste öğrendiklerimizle karşılaştırdığımızda) birlikte güleriz çünkü hiçbir dayanağı yoktu yaptıklarımızın..., akademik yazma bir çalışmanın sağlam bir dayanağı olması gerektiğini gösterdi. O nedenle teknik anlamda benim yazılarımı bence daha etkili ve çok daha farklı insanlara ulaşılabilir hale getirdi. (K7)

Akademik ürün ortaya koyma yeterliği konusunda beş öğrencinin yazmaya yönelik güven kazandıklarını belirttikleri görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak *“... kişinin (bu ders*

aracılığıyla) yazmayla ilgili iyi yerlere geleceğini düşünüyorum” (K4) şeklinde görüş bildirirken diğer bir katılımcı *“...açıkçası artık bir makale yazmaktan gözüm korkmuyor. Çünkü artık ne yapacağım hakkında malumatım var, nereye ne yazacağımı, nasıl başlayıp nasıl bitireceğimi genel anlamda biliyorum.” (K11)*, diğer bir katılımcı ise *“akademik yazma yetimizi de geliştiriyor” (K6)* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Derslerin yüz yüze ve pandemi dönemini kapsayacak şekilde iki farklı süreci içermesinden dolayı 11 öğrenci dersin uygulamalı olarak yürütülmesi beklentisinde olduklarını, ancak pandemi engelinden dolayı uygulamaların yapılamamasını eleştirmişlerdir. Zorunluluktan dolayı uygulama eksikliğine dikkat çeken veya uygulama beklentisinde olan öğrencilerden biri konuyla bağlantılı olarak şunları dile getirmiştir:

“...dediğim gibi sadece uygulama kısmını yapamadık. Keşke yapabileseydik ama maalesef çünkü herkes evinde... Aslında okullarımızda araştırma konumuzu bile seçmiştik. Kimlerle çalışacağımıza bile karar vermiştik ama maalesef okullar kapandığından dolayı uygulama kısmını yapamadık. Diğer türlü her şey normal gidiyor”(K4)

Aynı eleştirel bakışa sahip iki öğrenci ise *“...yapılan çalışmalar üzerinden pek dönüt alamadık...” (K1)* ve *“gruplar birbirine de yüz yüze dönüt verecekti; birbirimizi düzelterek ilerleyecektik. Bu durumda da uygulama yapma imkânımız olacaktı.” (K4)* ifadeleriyle pandemi nedeniyle yapacakları çalışmalara yüz yüze ve anında dönüt alabileceklerini, bunun da kendilerini daha çok geliştireceğini ancak bu durumun zorunluluktan dolayı kesintiye uğramasını eleştirmişlerdir. Dersin pandemi dönemine denk düşen sonraki haftalarına yönelik olumsuz görüşe sahip olan öğrencilerden biri *“...Daha çok bu COVID nedeniyle uzaktan eğitim şeklinde yürüttük dersleri, uygulama pek yapamadık...” (K1)* derken, bir diğer katılımcı *“beklentilerim aslında birazda pandemi süreciyle birlikte değişti; ama bu işin üzerinde daha fazla durulabilirdi, uygulamayla birlikte gidilebilirdi. Ne yazık ki pandemi sürecinden dolayı gerçekleştiremedik. ...” (K11)* ifadesini kullanmıştır.

Pandemi Öncesi ve Sürecinde Derse Yönelik Öğrenci Görüşleri

Katılımcıların pandemi öncesi yüz yüze eğitim süreci ve zorunlu uzaktan öğretim (pandemi) dönemine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Katılımcılara pandemi öncesi ve sonrasında yürütülen derse ilişkin düşünceleri sorulmuş ve elde edilen verilerin analizi sonucunda beş tema oluşmuştur: Ders Ortamı, Araç Gereç, Zaman; Ölçme Değerlendirme ve Ulaşım.

Pandemi Öncesi (Yüz yüze Eğitim) Dönemde Derse Yönelik Görüşler

Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, “Ders ortamı” kategorisinde katılımcıların büyük çoğunluğu “Etkileşimli ders (Yüz yüze eğitim)” kodunu yansıtan görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bir katılımcı *“...daha önce akıllı tahtamız vardı yaptığımız ödevleri oradan açabiliyorduk. Pandemi öncesi etkiliydi yüz yüze ders...”(K1)* derken diğer katılımcı *“Pandemi öncesinde yüz yüze ders işleme elbette etkiliydi...”(K9)* şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Yine aynı kategoride uygulama yapabileme konusunda beş öğrenciden biri *“...Gruplar şeklinde hem teori hem de hem de uygulama şeklinde dersi işliyorduk...” (K4)* derken, bir diğer katılımcı ise *“...Pandemi öncesinde yüz yüze ders işleme elbette etkiliydi. Hocayla ve diğer sınıf arkadaşlarımızla aynı anda bir arada olmak, etkileşim halinde olmak, canlı canlı ders işlemek*

Tablo 6.
Pandemi Öncesinde ve Sürecinde Akademik Yazma Dersine İlişkin Kod ve Kategoriler

Pandemi Öncesine İlişkin Kodlar	Kategori	Zorunlu Uzaktan Eğitim (Pandemi) Sürecine İlişkin Kodlar
Etkileşimli ders (Yüz yüze eğitim) (16)	Ders Ortamı	Derse etkin katılım (çevrimiçi) (11)
Uygulama yapabilme (5)		Dezavantaj (10)
Fiziksel ortam yetersizliği (3)		Öğretmen merkezli (6)
Hazırlıklı olma (3)		Motivasyon (1)
		İnternet/teknik olanak yeterliliği (12)
		İnternet/teknik olanak yetersizliği (12)
Materyal, doküman, kaynaklar (12)	Araç Gereç	Dezavantaj (6)
Uygulama yeterliliği (3)		Dokümanların kullanımı (4)
Araç gereç olanaklarını kullanma (2)		Çevrimiçi ders ortamını kullanma (2)
Ders Süresi yeterliliği (10)	Zaman	Dezavantaj(ders süresinin yetersizliği) (10)
		Avantaj (3)
Uygulama (Makale/tez/ inceleme/ araştırma/ eleştirme) (20)	Ölçme Değerlendirme	Ürün çıkarma (19)
Derse katılım (8)		Uygulamanın gerçekleşmemesi (6)
Sınav (7)		Sınav (4)
Planlılık (4)		Soru cevap (3)
Zaman kaybı (6)	Ulaşım	
Bedensel yorgunluk (2)		
Maddi kayıp-gider (2)		
Katılımcılar birden fazla fikir beyan ettiğinden, elde edilen frekanslar katılımcı sayısından fazladır.		

elbette ki bambaşka. Haliyle uygulama da beraberinde gidiyordu.” (K9) şeklinde görüş bildirmektedir. Diğer bir kategoride üç öğrencinin “ders ortamı” konusundaki eleştirileri dikkat çekicidir. Bu bağlamda bir katılımcı *“Bizim binadaki yüksek lisans derslikleri çok küçük ve ders yapılan sınıfımız çok kalabalıktı. Farklı bölümlerden de öğrenciler gelmişti. Dolayısıyla şey böyle aşırı sıkışık bir ortamda ders işlemiştik. Fiziki anlamda böyle bir eleştiride bulunabilirim”* (K3) şeklinde görüşünü söylemektedir. Üç öğrenci pandemi öncesi yüz yüze eğitim sürecinde derse hazırlıklı gelmenin esas olduğuna dikkati çekmektedir. Bu bağlamda bir katılımcı *“Pandemi öncesi sınıfta işleniyordu. Diğer derslerden farklı olarak herkes etkileşime katılıyordu. Mecburen okuyarak geliyorduk ve öğrenci ağırlıklı tartışma ortamı oluşuyordu. Hazırlıklı olmak gerekiyordu, daha etkiliydi”* (K6) şeklinde görüş bildirmektedir. Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin pandemi öncesinde yüz yüze yapılan derslerin daha etkili olduğunu, Akademik Yazma dersinin uygulamaya dönük işlendiğini ve bu yüzden ders öncesinde okumaları gereken kaynakların olduğunu belirtmişlerdir. Ters bir görüş olarak sınıf ortamının fiziksel yetersizliğinden söz edilebilir.

Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ikinci kategori “araç-gereç” kategorisidir. Bu kapsamda on iki öğrenci pandemi öncesi yüz

yüze eğitim sırasındaki ‘materyal, doküman, kaynaklara ilişkin görüş bildirmiştir. Bir katılımcı konuyla ilgili olarak *“...Zaten çoğumuz bunları çıktı alıp gidiyorduk. Onun dışında eleştiri yapabileceğim materyal konusunda, dediğim gibi örnek makale götürmedik... Zaten hoca da dönemin başından beri her şeyi elimize verdiği için...”* (K3) şeklinde görüş bildirirken diğer bir katılımcı görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Kaynaklar kısmında da hiçbir sıkıntı yok; çünkü sadece tek bir kitaba bağlı kalmıyoruz ya da tek bir kaynağa bağlı kalmıyoruz. Dönem başında bize bir okuma listesi verdi. Bununla ilgili ulaşmamız zor olmasın diye hoca okumamızı tavsiye ettiği kaynakların tamamını bir zip dosyası olarak bize attı” (K4)

Yine aynı kategoride üç öğrencinin pandemi öncesi süreçte “uygulama yeterliliği” konusunda görüşleri söz konusudur. Buna yönelik olarak bir katılımcı *“...her haftaya ait bir okuma listesi vardı. Onları okuyup, akabinde buna dayalı düşüncelerimizi değerlendirerek üzere o konu başlıklarına göre yazıyorduk ve yeterliydi...”* (K5) şeklinde görüş bildirmektedir. Pandemi öncesi ve süresinde kullanılan materyale ve kaynakların kullanılması konusunda iki öğrenci çok farklılık görmemektedir. Bir katılımcı *“Pandemi öncesiyle sonrası arasında derste kullanılan materyal/araç-gereç/belge olarak bir farklılık olduğunu düşünmüyorum. Hocamız ne yapılması gerekiyorsa yapıyor zaten. Dersin işlenişinde, öncesinde ekstra bir materyal kullanmıyorduk. ...”* (K9) şeklinde görüş bildirmektedir.

On öğrencinin “zaman” kategorisinde ders süresinin yeterli olduğuyla ilgili görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak *“...pandemi öncesinde biz yaklaşık dört haftalık bir ders yaptık. O sürecin daha etkili olduğunu düşünüyorum...”* (K1), derken diğer katılımcı *“...derse ayrılan zaman 1,5 saat gibiydi. Bazı haftalar uzayabiliyordu. Derse ayrılan sürede hiçbir sıkıntı yaşamadık...”* (K10) şeklinde olumlu ve olumsuz hususlara dikkat çektiği görülmektedir.

Katılımcıların belki de en çok görüş belirttiği kategori olan ‘Ölçme Değerlendirme’ye ilişkin olarak izlencede de hedeflendiği üzere, uygulamaya dönük değerlendirme (Makale/tez/inceleme/araştırma/eleştirme) konusunda farkındalığa sahip oldukları görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak *“...bize dönem başında verilen bir makale ödevi bir uygulama var idi.”* (K8) derken diğer katılımcı *“...Makale eleştiri ödevimiz final ödevi olarak diğerleri (araştırma önerimizi ve açık uçlu sınav) ise ara sınav olarak değerlendirilecek.”* (K10) şeklinde görüş bildirmektedir. Bir katılımcı *“...Ama yüz yüze eğitimde olsaydık çok daha iyi bir değerlendirme olacaktı; çünkü bizim de ürünlerimiz olacaktı. Onlar da değerlendirilecekti. ...”* (K4) şeklinde pandemi dönemi yaşanan olumsuz sürece değinmektedir. Bir diğer katılımcı ise *“...Dönemin başında bize hoca zaten vermişti ve biz okuyarak gidiyorduk. Derse katılıyorduk. Yani ölçme değerlendirme eğer yapılsaydı bence mantıklı bir ölçme değerlendirme yöntemi olacaktı diye düşünüyorum.”* (K3) şeklinde görüş bildirerek, okuma/tartışmaların ders başarısının değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak kullanılacak olmasını olumlu karşılamaktadır. Yedi öğrenci öğretim elemanının ders kapsamında mutlaka bir sınav yapacağını belirtmesini olumlu karşılamaktadır. Bu bağlamda bir katılımcı *“...Bir makaleyi eleştirebilmek için (dersi) görüyoruz öyle değil mi? O yüzden mutlaka bir yazılı sınav yapılması gerekiyordu...”* (K3) derken, bir diğer katılımcı ise *“...açıkçası ölçme değerlendirme açısından hocamız h sınav yapacağım demişti; yazılı sınav olarak öyle bir düşüncesi vardı.”* (K2) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir kategori olan “planlılık”

konusunda dört öğrencinin dile getirdiği görüşleriyle pandemi öncesi süreçte ölçme değerlendirilmede uygulamalı olmasını olumlu karşıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda bir katılımcı “...*Ölçme-değerlendirmemiz makale üzerinden olacaktı. Hatta makaleyi yazmaya başlamıştım. Deneyisel bir çalışma ile makale yazmayı planlıyordum...*” (K10) şeklinde görüş belirtmiştir.

Verilerden elde edilen son kategori olan yüz yüze eğitim sürecinde derse ‘ulaşım’a yönelik olarak zaman kaybı; bedensel yorgunluk ve maddi kayıp-gider kodlarıyla temsil edilen görüşlere rastlanmıştır. On öğrencinin yüz yüze eğitim sürecinin bir dezavantajı olarak, özellikle üniversiteye il dışından gelen öğrencilerin ulaşım dolayısıyla yaşadıkları zaman kaybına ilişkin görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak “...*Hani her hafta iki gün boyunca sürekli üniversiteye gitmek yerine evimde olmak çok daha iyi oldu.*” (K3) ifadesini kullanmıştır. Bununla birlikte, sıkıntı yaşamadığını dile getirenler olsa da, il içerisinde bir öğrenci de “...*merkezde oturmama rağmen evimin üniversiteye uzak olması nedeniyle, nereden baksam 40 dakikalık bir zaman kaybım oluyordu.*” (K10) şeklinde görüş bildirmiştir. Yine iki öğrencinin ulaşım ile ilgili bedensel yorgunluk açısından “...*haftanın üç günü gidiyordum. Bu akademik yazma için değil de diğer ders için haftanın üç günü git gel yapıyordum. Öğretmeni olduğum okul var, okuldan sonra pazartesi oradaydım ama diğer günlerde okuldan sonra git gel yapmak çok yorucu oluyordu.*” (K2) dile getirdikleri de dikkat çekicidir. İki öğrenci ise ulaşımın bir etkisi olarak yaşadıkları maddi kaybı da dile getirmiştir.

Her ne kadar yüz yüze öğretim süreci tercih edilmiş olsa da, katılımcıların bazılarının il dışından geldikleri düşünüldüğünde uzaktan öğretim sürecinin bu katılımcılarca olumlu karşılandığı yönler de olmuştur. Pandemi sürecinde derse katılmak için seyahat etmeye gerek kalmadığı için derse ulaşılabilirlik kolaylaşmış; buna bağlı olarak katılımcılar zamandan ve bütçeden tasarruf sağlamışlardır. Tüm bunların yanında, mecburi uzaktan öğretim sürecinin olumsuz yönleri katılımcılar tarafından genel olarak öğretim hedeflerinden uzak kalma, uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliği yaratması, teknolojik ve donanımsal aksaklıkların yaşanması, dikkat dağınıklık unsurlarının fazlalığı, sürekli ekran başında olma, psikolojik rahatsızlıklar, motivasyon eksikliği, iş yükü fazlalığı, küçük yaş gruplarıyla veri toplamının güçlüğü, adaptasyon sorunları, sürecin dersi uygulamalı eğitimden öğretmen merkezli eğitime yöneltmesi, akran değerlendirmenin yapılamaması gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Bu görüşleri paylaşan bir katılımcı ifadesi aşağıdaki gibidir:

Tabii ki yüz yüze eğitimi tercih ederdim. Sonuçta işin içinde insan faktörü var. Sonuçta robot değiliz uzaktan eğitimin olunacağı zaman ve yerler elbette var. Bir süre sonra insan bilgisayar karşısında dijital ortamda çok zorlanıyor bir süre sonra robot gibi oluyorsunuz; çünkü sürekli ekrana bakıyorsunuz dikkatinizi toplamada zorluk yaşıyorsunuz evin içinde çocuk eş vesaire. Uzaktan eğitim şu anda bir zorunluluk insanların ekranı bir süre sonra bakamaz hale gelmesi, teknik aksaklıklar bu işin dezavantajlarından yüz yüze eğitimin daha uygun olduğunu ve daha samimi olduğunu düşünüyorum. (K8)

Katılımcılar pandemi öncesi akademik yazma dersinden tamamen olumlu ifadelerle bahsederken, uzaktan öğretim sürecini olumlu ve olumsuz kavramlarla dile getirmişlerdir. Bu sürecin “daha etkili iletişim, sosyalleşme, derslerin daha sıcak geçmesi, akademik sorumluluk ve uygulama yapılması” bağlamında olumlu özelliklerini sıralayan öğrenciler olmuştur. On bir katılımcıdan

yedisi yüz yüze öğretimi tercih ederken, ikisi uzaktan ve ikisi de harmanlanmış öğretimi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Pandemi öncesinde yüz yüze yapılan Akademik Yazma derslerini daha olumlu bulduğunu ifade eden pek çok katılımcı gibi, bir katılımcının örnek ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ben yüz yüze tercih ederdim Çünkü etkileşim daha fazlaydı daha uygulamaya yönelikti. Hem kendi yaptığımız alışmalarda kendimiz değerlendirecektik hem de hocamız bizi değerlendirecekti ama biz bunu çevrimiçi olarak yapamadık sadece soru cevap öğretmen merkezli olarak yaptık. Eğer tercih yapmam istenseydi yüz yüze olmasını tercih ederdim. Çünkü anlatmaktan ziyade uygulamaya yönelik yapılması gerektiğini düşünüyorum bu dersin. (K1)

Pandemi Sürecinde Yürütlen Derse Yönelik Görüşler

Öğrencilerin zorunlu uzaktan öğretimin yapıldığı pandemi sürecinde “ders ortamı” kategorisi incelendiğinde, tüm öğrencilerin çevrimiçi ortamda “Derse etkin katılım” gerçekleştirdiği görülmektedir. Derse katılımın doğasıyla ilgili olarak bir katılımcı “*Pandemi sonrasında daha çok sözel şekildeydi. Sözel olarak devam etti. Hoca soru sordu, yanıtladık. O şekilde ya da hoca anlattı. Pandemi sürecinde de dersin etkili olduğunu düşünüyorum.*” (K1), derken diğer katılımcı “...*Hoca sırayla belirli kişilere söz hakkı veriyor. Normalde herkesin rahatlıkla katılabildiği bir ders idi.*” (K6) şeklinde görüş bildirmektedir. Aynı kategoride on öğrencinin “Dezavantaj” konusunda dile getirdikleri görüşleri söz konusudur. Bu bağlamda bir katılımcı “...*Hocanın herkesi görmesi mümkün olmayabiliyor. Ama hocamız gene de dersin farklı zaman dilimlerinde sesi çıkma-yanlara adıyla seslenip derse katmaya çalıştığı, dikkat toplamaya çalıştığı anlar hep oluyor.*” (K10) derken, bir diğer katılımcı ise “...*Hani bu şimdi bilgisayarla konuşuyormuşsun gibi oluyor aslında. Bazen şey oluyor hani herkes aynı anda konuşmaya çalışıyor. Sistem çok böyle gürültülü olabiliyor.*” (K3) şeklinde farklı görüş bildirmesi de durumu farklı açılardan anlamayı kolaylaştırmaktadır. Yine aynı kategoride altı öğrencinin “Öğretmen merkezli” olması konusunda dile getirdikleri görüşler vardır. Bu bağlamda bir katılımcı “...*pandemi ile birlikte aslında akademisyenin omuzlarına yük yüklendi. Genel olarak şöyle bir şey oluştu. Derse gireyim, hoca anlatsın. Şu anda yazdığımı okuyamam, bağlantım kötü okusam da duymuyor gibi bazı sıkıntılardan dolayı daha çok öğretmen merkezli olmaya başladı.*” (K7) derken, bir diğer katılımcı ise “...*pandemi sonrasında hocamız yine aynı. Daha fazla anlatıyor. Hatta bizi sormaya yönlendiriyor, teşvik ediyor. Soru soruyor, her şeyi yapıyor.*” (K2) şeklinde görüş bildirerek “Motivasyon” konusuna da dikkati çekmektedir. Öğrencilerin pandemi sürecinde “ders ortamı” kategorisinde görüşleri incelendiğinde, 12 öğrencinin “teknik olanakların yeterli” olması konusunda benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak “*Pandemi sürecinde yüksek lisans grubu olarak bilgisayaramız, internetimiz vardı. Bu nedenle hiç birimiz bir sıkıntı yaşamadık. Yani ben bir sıkıntı yaşamadım. Hocamızın sesini rahat duydum yani internetimiz olduğu için bir sıkıntı yaşamadık. Ama imkânı olmayanlar yaşayabilir*” (K1) derken, diğer katılımcı “...*Herkes ilk haftadan itibaren hiç bir teknik aksaklık sıkıntı yaşamadan kaldığımız yerden devam edebildik*” (K8) şeklinde görüş bildirmektedir.

Teknik olanakların yeterli olması yanında, aynı konuda yaşanan farklı yetersizliklere yönelik görüşler de söz konusudur. Bu bağlamda bir katılımcı “*Aynı anda iki kişi konuşmıyor, bazen sesler birbirine karışabiliyor. Bu yüzden sessiz kalmak zorunda kalıyoruz ya da susuyoruz.*” (K10) derken, bir diğer katılımcı ise “...*bilgisayar ortamı ya da çevrimiçi dersin imkânsızlıkları ya da sınırlılıkları*

diyebiliriz. İfade etmek istiyorsun, mikrofon açıyorsun ya da ifade etmek isterken sözler karışıyor, olmayabiliyor...” (K5) şeklinde görüşlerle çevrimiçi ortamlarda yaşanması muhtemel bazı dezavantajlara dikkat çekmiştir.

“Araç gereç” kategorisine ait kodlar incelendiğinde sırasıyla “dezavantaj,” “dokümanların kullanımı,” “çevrimiçi ders ortamını kullanma” kodlamalarının olduğu görülmektedir. Altı öğrencinin uzaktan öğretime dayalı pandemi sürecinde araç gereç kullanımının ‘dezavantaj’ları konusunda oldukça benzer görüşe sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bu öğrencilerden biri etkileşimin düşüklüğüne dikkati çekerek, “Bilgisayarda uzaktan eğitimde dersler çok da sağlıklı olmuyor. Bilgisayar dışındayız, konuşan kişi dışında kimse mikrofonunu açmıyor, her zaman kamerayı da açmıyoruz.”(K11) derken; diğer bir katılımcı “...pandemi sonrası 1-2 hafta boşluk oluştu nasıl olacak nasıl devam edecek soruları oluştu. Dersin ortamı değişti.”(K8) şeklinde belirsizlik yaşadıklarını bildirmektedir. Dört öğrencinin “Dokümanların kullanımı” konusunda dile getirdiklerine bakıldığında, pandemi öncesi ve süresinde PDF belgeler açısından büyük farklılık olmadığı ve bunların her iki süreçte de çok işe yaradığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda bir katılımcı “...Hocamız çevrimiçi olarak gönderiyordu ya da diyordu ki arkadaşlar maillerinize attım. En fazla onun üzerinden görüyorduk. Ama hepinizin mail adresinize attım ya da Google Classroom’a ekledim diyordu. O konuda hiç değişen bir şey olduğunu düşünmüyorum. Fark yarattığını düşünmüyorum.”(K5) şeklinde görüş bildirmektedir. Yine aynı kategoride iki öğrencinin “Çevrimiçi ders ortamını kullanma” konusunda dile getirdikleri görüşler olmuştur. Bu bağlamda bir katılımcı “...Herhangi bir farklılık olmadı. Çünkü dediğim gibi zaten okumalarımız vardı. Dersin izlencesi doğrultusunda dersin işleniş değişmedi. Sadece dersin bir tanesi yüz yüze, diğeri ise uzaktan eğitim şeklindeydi” (K10) derken; bir diğer katılımcı ise “...Bilgisayarda uzaktan eğitimde dersler çok da sağlıklı olmuyor. Bilgisayar dışındayız. Konuşan kişi dışında kimse mikrofonunu açmıyor. Her zaman kamerayı da açmıyoruz.” (K11) şeklinde farklı bir yöne dikkati çekmiştir.

Pandemi sürecine ait “Dezavantaj” görüşlerinden elde edilen kodlamalarda üretilen “Zaman/süre” kategorisinde on öğrencinin çevrimiçi ders süresinin yetersizliğine yönelik benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin bir katılımcı bununla ilgili olarak “...Çevrimiçi ders süreci biraz sıkıntılıydı. Bu süreçte sorunuz olmadı ama derse ayrılan süre daha kısıtlıydı. Öncesinde dolu dolu 2 saat iken sonrasında 45 dakika ile sınırlı kalmıştı ve etkileşim daha azdı.”(K1), derken, bir diğer katılımcı “...bizim katılımcılar olarak hocaların söylediğine eklemek istediğimiz ya da sormak istediklerimiz konusunda bire bir yüz yüze derste kadar katılımcı olamıyoruz.”(K9) şeklinde görüş bildirmektedir. Pandemi sürecinde zaman konusunun öğrenciler bakımından bir avantaj yarattığı konusunda dile getirilen görüşler de olmuştur. Bu bağlamda bir katılımcı “...öğrenciler aralarda ekstra konuşmalar azaldı. Bu belki pozitif bir durum. Bence zaman konusunda çevrimiçi sistem daha avantajlı...” (K6) derken, bir diğer katılımcı ise “...uzaktan eğitim o açıdan iyi çok avantajlı yani çok artısını gördüm...” (K2) şeklinde görüş bildirmektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen kodlamalar incelendiğinde ortaya çıkan “Ölçme Değerlendirme” kategorisindeki görüşlerin birçoğu ders başarısının değerlendirilmesinde “ürün çıkarma” ile ilgili olarak görüş belirttiği gözlenmiştir. Örneğin bir katılımcının bu konuyla ilgili olarak aşağıdaki ifadesi, izlencede de yer verildiği haliyle ders başarısının değerlendirilmesinde farklı stratejilere başvurulması noktasında dikkate değerdir:

“İki soruluk bir take-home ödevimiz var. Onun dışında da hocamız her kişiye özel makale gönderdi. Benim branşım Matematik. Matematik ile ilgili makale gönderdi. Tek tek bu makalenin bizden değerlendirmesini istedi. Hani aslında yapılabilecek en iyi ödev verdi bize şu anda hocamız. Biz o makaleyi inceleyeceğiz ve derste öğrendiklerimize göre değerlendireceğiz. Bir rapor yazacağız. Bu final ödevimiz olacak...”(K3)

Ayrıca öğrencilerin akademik yazma ders başarısının değerlendirilmesinde farklı yöntemlere başvurulması noktasında düşüncelerini barındıran “...herkes ikiye tane akademik dergi seçti. Birbirimize bu dergileri tanıttık. Onun dışında bir makale yazım sürecimiz vardı aslında. Herkesin makaleleri Google Classroom’da, böylece herkes birbirinin makalesini görüp makalelere yönelik eleştiri, değerlendirme ve dönütlerini bu portaldan sağlıyor...” (K10) düşüncesi de çevrim içi sürecin nasıl işlediğiyle ilgili detaya dikkati çekmektedir. Bununla birlikte pandemi öncesi planlanan ancak süreçte zorunluluktan dolayı gerçekleştirilemeyen uygulamalar “dezavantaj” olarak kodlanmıştır. Zorunlu uzaktan öğretimden dolayı, yapacakları araştırma temelli “uygulamanın gerçekleşmemesi” konusunda altı öğrenciden biri “...Bu araştırma ödevi (pandemik) süreçten kaynaklı uygulanamaz duruma geldi...” (K8) derken, bir diğer katılımcı “...Şu anda ne (yüz yüze) yazılı sınav olabiliyoruz ne de uygulama yaptık onu değerlendirebiliyoruz.” (K4) şeklinde sürecin yarattığı dezavantaja dikkati çekmektedir. Yine aynı kategoride dört öğrencinin sınav konusunda dile getirdikleri görüşler de vardır. Bu bağlamda bir katılımcı “...Yani bu pandemi döneminde yapılacak bence en mantıklı iki sınavı şu an oluyoruz...” (K3) derken; bir diğer katılımcı ise “...Böylece biz de (üretiyor olduğumuz) makalede yaptığımız yere kadar hocamıza ödev olarak teslim ettik. Bunun dışında take home/ev ödevi sınavı ve makale eleştiri ödeviyle değerlendirildik.” (K11) ifadesini sarf etmiştir. Üç öğrenci pandemi öncesi ders ortamının soru-cevap şeklinde geçtiğini dile getirmiş ve bunlardan biri “...Pandemiden sonra da ders aynı şekilde soru cevap olarak devam etti. ...” (K2) şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, yüz yüze öğretimin ve pandemi nedeniyle zorunlu uzaktan öğretimin birlikte yapıldığı geçiş döneminde Akademik Yazma dersine ilişkin bu dersi almış alan lisansüstü öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Akademik Yazma dersinin katılımcılar tarafından dersin zorunlu olmasına rağmen lisansüstü düzeyde bir ihtiyaç olarak görmelerinden ve ilerleyen yıllarda akademik olarak sorun yaşamak istememelerinden dolayı aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle Akademik Yazma dersinin, özellikle farklı ana bilim dallarında gönüllü olarak lisansüstü eğitim alan öğrenciler için bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu sonuç Çimer ve ark. (2009) yazma deneyimleri ve akademik yazma becerileri üzerine yaptıkları bir çalışmada, lisansüstü öğrencilerinin daha önceki eğitim öğretim yıllarında yazma ile ilgili deneyimlerinin az olduğu ve akademik yazma becerilerinin lisansüstü seviyede takviye edilmesi gerektiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Tok ve Gönülal (2016)’ın çalışmasında öğretim elemanlarının akademik yazma sürecinde karşılaştıkları sorunların, zorlukların ve ihtiyaçların belirlenmesi bulgusu da ayrıca çalışmayı destekler niteliktedir.

Pandemi nedeniyle acil ya da zorunlu uzaktan öğretime geçilmesi diğer tüm derslerde olduğu gibi, ders kapsamında uygulama yapılması hususunda da sınırlılıklara neden olmuştur. İzlenimde belirtildiği üzere, birçok yüz yüze uygulama ve tartışmanın

planlandığı Akademik Yazma dersinin zorunlu durum karşısında nasıl yürütülebileceğine ilişkin ek düzenlemeler yapılmak durumunda kalmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin dersten beklentileriyle süreçte oluşanlar da karşılaştırıldığından, beklenti ve sonuç açısından uygulama hususunda aksaklık yaşandığı söylenebilir. Elbette bu durum her ne kadar pandemi sürecine bağlanıyor olsa da, elde edilen bu bulgular Demirbolat'ın (2005) yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim üyelerinden beklentilerini incelediği çalışmada beklentiler ve uygulamalar arasındaki farklılıkların oluşması açısından benzerlik göstermektedir. Yine Çetin ve Dikici (2014), çalışmalarında özellikle öğretmenlerin lisansüstü kademede aldıkları ders içeriklerinin uygulamaya yönelik olması gerektiği önemli bir eleştiridir.

Tok (2012), Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlamış olduğu çalışmasının ilk bölümünde akademik yazma becerilerinin öneminden, ana dil ve yabancı dilde yazma becerisinin farklılıklarından bahsetmektedir. Bu çalışmanın ikinci bölümünde öğrencilerin akademik yazma ile karşılaştıkları sorunları belirlemeleri ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri üretmeleri, uygulama yapılmaları ve değerlendirilmeleri ile ilgilenilmiştir. Bu açıdan bu bulgular akademik yazma dersinin işleniş ve uygulamaya yönelik elde edilen sonuçları desteklemekte ve benzer öneriler sunmaktadır. Araştırmada katılımcılar genellikle akademik yazma dersinde tez, makale gibi bilimsel çalışmaların nasıl yazılacağına yönelik farkındalık geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Bahar (2014) lisans sürecinde pek çok kitap, makale okumuş olmalarına rağmen öğrencilerin akademik yazma kurallarıyla ilgili farkındalıklarının istenen düzeyde olmadığını da belirtmektedir. Kan ve Gedik'in (2016) yaptıkları çalışmada katılımcıların, tezin temel bölümlerini yazmada çeşitli zorluklar yaşadıkları, aldıkları yüksek lisans eğitiminden sonra ise akademik yazma ve tez oluşturma sürecine dair kendilerini daha yeterli hissettiklerini, programda akademik yazma dersinin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında akademik yazma dersinin öğrencilerde yazma özyeterliliği gelişmesi açısından elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir.

Dersin amaç ve kazanımlarında belirtilen bilimsel bir çalışmanın nasıl yazılacağına dair öğrenci algıları dersin önemine işaret etmektedir. Katılımcılar tez, makale gibi bilimsel çalışmalarda hangi bölümlerin yer alması gerektiği ve eleştirel anlamda iyi bir akademik çalışmanın ayırt edilmesine yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Deniz ve Karagöl (2017) akademik yazmanın çok sayıda türü bulunduğunu; akademik yazmanın başlı başına bir disiplin olarak kabul edildiğinden başlık yazımından kaynakça yazımına farklı bölümleri ve bunların yazımını ilgilendiren dil, anlatım, biçim gibi nitelikleri olduğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin eleştirel akademik özyeterlilik inancına sahip olduklarına ilişkin çok sayıda öğrenci görüşü yer almaktadır. Bu bağlamda izlencede belirtilen amaç ve kazanımlarla ilgili tüm öğrencilerin farkındalık kazandıkları; ayrıca katılımcıların ifadelerinden bu amaç ve kazanımların beklentilerine uygun ve ulaşılabilir kazanımlar olduğu söylenebilir. Yağız ve Yiğiter (2016) eleştirel düşünmeyi öğrenci yazarlar olarak edinmeleri ve kendi metinlerini hem dil kullanımı hem de akademik söylem kalıpları açısından değerlendirebileceklerini ifade etmektedir.

Katılımcıların görüşlerinden öğrencilerin dersin kazanımlarının farkında oldukları, bunları oldukça önemli ve gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Yine bulgulardan hareketle dersin akademik yazma ile ilgili olarak öğrendiklerini uygulayabilme konusunda

kendilerine güven kazandırdığını bildirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda Deniz ve Karagöl (2017) akademik yazmanın yükseköğrenimde gerekli bir ihtiyaç olduğu ve Türkiye'de akademik yazma konusunda planlı ve yaygın bir eğitim sunulmadığını belirtmektedirler. Roig (2010) yazma konusunda iyi bir makale üretmek zor bir iş olduğundan ve deneyimli yazarlar için bile hem zaman hem zihinsel çaba gerektirdiğinden bahsetmektedir.

Katılımcı görüşlerinden akademik yazma ders izlencesi; dersin planlı şekilde yürütülmesi; pek çok okuma parçası içermesiyle öğrenciyi kaynak arama mecburiyetinde bırakmaması; derse hazırlık yapma konusunda rehberlik etmesi; dersin amaç ve kazanımları, takip edilecek konular hakkında farkındalık kazandırması ve kaynaklara ulaşma konusunda pratiklik sağlaması konularında katılımcıların görüşleri sonuçlarda yer almaktadır. Topal ve ark. (2017) öğrencilerin en çok lisansüstü eğitim aldıkları program içeriğinin uygulanması ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmekte ve öğrencilerin bazılarının eğitim aldıkları programın beklentilerini karşılamadığını ya da programa uyulmadığını ifade ettiklerini belirtmektedir. Derste bir izlencenin varlığı ve plana uygun şekilde ilerlenmesi bu sorunları ortadan kalkmasında önemli bir etken teşkil etmektedir. İzlençe ile ilgili katılımcılar tarafından çok fazla kaynak okumak gerektiği ve bu metinlerden bazılarının İngilizce olması nedeniyle çeviri yapma gerekliliği ve yabancı dil problemi olanlar için bu durumun bir dezavantaj olduğu düşünülmektedir. Lisansüstü eğitimde dil probleminin yabancı dilde yazılmış çalışmalardan yararlanamama, çalışmaya ayrılan zamanı ve verilen emeği etkilemesi gibi olumsuz durumlara neden olduğu alanyazında pek çok yazar tarafından ifade edilmektedir (Aslan, 2010; Bahar, 2014; Gülay, 2019; Kan & Gedik, 2016; Saracaloğlu ve ark., 2016; Tok & Gönülal, 2016).

Tüm katılımcılar Akademik Yazma dersinin bilimsel bir çalışma yapma sürecinin tüm aşamalarını içermesi gerektiği şeklinde algılamıştır. Bu algı öğrencilerin akademik yazma konusunda sahip oldukları kaygı düzeyini de yansıtmaları bakımından anlaşılır. Yağız ve Yiğiter (2016) de lisansüstü öğrenci yazarların bir metinde fikir oluşturma ve düzenleme konusunda ortak kaygıya sahip olduklarını ve fikirlerini tutarlı ve iyi yazılmış bir şekilde düzenlerken sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Kan ve Gedik (2016) de lisansüstü öğrencilerinin, özellikle tezin temel bölümlerini yazmada bazı zorluklar yaşadıklarını ve bu zorlukların katılımcılar tarafından bir akademik yazma eğitimi almamalarından kaynaklandığını belirttiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda dersin içeriğinin bu sorunlara katılımcılar açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmada akademik yazma dersinin kapsamı ile ilgili katılımcılar bilimsel çalışmalara eleştirel bakabilme becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Bayat (2014) çalışmasında, akademik yazma başarısı ile eleştirel düşünme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsetmektedir. Lisansüstü Eğitim Yönetmeliği'nde (YÖK, 1996) tezli yüksek lisans programının amaçlarından birinin, öğrencinin bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanmasını sağlamak olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda bu dersin öğrenciye incelediği bilimsel çalışmalara yönelik derin bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Akademik yazmayı kolaylaştıran yazılım veya programlarla ilgili olarak bilgisi olmadığını dile getiren katılımcıların ifadeleri ile Bahar (2014) lisans döneminde kimi öğrencilerin ilgili örnek ve kaynaklara nasıl ulaşılacağını bilmedikleri ve bu durumun lisansüstü dönemde de devam ettiği sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Akademik yazma esasnasında kullanılacak araçlara hâkimiyet araştırmacının bilgiye ulaşması ve üretiminde büyük öneme sahiptir. Eldeki çalışmada çok fazla katılımcı

tarafından fark edilmemiş olsa da, içeriğin disiplinlerarası bir yaklaşım ile verilmesi oldukça önemlidir. Disiplinlerarası öğretim öğrenmede etkililiği ve anlamlılığı sağlama açısından oldukça önemli bir konudur ve alanyazında bu konuda pek çok akademisyen benzer bir fikirdedir (Duman & Aybek, 2003; Korkmaz & Konukaldı, 2015; Yıldırım, 1996). Ayrıca katılımcılar akademik yazma ile ilgili çabayı sürdürmeleri gerektiği ve uygulama yaparak daha iyi akademik yazarlar haline dönüşebileceklerini belirtmişlerdir. Şanlı ve ark. (2013) düzenli çalışmanın akademik yazmada bütünlük ve uyumun sağlanmasındaki gerekliliğinden bahsederken, Gömleksiz ve Yıldırım (2013) lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri içerisinde uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Pandemi Öncesi Ders Süreci

Katılımcıların görüşlerinden Akademik Yazma dersi için pandemi öncesinde yüz yüze yapılan derslerin etkili olduğu, uygulamaya dönük ders işlendiği ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurarak derslerin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Herrell ve Jordan (2008)'in çalışmasında yazma atölyeleri oluşturularak yazma sürecinin ve akademik yazma becerilerinin işbirlikli bir ortamda geliştirilmesinin daha etkili olacağını belirtmektedir. Böylece öğrencilerin yazma atölyelerinde işbirlikli yazarak düşüncelerini tartışma fırsatı, akranlarından dönütler alma ve etkileşimde bulunma olanağı yakalayacakları görüşünü ileri sürmüştür. Zúñiga ve Macías (2006) çalışmasında planlama, taslak oluşturma, akran düzeltme ve gözden geçirme stratejilerini kullandığında öğrencilerin akademik yazmayı öğrendikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin akademik yazma konusunda kendilerini nasıl gördükleri bu çalışmada önemli bir husustur. Aydın (2015) Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının akademik makale yazma başarılarına ve buna yönelik tutumlarına yönelik yaptığı bir çalışmada, akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak yansıtıcı öğretim uygulamalarının bir grup öğrenciye uygulamalı olarak makale yazmayı öğrettiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç da araştırmada uygulamanın önemine dikkati çeken bulguyu desteklemektedir. Pandemi öncesinde okula gidiş-geliş açısından, zaman ve bütçe açıdan dezavantaj oluşturduğu elde edilen sonuçlarda yer almaktadır. Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları sorunları Erkan ve ark. (2012) akademik ve ekonomik problemler olarak ele alırken Kacur ve Atak (2011) da yaşam, ekonomik ve eğitim gibi benzer sorunlar yaşadıkları bulgusu çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Pandemide Uzaktan Öğretim Ders Süreci

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitim sürecinde teknik sorunların yaşanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan ve ark. (2018) bilgisayar destekli yürütülen uygulamalı derslerde sınıf yönetim problemlerinin belirlenmesi üzerine yaptıkları bir çalışmada derste kullanılan yöntemin, sınıf düzeninden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları bulgusuyla benzerlik taşımaktadır. Bunun yanında sürecin kaçınılmazlığıyla bağlantılı olarak öğrencilerin motivasyonunun yüksek tutulmak istendiği de dikkat çekicidir. Echeverri ve ark. (2011) bir çalışmada, öğrenci merkezli öğretimin akademik yazma becerilerini ve motivasyonlarını olumlu bir şekilde etkilediği bulgusuyla çalışmayı desteklemektedir.

Çalışmayı detekler biçimde, Kılınc (2015) uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğini ölçmek için yapmış olduğu çalışmada akademik başarıyı ölçmeye yönelik uygulanan ön test ve son testlere göre uzaktan eğitimin başarıya olumsuz bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Yadigar'ın (2010) uzaktan eğitim programlarının etkin olup olmadığını değerlendirdiği çalışmasında uzaktan eğitim

için gerekli olan alt yapının iyi hazırlandığı, ancak derse katılım ve dönüt verme konusunda iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulduğu biçimindeki bulgusu çalışmayı desteklemektedir. Akademik yazma dersinin ölçme değerlendirme aşamasının öğrencilere verilen (uzaktan) ödevler üzerinden yapıldığı gözlenmiştir. Bu sonuç Kürtüncü ve Kurt (2020) hemşirelik bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik yapmış olduğu çalışmada ölçme değerlendirmenin yazılı sınav yerine ödev şeklinde ara sınav notu olarak verilmesinin daha iyi olacağına dair olan bulgusuyla da benzerdir. Karaman (2021) bir çalışmasında materyal çeşitliliğinin ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının genellikle yüz yüze eğitimin yansımalarından ibaret olduğunu ayrıca tespit etmiştir.

Genel olarak bakıldığında pandeminin başta sağlık, eğitim, ekonomik ve daha birçok açıdan dünyada değişikliklere neden olduğu bilinmektedir. Özeldir Akademik Yazma dersinin değerlendirildiği bu çalışmada katılımcılar dersin pandemi öncesi ve pandemi sürecine ilişkin görüşlerini pandemi öncesini "tamamen olumlu," pandemi sürecini ise "olumlu ve olumsuz" olarak ifade etmişlerdir. Yani yüz yüze eğitimi sadece avantaj olarak nitelendiren katılımcılar, uzaktan öğretim sürecini avantajlı ve dezavantajlı yönleriyle nitelendirmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde Özgöl ve ark. (2017) erişimin kolay olması dersleri tekrar izleme olanağı olması, sınavların kolay olması vb. sebeplerden dolayı uzaktan öğretimi avantaj olarak nitelendirmiştir. Demiray (2013) uzaktan eğitim ile ilgili yapmış olduğu çalışmada örgün eğitim olanağı bulamayan kadınların çoğunlukla uzaktan eğitimi tercih ettiğini, uzaktan eğitimin uzaklık, ulaşım ve zaman gibi sınırlılıkları bireylerin lehine olduğunu belirtmektedir. Oktay (2001) uzaktan eğitimin bireylere zaman ve mekân sınırlaması oluşturmazken aynı zamanda hayatlarının herhangi bir zaman diliminde de yönelme imkânı vermesi açısından benzer bulgulara ulaşmıştır.

Pandemi sürecinin özellikle yükseköğretim bağlamında yarattığı etkiler güncel alanyazında yoğun olarak işlenmiştir. Zaman ve mekan açısından esneklik sağlaması ve ekonomik olması (Altun Ekiz, 2020; Balliel Ünal, 2017; Bayram ve ark., 2019; Bozkurt, 2017; Devran & Elitaş, 2016; Genç & Gümrükçüoğlu, 2020; Kırallı & Alcı, 2016; Solak ve ark., 2020; Tesar, 2020; Tulunay Ateş, 2014; Yılmaz, 2020); bilgiye ulaşımındaki kolaylık, ders kayıtlarının ve materyallerin senkron ve a-senkron erişime açılıyor olması ve bu olanağında hem kalıcılığı arttırması hem de bireysel öğrenme hızına olanak sağlaması (Arbour ve ark., 2015; Başar ve ark., 2019; Bayram ve ark., 2019; Bülent ve ark., 2021; Cabı, 2018; Çivril ve ark., 2018; Devran & Elitaş, 2016; Keskin & Özer Kaya, 2020; Kocatürk Kapucu & Uşun, 2020; Koçoğlu ve ark., 2020; Pınar & Döner Akgül 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Ustati & Hassan, 2013) gibi hususlar pandemi döneminin olumlu sayılabilecek sonuçlardır.

Bunun yanında, alanyazında pandemi döneminin yükseköğretime yönelik olumsuz etkilerini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Teknoloji ve internete erişim ve ulaşımında yaşanan sıkıntıları ortaya koyan çalışmalar (Aktaş ve ark., 2020; Altun Ekiz, 2020; Devran & Elitaş, 2016; Dikmen & Bahçeci, 2020; Karakuş ve ark., 2020; Karakuş & Yanpar Yelken, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020; Telli Yamamoto & Altun, 2020; Tüzün & Toraman, 2021) yapıldığı gibi; iletişim ve geribildirimde yaşanan sıkıntılara (Altun Ekiz, 2020; Arbour ve ark., 2015; Elcil & Sözen Şahiner, 2013; Karakuş & Yanpar Yelken, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020; Yıldız, 2016); psiko sosyal sıkıntılara (Ekiz ve ark., 2020; Hotar ve ark., 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020); ekonomik sıkıntılara (Kırık, 2014); iletişim, etkileşim ve sosyalleşmede

yaşanan sıkıntılara (Altuntaş Yılmaz, 2020; Asadı ve ark., 2019; Bayram ve ark., 2019; Buluk & Eşitti, 2020; Bülent ve ark., 2021; Elcil & Sözen Şahiner, 2013; Çivril ve ark., 2018; Genç & Gümrükçüoğlu, 2020; Hotar ve ark., 2020; Karakuş ve ark., 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020) ve ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaşanan sorunlara dikkati çeken araştırmalara da (Eroğlu & Kalaycı, 2020; Can, 2020) rastlanmıştır. Tüm bu araştırma sonuçlarının, güncel araştırmadaki bulgularda rastlanan dersin pandemi sürecinde sahip olduğu olumlu ve olumsuz etkilerine benzerlikler sergilediği söylenebilir.

Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, üniversitelerde özellikle üzerinde çok fazla çalışma bulunmayan lisansüstü eğitimde pandemi süreci ve özellikle birçoğu öğretmen olan öğrencilerin bazı dersleri uzaktan eğitim yoluyla alabilecekleri tespit edilmiştir. Bu teorik dersler için, özellikle Akademik Yazma dersi gibi uygulama yapılması kaçınılmaz olan derslere ilişkin alternatif çalışmalar yapılması önerilebilir. Lisansüstü düzeyde farklı özellikler arz eden dersler için de benzer çalışmalar yapılabilir. Diğer dersler gibi akademik yazma dersinin de uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak kısmen yeniden düzenlenebileceği öngörülebilir. Bu çalışma nitel süreçler dikkate alınarak lisansüstü öğrencilerin bakış açısından gerçekleştirilmiştir. Farklı üniversitelerde benzer derslerin farklı paydaşlarla incelenebilmesi için kapsamlı ve kesitsel nicel çalışmalara da yer verilebilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışmanın etik açıdan uygunluğu Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 30.06.2020 tarih ve 2020/09 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantısında alınan VIII nolu karar ile onanmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Tasarım – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Denetleme – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Kaynaklar – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Malzemeler – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Analiz ve/veya Yorum – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Literatür Taraması – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Yazıyı Yazan – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Eleştirel İnceleme – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Adnan Menderes University (Date: 30/06/2020, Decision No: 08).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Design – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Supervision – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Resources – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Materials – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Data Collection and/or Processing – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Analysis and/or Interpretation – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Literature Search – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Writing Manuscript – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.; Critical Review – K.G., E.Ö., F.G., Ü.G., E.S.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

Adams, K. A. (2002). *What colleges and universities want in new faculty: Preparing future faculty* [Occasional Paper Series]. Association of American Colleges and University.

- Akkaya, A. O., & Kurtuluş, A. (2011). 6. sınıf Matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2229–2245.
- Akkaya, A., & Aydın, G. (2018). Academics' views on the characteristics of academic writing. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 128–160. [CrossRef]
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–9.
- Akyol, G., Başkan, A. H., & Başkan, A. H. (2020). Yeni tip koronavirüs (COVID-19) döneminde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin karantina zamanlarında yaptıkları etkinlikler ve sedanter bireylere önerileri. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 190–203.
- Alabaş, R., Kamer, T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89–107.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11), 1–13.
- Altuntaş Yılmaz, B. (2020). Yükseköğretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15–20.
- Arbour, M., Kaspar, R. W., & Teall, A. M. (2015). Strategies to promote cultural competence in distance education. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(4), 436–440. [CrossRef]
- Asadı, N., Khodabandeh, F., & Yekta, R. R. (2019). Comparing and contrasting the interactional performance of teachers and students in traditional and virtual classrooms of advanced writing course in distance education university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 135–148.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 87–115.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi* [Doktora Tezi] (s. 418238). YÖK Tez Merkezinden Edinilmiştir.
- Aydın, G., & Baysan, S. (2018). Perceptions of post graduate students on academic writing skills: A metaphor analysis study. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(2), 212–239.
- Bağrıaçık Yılmaz, A., Su Tonga, E., & Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *GEFAD*, 37(1), 1–45.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209–233.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing a handbook for international students* (3rd ed). Routledge.
- Balliel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 481–490.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14–22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155–168. Adresinden Erişildi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2333>.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330–345.
- Bowker, N. (2007). *Academic writing: A guide totertiary level writing* (1. Baskı). Massey Üniversitesi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85–124.

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., & Pask-evicius, M. (2020). A global Outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. [CrossRef]
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. [CrossRef]
- Bozpolat, E. (2016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 15(4). [CrossRef]
- Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 167–174
- Bülent, B., Karataş, F., & Üstün, B. (2021). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencileri perspektifinden pandemi sürecinde uzaktan eğitim: Fenomenolojik bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 9(1), 184–203.
- Buluk, B., & Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285–298.
- Cabi, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: Eğitimci deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61–68.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53.
- Cauchemez, S., Van Kerkhove, M. D., Archer, B. N., Cetron, M., Cowling, B. J., Grove, P., Hunt, D., Kojouharova, M., Kon, P., Ungchusak, K., Oshitani, H., Pugliese, A., Rizzo, C., Saour, G., Sunagawa, T., Uzicanin, A., Wachtel, C., Weisfuse, I., Yu, H., & Nicoll, A. (2014). School closures during the 2009 influenza pandemic: National and local experiences. *BMC Infectious Diseases*, 14, 207. [CrossRef]
- Çetin, A., & Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981–994.
- Çimer, A., Aydın, Y., & Güngör, N. (2009). Lisansüstü öğrencilerin yazma deneyimleri ve akademik yazma becerileri. Third International Computer and Instructional Technologies Symposium, Trabzon.
- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39–59.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed). Routledge.
- Day, R. (1996). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (G. A. Altay, Çev.). TÜBİTAK Yayınları.
- Demir, C., & Demir, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik’e ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 22–29.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155–168.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47–64
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2017). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287–312. [CrossRef]
- Derman, A. (2014). Lise öğrencilerinin kimya kavramına yönelik metaforik algıları. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 749–776. [CrossRef]
- Devran, Y., & Elitaş, T. (2016). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *Online Academic. Journal of Information Technology*, 8(27), 31–40.
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78–98.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1–12.
- Echeverri, K. B., Marín, L. E., & Castillo, V. M. (2011). *Improving Academic Writing in an ELT program throughwriters’ workshops*. Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de Bellas Artes Y Humanidades.
- Ekiz, T., İlman, E., & Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile Covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139–154.
- Elcil, Ş., & Sözen Şahiner, D. (2013). Uzaktan eğitimde iletişim engelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 525–537.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1–22.
- Erdoğan, F., Kara, M., & Çakıroğlu, Ü. (2018). Bilgisayar destekli yürütülen uygulamalı derslerde sınıf yönetimi problemlerinin belirlenmesi. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi. Amasya.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir-Çankaya, Z., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım alma gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94–107.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236–265. [CrossRef]
- Ersoy, Y. (1998). Öğretmenlikte yeterlilik ve yetkinlik değerlendirmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 246, 5–9
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536–550.
- French, A. (2018). Academic writing: Anxiety, confusion and the affective domain? *Journal of Academic Writing*, 8(2), 202–211. [CrossRef]
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403–422.
- Gökçek, T. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. [Çeviri: The application of case study evaluations]. *İlköğretim Online*, 8(2), 1–3.
- Gömlüksiz, M., & Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu bildiriler kitabı* (s. 68–74). Sakarya Üniversitesi.
- Görgülü-Arı, A., & Hayır-Kanat, M. (2020). COVID-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü yıl Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459–492. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210688>. Erişim tarihi: 12.03.2021.
- Gözütok, D. (1991). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmenlik formasyonu açısından eğitim ihtiyaçlarının saptanması. Eğitimde Nitelik geliştirme. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu (s. 24). İstanbul.
- Green, H., & Powell, S. (2007). *Doctorate worldwide*. Open University Press.
- Gülay, E. (2019). Akademisyenlerin akademik yazma tutukluğunun incelenmesi [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F., & Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25–29.
- Herrell, A. L., & Jordan, M. (2008). *Fifty strategies for teaching English language learners* (3rd ed). Pearson Education, Inc.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hotar, N., Omay, R. E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z., & Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211–220. [CrossRef]
- Kaçan, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10984/131457>. Adresinden tarihinde alındı 12.03.2021.
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla baş etme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 273–297.
- Kan, M. O., & Gedik, F. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 404–410. [CrossRef]

- Karaarslan, E. (2011). Akademik yayın: Tez, bildiri, makale ve poster nedir – arasındaki farklar, 6(4), 2021. (<https://eninden.wordpress.com/2011/11/14/akademik-yayin-bildiri-ve-makale-nedir-arastirici-farklar/>).
- Karabay, A. (2015). Eleştirel düşünme becerisine yönelik yapılan tezlerin eleştirel yazma ölçütleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 1043–1060.
- Karakuş, İ., & Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 186–201.
- Karakuş, N., Ucuşsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220–241. [CrossRef]
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 22(1), 505–528. [CrossRef]
- Karaman, F. (2021). Türkiye’de Covid 19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin Almanca öğretimine etkisi. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 9(2), 633–658. [CrossRef]
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59–67.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma* [Doktora Tezi]. YÖK Tez Merkezinden. Edinilmiştir 10.06.2020 (384746).
- Kıralı, F. N., & Alıcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55–83.
- Kırık, A. (2014). Eğitimde eğitim durumu ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73–94. Adresinden Erişildi <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruid/issue/22159/238064>.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258–271. [CrossRef]
- Kocatürk Kapucu, N., & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 8–27.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D., & Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye’deki eğitime bakış. *Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956–2966. [CrossRef]
- Korkmaz, H., & Konukaldı, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disiplinlerarası tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca eğitim fakültesi dergisi*, (39), 1–22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deu-befd/issue/25110/265099>.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66–77.
- Lowe, C., & Zemliansky, P. (2010). *What is “academic” writing?* L. Irvin içinde, *Writing space* (s. 3–17). Parlor Press.
- Mandal, H. (2021). *Covid-19 ve toplum*. TÜBİTAK.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Monippally, M. M., & Pawar, B. S. (2010). *Academic writing*. Response Books.
- Oktay, A. (2010). 21. Yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi içinde*. (1-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Olkun, S. (2005). Akademik yayın süreci ve bazı saptamalar. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Orhan, F. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan öğrenme süreci ile ilgili ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin algıları ve duygularına yönelik bir analiz. *Tübitak Proje*, K193(120), 1001.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem-bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Özgöl, M., Sankaya, İ., & Özümk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294–304.
- Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 58–74.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461–486.
- Roig, M. (2010). Plagiarism and self-plagiarism: What every author should know. *Biochemia Medica*, 20(3), 295–300.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131–155.
- Şanlı, Ö., Erdem, S., & Tefik, T. (2013). How to write a discussion section? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 20–24. [CrossRef]
- Saracaloğlu, A. S., Sivacı, S. Y., Altay, B., & Çöplü, F. (2016). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Lisansüstü eğitime ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerinin incelenmesi. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 733–745). Antalya.
- Sayın, S. (2005). Öğretmen Adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Education Research*, 19, 272–281.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40–53.
- Solak, H. İ., Ütebay, G., & Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41–52.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419–426. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34503/424695>
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34.
- Tesar, M. (2020). Towards a post-Covid-19 ‘new normality’: Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556–559. [CrossRef]
- Tok, M. (2012). *Türkenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* [Doktora Tezi] (s. 345895). YÖK Tez Merkezinden Edinilmiştir.
- Tok, M., & Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *International Journal of Turkish Education and Training*, 1(1), 143–161.
- Topal, M., Sağlam, H. İ., & Akgün, Ö. E. (2017). Lisansüstü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünde lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. 8. International Graduate Education Symposium Proceedings Book (s. 109–117) Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Tulunay Ateş, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitimin sayısal verilerle değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 22–40.
- Tüzün, F., & Toraman, N. Y. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822–845.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (s. 502435) [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Tez Merkezinden Edinilmiştir.
- Ünal, Ç., & İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzinan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147–164.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Startling digital divides in distance learning emerge*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>

- Ustati, R., & Hassan, S. S. S. (2013). Distance learning students' need: Evaluating interactions from moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 292–304.
- Whittington, M. S. (2000). *Using think-aloud protocols to assess cognitive levels of students in college classrooms* (ERIC Document Reproduction Service No. ED450647. Erişim Tarihi: 09.06.2020.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eđitim programlarının etkinliđinin deđerlendirilmesi* [Yayınlanmamıř Yůksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi eđitim bilimleri Enstitůsű.
- Yađız, O., & Yiđiter, K. (2016). The academic writing approaches of Turkish graduate students of English language. *Atatůrk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitůsű Dergisi*, 73–92.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası ۆđretim kavramı ve programlar ačíısından dođurduđu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eđitim Fakůltesi Dergisi*, 89–94.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2016). Pedogojik formasyon eđitimi alan ۆđrencilerin uzaktan eđitime yۆnelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitůsű Dergisi*, 16(1), 301–329.
- Yılmaz, N. A. (2020). Yůksekۆđretim kurumlarında Covid-19 pandemisi sůrecinde uygulanan uzaktan eđitim durumu hakkında ۆđrencilerin tutumlarının arařtırılması: Fizyoterapi ve rehabilitasyon bۆlůmű ۆrneđi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sađlık Bilimleri Fakůltesi Dergisi*, 3(1), 15–20.
- Zhou, F., Yu, T., Du, R., Fan, G., Liu, Y., Liu, Z., Xiang, J., Wang, Y., Song, B., Gu, X., Guan, L., Wei, Y., Li, H., Wu, X., Xu, J., Tu, S., Zhang, Y., Chen, H., & Cao, B. (2020). Clinical course and risk factors for mortality of adult inpatients with COVID-19 in Wuhan, China: A retrospective cohort study. *Lancet*, 395(10229), 1054–1062. [\[CrossRef\]](#)
- Zůñiga, G., & Macías, D. F. (2006). Refining students' academic writing skills in an undergraduate foreign language teaching program. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 311–336.

Extended Abstract

Introduction: Global natural disasters, environmental pollution, or pandemic diseases affect many areas such as economy, education, especially people's health. The COVID-19 virus, which emerged in China toward the end of 2019, has caused serious disruptions in education in Turkey. In Turkey, all schools from primary education to higher education were closed and distance education was started. The approximate number of students affected by education during this period is around 25 million. It is known that teachers, especially primary school teachers, view distance education negatively from various aspects. In order to ensure the continuity of education in schools that were closed with the pandemic, distance education activities had to be implemented. In the face of this emergency, it is of great importance for individuals from all levels, including postgraduate education, to continue their education, both for society and for the individual. There are many studies in the literature that emphasize the importance of postgraduate education in order to provide lifelong education for teachers and individuals from different fields. Academic studies at the graduate level show that there are many types and structures of scientific writing. These studies are expected to be original and the training to be received will contribute to the researchers' ability to conduct original research. Graduate education, which takes place in stages, contributes to the development of the individual in this process. Academic writing includes a process that consists of certain parts according to normal text types, has a certain word choice, language structure, academic quality, proceeds with scientific foundations, and includes quotations from different works. It is important to have academic writing skills in academic studies. The academic writing course given in graduate education is one of the key courses that enable students to have academic competence in writing scientific studies. When the literature on academic writing is examined, there are many studies examining students' academic writing approaches, academic writing and its importance in graduate education, academicians' opinions on the characteristics of academic writing, and postgraduate students' perceptions of academic writing skills.

Purpose: The aim of this study is to examine the views of the students who took the Academic Writing course in the Curriculum and Instruction graduate program of a university in the Aegean region, from different perspectives, about the course that started before the pandemic and continued in the form of distance education during the pandemic process.

Method: This study is a descriptive, holistic single case study based on a qualitative research approach. Participants consist of 11 students enrolled in the Academic Writing course in the Master's Program in Curriculum and Instruction. In the study, semi-structured interview forms were prepared in order to get the opinions of the students who took the Academic Writing course. Before the interviews piloting was performed and expert opinions were taken.

Interviews with the participants regarding the post-pandemic academic writing course, which they started to take before the pandemic, were held on an online platform at the appropriate times of the participants. On a voluntary basis, audio recordings of the interviews were taken with the permission of the participants, and notes of these interviews were kept at the same time. From the interviews, 35 pages of raw data were obtained. The data obtained were coded separately by all researchers and an interreliability consensus was reached among the coders. Codes that could not be reached agreement were discarded from the data set and content analyses were carried out.

Results and Discussion: The results show that students have the motivation to overcome their deficiencies in Academic Writing while taking the course and not to have problems in their studies and academic future. However, it was seen that very few students chose this course because of the necessity of choosing a course.

Based on the participant's views, the academic writing syllabus was received positively from various aspects. The curriculum is positive in that it contributes to the planned execution of the lesson, contains many reading passages, does not oblige the student to search for resources, guides the preparation for the lesson, shows the aims and achievements of the lesson, and raises awareness about the subjects to be followed. In addition, giving the resources to the participants in pdf format was perceived as strongly positive by the participants in terms of accessing the resources. It is considered as a weakness that the participants of the curriculum need to read a lot of sources and that some of these texts are in English, so they need to be translated, and this may be perceived as a problem for those who have language problems. The fact that a student states that there is repetitive information may be due to the fact that the tradition of academic writing mentions about similar aspects in every source and the reading load is high.

In terms of the content and scope of the course, the participants have similar views on teaching all stages of the process of doing a scientific study, providing the ability to look critically at scientific studies, developing familiarity with the tools to be used in academic writing, and the appropriateness of giving the content with an interdisciplinary approach. In addition, the participants also stated that they should continue their efforts in academic writing and that they can become better academic writers by practicing. Although it is not stated that the course has an official prerequisite, they realized that in order for this course to be perceived more meaningfully, those who take the course should know scientific research methods and techniques beforehand.

When the data obtained are carefully analyzed, it may be stated that students have developed awareness of academic studies. Through this course, students can criticize themselves and other academic studies and can examine the deficiencies in a study critically. Considering that their expectations for the course are in this direction, it can be said that there is a consistency between choosing the course and the expectations of the course.

It is seen that the students had both theoretical and practical awareness before the pandemic and they evaluated this situation positively. When we look at the answers given by the students in terms of going to and from school before the pandemic, it is remarkable that they think that the face-to-face education process causes physical fatigue and creates a disadvantage in terms of time and money.

Based on the answers of the students, it was seen that there were some problems because the course delivery environment changed during the pandemic process, but there were no problems in the use of the documents. It can be concluded that the low level of active participation of the students in the lesson due to the online environment and time constraints creates a disadvantage in terms of teaching the lesson. It is observed that students find the course time insufficient, but the course is productive. In addition, it can be said that measurement and evaluation were done in the form of homework during the pandemic process, and due to the interruption of education in schools, studies on the planned applications could not be carried out. In the study, the metaphorical perceptions of graduate students regarding the Academic Writing course were also obtained through nine different metaphors.

Conclusion and Suggestions: In general, it is known that the pandemic has caused changes in the world, especially in health, education, economy, and many other aspects. In line with the results obtained from the study, infrastructure studies can be developed in universities, especially for postgraduate distance education. Similar studies may be carried out for courses with different characteristics at the graduate level. In addition to these, it can be foreseen that the academic writing course, like other courses, can be rearranged for the distance education process. This study was carried out from the perspective of graduate students, taking into account the qualitative processes. More comprehensive quantitative and in-depth qualitative studies can also be included in order to examine similar courses in different universities with different stakeholders.



Popüler Kültürün Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi

The Effect of Popular Culture on Teacher Candidates

Özge TARHAN 

Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Denizli, Türkiye



ÖZ

Bu nitel araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının popüler kültür algıları ve popüler kültür algılarına ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Günümüzde popüler kültürün hayatın hemen hemen her alanında etkili olduğu ve sosyal bilgiler derslerinde popüler kültür ve bu kültürün etki alanlarına yer verileceği için bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürütülmesine karar verilmiştir. Çalışma grubu 12 öğretmen adayının gönüllüğünün dikkate alınması sonucunda oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler kodlar, kategoriler ve tema şeklinde verilmiştir. Öğretmen adaylarının gözlem ve deneyimlerine ayrıntılı bir biçimde yer vermek için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında popüler kültürün etkileri; "Kabul Görme," "Değişen Değerler," "Kapitalizmin Etkileri," "Hayaller" ve "Kolay Yollar" kategorileri altında toplanmıştır. Bununla birlikte bu kategorilere ait kodlara da yer verilmiştir. Popüler kültürün topluma olan etkilerini eleştirel bir bakış açısı ile görüşlerine yansıtan öğretmen adayları; popüler kültür unsurlarının toplumun hemen hemen her alanını etkilemekle birlikte öğretmen adaylarının da hayatlarını etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Popüler kültür, sosyal bilgiler öğretmeni adayı, fenomenoloji

ABSTRACT

This qualitative research aims to reveal the experiences of teacher candidates studying in the Department of Social Studies Teaching at Pamukkale University regarding their experiences of popular culture and perceptions of popular culture. Since popular culture is effective in almost all areas of life today and popular culture and the areas of influence of this culture will be included in social studies courses, it has been decided that this study will be conducted with pre-service social studies teachers. The working group was formed to take into account the volunteerism of 12 teacher candidates. The data obtained using the semi-structured interview form are given in codes, categories, and themes. In order to give detailed information about the observations and experiences of pre-service teachers, direct quotations have also been included. According to the results of the research, the effects of popular culture were collected under the categories of "Acceptance," "Changing Values," "Effects of Capitalism," "Dreams," and "Easy Ways." However, codes belonging to these categories are also included. Teacher candidates who reflect the effects of popular culture on society from a critical point of view on their views find out that the elements of popular culture affect almost every area of the community but also affect the lives of teacher candidates.

Keywords: Popular culture, candidate of social studies teacher, phenomenology

Geliş Tarihi/Received: 06.01.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 10.10.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Özge TARHAN

E-mail: ocintar@gmail.com

Cite this article as: Tarhan, Ö. (2023). The effect of popular culture on teacher candidates. *Educational Academic Research*, 48(1), 90-99.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Günümüzde etkisi kısa olan ve hızlı bir şekilde tüketilen popüler kültür unsurları bireyleri her açıdan etkilemektedir. Bireylerin yaşadıkları yerler arasındaki kültürel farklılıklar; bireylerin düşünce ve davranış biçimlerini, aile bireyleri arasındaki ilişkileri, giyim tarzlarını, değerlerini, yaşam felsefelerini, kişilerle kurdukları iletişim biçimini, oynadığı oyunları hatta hayallerini etkilemektedir. Bu nedenle bireyler gün içerisinde çeşitli insanlarla etkileşim içinde bulunduğundan etrafındakilerden etkilenmekte ya da onları etkilemektedir.

Küreselleşmenin de etkisiyle hayatımızı her açıdan etkileyen popüler kültürün etkileri gün geçtikçe artmış ve evrensel kültür haline gelerek ülkenin milli kültür unsurlarını da etkilemiştir. Popüler kültür,

bireylerin gün içindeki yaşamını kültürel, ekonomik, değerler ve psikolojik açıdan etkilemektedir. Dolayısıyla toplumların da yapısını değiştirmektedir. Türk Kültür'ünü içtiği içecekten, yediği yemeğe; giydiği kıyafetten dinlediği müzik türüne kadar etkilemektedir. Türk kahvesi yerini fitre kahve ve türevlerine, pide yerini pizzaya, tost yerini hamburgere, yerel çocuk oyunları yerini bilgisayar oyunlarına, türkü ve pop müzik yerini hiphop ya da rap müzik türüne, kotlar yerini yırtık ya da yamalı kotlara bırakmıştır. Her geçen gün popüler kültürün etkisiyle Milli kültür öğelerindeki değişim artmaktadır.

Literatüre bakıldığında popüler kültür kavramına ilişkin birçok tanımlamanın bulunduğu Güngör (1999)'a göre popüler kültür; çoğunluğun sevdiği eylemlerdir. Yaylagül (2004)'e göre popüler kültür; bireyin kimliğini etkileyen etkili bir araçtır. Sözen (2006)'ya göre popüler kültür; yaşamın her alanında belli bir uzmanlaşmaya gerek kalmadan yayılma imkânı olan kültürdür. Oskay (2008)'e göre popülerler kültür; kişilerin neleri seveceğini, hangi estetik ürünlerini kullanacağını, hangi müziği dinleyeceğini, nasıl giyineceğini ve kimlere özeneceğini belirleyen bir kültürdür. Grazian (2010)'a göre popüler kültür; kâr amaçlı firmalar tarafından yaratılan ve birçok alanda etkili olan bir sektörü ifade etmektedir. Bu çalışmada ise popüler kültür kavramı; toplumda egemen olan, çoğunluk tarafından kabul gören ve bireyleri tek bir biçime sokma çabası içinde olan tüketime yönelik kültür unsurları olarak ele alınacaktır.

Sosyal bilgiler dersinin bireyi topluma hazırlayan, toplumun değer ve inançlarını bireylere aktaran, sosyal sorunlara karşı duyarlı olan ve bu sorunların çözümü için etkin olarak rol alabilen bireyler yetiştirmeye çalışan bir ders olduğu için popüler kültür kavramını öğrencilere anlatabilmek için öncelikle Sosyal Bilgiler Eğitim Programının (2018) incelenmesi gerekmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda popüler kültür ve etkileri ile ilgili kazanımlara MEB(2018) ne kadar yer verildiğini anlamak adına Tablo 1'i incelemek yeterli olacaktır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi popüler kültüre sadece 6. sınıfta tek bir öğrenme alanı ve tek bir kazanımla yer verilmiştir. Bu kazanımın içeriği incelendiğinde popüler kültürün farklı toplumların kültür unsurlarının bizim kültürümüz üzerindeki etkileri hakkında olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olması bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersi, öğrencileri hayata hazırlama, onların sosyalleşmesini ve özgüvenini artırma açısından önemli bir ders olması nedeniyle popüler kültür ve etkilerine daha ayrıntılı bir şekilde yer verilmesi gereken bir derstir. Bu derste popüler kültürün ayrıntılı bir şekilde işlenmesi sayesinde öğrenciler popüler kültürün getirdiği değişimler hakkında daha bilinçli olabilir, kendi kültürünün ve yaşadığı toplumun değerlerini daha rahat anlayabilir.

Türkiye'de popüler kültürle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Aydoğmuş, 2006-Popüler Kültürün Lise Gençliğine Etkisi; Özgan, Arslan, 2014-Popüler Kültürün Öğrenci Davranışları Üzerinde Algılanan Etkileri; Karakoç, 2014-Medya Aracılığıyla Popüler Kültürün Aktarılmasında Toplumsal Değişkenlerin Rolü; Bal,

2019-Ana Dili Eğitiminde Popüler Kültürün Metinlerinin Kullanımına Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin ve Velilerin Görüşleri; Polat, Sölpük, 2014-Popüler Kültürün Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkileri; Uslu, 2012-Popüler Kültürün Gençlerin Apolitikleşmesi Üzerindeki Etkisi; Gündüz, 2015-Popüler Kültürün Görsel Sanatlar Dersine Olası Yansımaları; İçen, 2020-Popüler Kültürün Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Yansıması; Erişti, 2010-İlköğretim Öğrencilerinin Resimsel Anlatımlarında Popüler Kültür Algısı; Özkan, 2006-Popüler Kültür ve Eğitim; Şimşek, 2010-Yaşam Tarzı Üzerinde Popüler Kültürün Belirleyiciliği ve Kitle İletişim Araçlarının Etkisi; Akpınar, 2015-Popüler Kültür İçerisinde Çocukların Tüketime Yönlendirilme Süreçleri; Diğler, 2018-Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Sanat Eğitimi Dersi Alan ve Almayan Öğrencilerin Popüler Kültüre Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi; Bilgin, Güner, 2017-Popüler Kültür ve İlkokul Çağındaki Çocuklar; Kaya, Tuna, 2010-Popüler Kültürün İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisi; Kan, 2011-Sosyal Bilgiler Dersi ve Popüler Kültür; Faiz Karsu Avcı, 2020; Popüler Kültür Unsuru Olarak Tarihi Dizilere İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri); yurtdışında popüler kültürle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında (Alvermann, 1999-Popular Culture in Classroom-Teaching and Researching Critical Media Literacy; Cramp, McDougall, 2019-Doing Theory on Education Using Popular Culture to Explore Key Debates; Ratnowati, 2016- Effects of Pop Culture for Improving Student-Teachers' Writing Skill; Rets, 2016-Teachers' Perceptions on Using Popular Culture When Teaching and Learning English) gerek yurtiçi gerekse yurt dışında yapılan araştırmaların ilköğretim öğrencilerinden, öğretmen adayları, öğretmenler, veliler ve Türkiye'de okutulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na kadar uzanan geniş bir örneklem diliminde popüler kültür konusunda çeşitli çalışmaların yapılmasına rağmen sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile böyle bir nitel çalışmanın yeterli düzeyde yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür kavramına yönelik algılarının nasıl olduğunu ve popüler kültürün yaşamlarını nasıl etkilediğini belirlemektir.

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının popüler kültür algıları ve deneyimlerinden yola çıkarak popüler kültürün hayatlarına etkilerini belirlemeyi amaçladığı için nitel araştırma kapsamında yer alan fenomenoloji desende gerçekleştirilmiştir. Bu desende belli bir olguyla ilgili olarak kişilerin deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır (Creswell, 2007). Kişilerin deneyimlerinde anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan yorumlamacı fenomenoloji, bireylerin kendi tecrübelerinin ve konuya ilişkin oluşturdıkları algılarının yaşadıkları toplumdan etkilendiğini dile getirmektedir (Conroy, 2003).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya katılacak olan öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç; probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada, maksimum çeşitliliği sağlamadaki temel amaç farklı özelliklere sahip öğretmen adaylarının (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, farklı şehirlerden gelmeleri) çeşitlilik gösteren durumlarda popüler kültüre ilişkin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda katılımcılar cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve farklı şehirlerden Pamukkale Üniversitesi'nde öğrenim görme değişkenine göre çeşitlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen

Tablo 1.
2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Popüler Kültür

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Kazanımlar
6. Sınıf	Küresel Bağlantılar	• Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.

Tablo 2.
Görüşlerinden Doğrudan Alıntı Yapılan Öğretmen Adaylarının Kişisel Özellikleri

Kod İsim	Yaşı	Sınıf Düzeyi	Memleketleri
Hatice	20	1	Antalya
Kezban	21	1	Mardin
Serhan	21	1	Bursa
Fatma Nur	22	2	Konya
Melike	24	2	Ankara
Kadir	22	2	Kastamonu
Hasan	23	3	Trabzon
Baran	23	3	Diyarbakır
İbrahim	24	3	Afyon
Ceren	25	4	Bingöl
Tufan	24	4	İzmir
Candan	29	4	Gaziantep

adaylarının isimlerinin gizli tutulması amacıyla kod isimler kullanılmıştır. Görüşlerinden alıntı yapılan öğretmen adaylarının kod isimleri ile özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere eşit sayıda kadın ve erkek öğretmen adayı araştırmaya katılmış ve yaşları genelde 20–24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Sadece Candan adlı öğretmen adayı 29 yaşında olup sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü kendisinin ikinci üniversitesidir. Araştırmaya her sınıf düzeyinden eşit sayıda (3’er tane) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türkiye’nin farklı sosyo-kültürel yapıya sahip şehirlerden geldiği görülmektedir. Bu farklılığın öğretmen adaylarının görüşlerini de etkileyeceği beklenmektedir.

Verilerin Toplaması ve Uygulama Süreci

Bu araştırmada belirli soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi ile karşılaşabilme ihtimalleri göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu sorular içermektedir. Görüşme formları, Öğretmen Adayı Katılım Dilekçesi ve Üniversitenin Yayın Etiği Kurulu tarafından verilen Etik Kurul Kararı Belgesi, etik sorunların ortaya çıkması durumunda görüşmelerin ses kayıtları ile transkripsiyonları ile ride başvurmak üzere saklanmıştır.

Araştırma verileri, 2021 yılı aralık ayında, sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme, popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının hayatlarını nasıl etkilediğini anlayabilmek amacıyla tercih edilmiştir. Katılımcıların konuya ilişkin bakış açıları daha derinlemesine anlamak için, onlara ek sorular sorabilmek, sorulara verdikleri cevapları örneklendirmeleri veya ayrıntılı açıklamalarını istemek ve görüşmeleri belli düzende gerçekleştirmek (Bogdan & Biklen, 2007; Marshall & Rossman, 2006) amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme planlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt edilerek gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yarı-yapılandırılmış görüşmede şu sorular sorulmuştur: “Popüler kültür denince aklınıza ne/neler gelmektedir?” “Popüler kültür yaşamınızı nasıl etkilemektedir?”

Etik Kurallara Uygunluk

Bu çalışma yapılırken etik kurul izni alınması gerekmektedir. Bu nedenle Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler

Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 23 sayılı toplantısında alınan 01.12.2021 Tarih ve 68282350/22021/G023 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmada belirli soruların cevabını bulma ve görüşme esnasında ek bilgi ile karşılaşabilme ihtimalleri göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları açık uçlu sorular içermektedir. Görüşme formu, Öğrenci İzin Formu ve Üniversitenin Yayın Etiği Kurulu tarafından verilen Etik Kurul Kararı Belgesi, etik sorunların ortaya çıkması durumunda görüşmelerin ses kayıtları ile transkripsiyonları ilerde başvurmak üzere saklanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlemesinde nitel verilerin analizi sürecinde kullanılan betimsel ve sürekli karşılaştırma analiz biçimlerinden yararlanılmıştır (Marshall & Rossman, 2006). Verilerin analizi araştırmacı ve başka bir alan uzmanı tarafından şu aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir. İlk önce, görüşme kayıtlarından Word belgesine aktarılan görüşmelerdeki cümlelerin ve kelime gruplarının tek tek analiz edilmesi ve satır satır kodlama olanağı sağlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kodlamaları gerçekleştirmiştir. İki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar birlikte karşılaştırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra her bir öğretmen adayına ilişkin veriler ve kodlamalar karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Kategoriler oluşturulurken konu ile ilgili literatür dikkate alınarak kabul görme, değişen değerler, kapitalizmin etkileri, hayaller ve kolay yollar kategorileri temel alınmıştır. Araştırmada ortaya çıkan kategoriler; “Popüler Kültür Unsurları” adıyla tek tema altında toplanmıştır. Kategoriler, öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Popüler Kültür Algıları ve Popüler Kültürün Hayatlarına Etkisi

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının görüşlerinden elde edilen popüler kültür algılarına yönelik bulgular; “Kabul Görme,” “Değişen Değerler,” “Kapitalizmin Etkileri,” “Hayaller” ve “Kolay Yollar” olmak üzere beş kategoride altında toplanmıştır. Bununla birlikte popüler kültürün öğretmen adaylarının yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin açıklamalara da bu kategoriler altında yer verilmiştir.

Tablo 3’teki kategorilere ve kodlara bakıldığında popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının günlük yaşantısını; kabul görme ve beğenilme duygusundan, tüketim alışkanlıklarına, ailede edindiği değerlerden hayallerine kadar etkilediği görülmektedir. Popüler kültürün bu kategori ve kodlar dahilinde sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının hayatlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür algıları ve popüler kültürün hayatlarına etkileri daha net anlaşılacağı beklenmektedir.

Kabul Görme

Kabul görme kategorisinin içerdiği kodlara bakıldığında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür algılarını bu kategori için dışlanma korkusu ve beğenilme duygularının baskın olmasıyla açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Buna bağlı olarak da etrafına gösteriş yapma psikolojisi içinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu kabul görmek adına popüler kültürü belli ürünlerde marka (Kahve, sigara, telefon, kıyafet markası) ile açıklamaya çalışırken sadece 4 öğretmen adayı (Kezban, Hasan, Baran ve Ceren) dinledikleri müzik türü ve siyasi görüş bakımından açıklamaya çalışmışlardır. Kullanılan ürünlerde

Tablo 3.
Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Popüler Kültür Algısı

Tema	Kategori	Kod
POPÜLER KÜLTÜRÜN ETKİLERİ	Kabul Görme	- Kıyafetlerinin Markası - İçilen Kahve Türü - Gidilen Mekanlar - Telefonunun Markası - Sigaranın Markası - Dinlenen Müzik Türü - Siyasi Görüş
	Değişen Değerler	- Şiddet Eğilimi - Artan Boşanmalar - Arkadaşlık İlişkileri - Dilde Yozlaşma - Oyunların Türü - Yeme-İçme Kültürü - Sosyal Medya
	Kapitalizmin Etkileri	- Özel Gün Kutlamaları - Alışveriş Merkezleri - Modayı Takip - Tüketim Alışkanlıkları
	Hayaller	- Yurt Dışında Yaşamak - Zengin Olmak - Ünlü Olmak - Okuduğun Mesleği Yapabilmek - Bir İşinin Olması
	Kolay Yollar	- Sanal Paralara Yatırım - Torpil - Sözde Statü - Zengin Eş Arayışı

markanın önemli olduğunu ve bir ortamda bu markalı ürünler sayesinde daha kolay dikkat çekilebileceğini söyleyen Hatice şunları söylemiştir:

“Arkadaş ortamlarında Iphone kullanmak, Nike, Adidas gibi markalardan giyinmek Starbucks’tan kahve içmek hatta bu kahvecinin bardağıyla dolaşmak insana ayrıcalık katıyor sanki. Sıradan bir kafede oturmak yerine öğrencilerin daha çok takıldığı yerlere gidip oturmak sanki daha çok havalı. Yeni tanıştığın kişilerle daha çabuk kaynaşmanı sağlıyor gibi. Ama şöyle de bir durum var; normalde sıradan bir yerde bir kahveyi 6-7 Liraya içebileceksen o mekanlarda bir kahveye 15-20 Lira veriyorsunuz. Aslında nasıl bir arkadaş grubunun içinde olmak istediğinizle ilgili. Havalı tiplerle birlikte olmak istiyorsanız içtiğiniz sigaranın, ayakkabının, kıyafetlerin, kullandığınız telefonun markasına önem vermeniz gerekmektedir.”

Tufan beğenilmek ve önemsenmek adına şu an popüler ne varsa yapılmasının yanlış olduğunu anlatmaya çalışırken popüler kültür algısını şöyle açıklamaya çalışmıştır:

“Çoğunluk birbirinin kıyafetlerinin, ayakkabılarının markasına bakıyor. Sanki Nike veya Puma ’dan giyinse daha kaliteli bir insan olacaktı gibi. Tanıdıklarının büyük çoğunluğu özellikle ayakkabılarını bu ünlü markalardan almaya çalışıyorlar. Bursları var ve burslarının önemli kısmını

bu markalara harcıyorlar. Sonra hayatlarının her yerlerinden kismaya çalışıyorlar. Kalite illa ki marka demek değil bence. Bu markalar popüler diye, çoğunluk bu markalardan giyiniyor diye az olan parayı da bunlar için harcamak bana mantıklı gelmiyor.”

Arkadaş grubunun popüler olan müzikleri dinlediğini ve kendisinin de sevmediği halde bu müzikleri neden dinlediğini akran bas-kısı açısından açıklamaya çalışan Kezban şunları söylemiştir:

“Aslında ben türkülerini severim. Ama sınıftan ve yurttan arkadaşlarım bazı ünlüler var onları dinliyor. Ben arada çaktırmadan türkü açtığımda offf bu ne ya, değiştirin şunu diyorlar. O dinledikleri şarkıların sözleri çok çirkin ve bazıları küfür de içeriyor. Ama ben de dışlanmamak için arkadaşlarımdan dinlediği müzikleri dinliyorum onlarla. Yalnızken türkülerimi dinliyorum açıkçası. Onlar beni dışlamasın diye böyle davranıyorum. Yaptığının doğru olmadığını biliyorum. Ama yalnız kalmaktansa böyle davranmayı doğru buluyorum.”

Baran özellikle erkek öğrenciler arasında tutulan partinin önemli olduğunu ve genelde gençler arasında popüler olan bir partiyi tutmanın çevresi açısından kabul görmek anlamına geldiğine değinirken bu durumun kendi hayatında yarattığı olumlu gelişmeyi de şöyle anlatmıştır:

“Biz erkek öğrenciler arasında özellikle de yurttan kalanlar arasında illa ki siyaset konuşulur. Hangi partiyi tuttuğunu öğrenmek ister üst sınıflar. Türkiye’de her daim gençler arasında yaygın olan popüler bir parti vardır ve senin de o partinin görüşünde olman beklenir. Ben aslında o partinin görüşünde değilim ama dışlanmamak için o partiyi tuttuğumu söyledim. Bu partiyi tutanlar bir yerde buluşurlar ben her zaman gitmem. Derslerimi bahane ederim. Ben yüksek lisans yapmak istediğim için İngilizce kursuna yazıldım. İngilizce ’ye çok çalışmam gerek. Bunu bahane ederim ve bana pek baskı yapmazlar. Ama onlar beni aralarından atmasınlar diye de bu buluşmalara arada gideri biraz durur ve konuşulanları dinlerim. Aslında bu durum o görüşten insanları da anlamama yardımcı oldu. Üniversiteye kadarki çevremde hep benimle aynı görüşe sahip insanlar olduğunu fark ettim. Aslında farklı siyasi görüşteki insanları da anlamak gerekiymiş. Bu benim siyasete bakış açımı da etkiledi diyebilirim.”

Sevdiği ve alışık olduğu müzik türünü dinlerken sıkıntı çektiğini anlatan Hasan duygularını şöyle ifade etmiştir:

“Ben Trabzon’dan geldim yani Lazım. Bizim oraların müzikleri bu pop müzikler gibi değil. Daha bir içli daha bir başka. Benim çevremdekiler bu Laz müziklerini dinlemiyorlar. Ben 1. Sınıftayken yurttan kalıyordum. Odada açıyordum bu müzikleri. Oda arkadaşlarım çok sıkıcı dedi. Bizim türküler bile yürektendir. Öyle hop pop müzikleri gibi anlamsız sözleri yoktur, duygu yüklüdür bizim şarkılar. Zaman geçtikçe bir baktım çoğunluk pop müzik dinliyor ve çok da beğeniyorlar. Ben sırtıyordum sanki onlar arasında. Ben de o pop müziklere arkadaşlarım yüzünden alıştım. Bu pop müzikte de garip sözcükler, anlamsız cümleler var. Onları kırmamak için, onlarla ortak sevdiğimiz şeyler olsun diye dinlemeye başladım. Bazı pop müzikler iyi ama çoğu kalıcı değil. 1. sınıftayken popüler olan şarkılar ve şarkıcılarla şimdi popüler olan şarkılar ve şarkıcılar aynı değil. Ayrıca bu tür müzikler insanlara dilimizi yanlış kullanmayı veya konuşurken bu şarkılarda geçen garip sözcükleri kullanmamıza neden oluyor. Ama Kazım Koyuncu,

Fuat Saka, Volkan Konak şarkılarının yeri bende hep ayrıdır. Onlar geçici değildir.”

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ait görüşlerine genel olarak bakıldığında; markalı bir ürünü kullanmanın, genel olarak dinlenen müzik türünü dinlemenin ve çoğunluğun tuttuğu partiyi tutmak zorunda kalmanın toplumda prestij sağlamasının yanında beğenilme, gösteriş yapma, kabul görme gibi duyguları da yaşattığından bahsettikleri görülmektedir. Bununla birlikte popüler kültürün öğretmen adaylarına hemen hemen her alanda (Kahve, gıysi, ayakkabı, sigara ve telefon vb.) dayattığı marka takıntısının gençlere maddi yük olarak geri dönmesinden kaynaklan sıkıntılar yaşadığı da tespit edilmiştir.

Değişen Değerler

Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür algılarını değişen değerler kategorisi altında açıklamaya çalışırken popüler kültürün öğrenciler üzerindeki etkilerinin; toplumsal ve ailevi sorunlar, saldırgan davranışlar, arkadaşlık ilişkileri, tüketim alışkanlığı, yeme-içme şekli ve sosyal medya unsurları bakımından olumsuz etkiler şeklinde olduğu görülmektedir. Popüler kültürün değerlere olan olumsuz etkilerine hemen hemen tüm öğretmen adayları değinmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarından bazılarının düşüncelerine yer verilmiştir. Özellikle gençler arasında yeme-içme kültürünün oldukça değiştiğini ve hızlı beslenme şekline şikâyet eden Kadir düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Benim geldiğim yerde pide, lahmacun, börek çeşitleri, tatlı çeşitleri öyle çabucak yapıp yenmez. Yemek yemekten bir tat alma, keyif alma önemlidir. Fast food diye bir alışkanlık var ve bu ürünler sağlıksız. Geçen yıl pandemi sebebiyle uzaktan eğitim aldık ve evde sağlıklı beslendik. Bu yıl yurda geldim. Okulda falan arkadaşlarım daha çok sandviç, hamburger, pizza yemek istiyor. Ben de onlara ayak uydurdum. Bu yüzden hem hızlı yiyoruz ki bence bu ürünler insanı doyurmuyor hem de kilo alıyoruz. Ben bu moda beslenme türü yüzünden geldiğimden beri 3 kilo aldım. Çevremdekiler böyle yiyeceklerin yendiği yerlere takılmayı sevdiğinden ben de onlara uyuyorum. Ama bizim Türk Mutfağında çok sağlıklı ve lezzetli yemekler, tatlılar var. Küçük çocuklara etli ekmek desem bilmezler ama hamburgeri hemen bilirler. Popüler kültür yediklerimizi de etkiledi hem de olumsuz etkiledi bence.”

İnsanlar arasında şiddet eğiliminin gittikçe arttığını eleştiren Melike konu ile ilgili düşüncelerini şöyle anlatmıştır:

“Kızlarla yurtta kantine dizi izlemeye iniyoruz. Çoğu dizide şiddet çok fazla olduğundan bir türlü istediğimiz diziye bulamadık. Biz zaten burada ailelerimizden uzaktayız ve akşamları yurtta oyalanacak şeyler arıyoruz kendimize. Aile sevgisinin, samimi arkadaşlıkların olduğu diziler yok maalesef. Son dönem dizilerde dövme, küfür etme, öldürme gibi hep şiddet içerikli şeyler var. Eğer dizilerde böyle şiddetler yoksa o diziler izlenmiyor sanırım. Bence ülkemizde keyif aldığımız değerlerimiz de değişti. Yalancılık, entrika, racon kesme, dövme, kan akıtma öne geçti.”

Toplumda öfkeli insanların her geçen gün arttığından ve şiddetin popüler kültür olduğundan yakınan Ceren şunları söylemiştir:

“Yurtta kızlara bakıyorum mutsuz, memurlara gülmüyorlar, kantin çalışanları ise hep bir şeylerden şikâyet ediyorlar. Dışarı çıkıyorum otobüs şoförü kavgacı, yayalar sürücülere kızıyor, bağırıyor. Sanki bu kadar kavgacı popüler kültür gibi geliyor

bana. Kimsenin kimseye tahammülü kalmadı artık. Haberleri izleyince de hep şiddet içerikli olduğunu görüyorum. Kadınları dövüyorlar. Trafikte sürücüler hiç üşenmeden arabalarından inip birbirlerini dövmeye çalışıyorlar. Sanki daha çok öfkeli olursan daha çok şiddet uygularsan daha güçlü olursun gibi düşünüyor insanlar. Artık bu aralar şiddetin de popüler kültür olduğunu düşünüyorum.

Gündüz kuşağında televizyondaki programları popüler kültür açısından yorumlayan Candan düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Ben evliyim ve bir çocuğum var. Okulda dersim yoksa evde çocuğumla ilgileniyorum. Çocuğum uyuyunca televizyon izlemek istiyorum ama ulusal kanallarda inanın sağlıklı programlar yok. Gündüzleri televizyon programlarında arkadaşların birbirine düşman olduğu, boşanmaların çokça ele alındığı ve aile kurumunun iyice önemsizleştirildiği, aldatmaların ön planda olduğu ve daha bir sürü ahlaksız davranışların olduğu programlar bulunuyor. İnsanlar bir kere hep birbirlerine bağırıyorlar, kavgacı bir tavırla birbirleriyle konuşuyorlar ve çok ciddi bir şekilde bu programlar hemen hemen her kanalda saatlerce yer alıyor. Demek ki izleyeni çok ki bu programlar tutuyor. Annemin dediğine göre eskiden yemek programları, örgü programları olurmuş kanallarda. Böyle boşanmaların, şiddetin çokça işlendiği saygısızlığın zirve yaptığı programlar yokmuş. Demek ki değerlerimizde değişmeler olmuş ki bizim toplumumuz bu programlara önem veriyor. Popüler olan bu olumsuzluklar hem kültürümüzü olumsuz etkiledi hem de önem verdiğimiz değerlerimizin değişmesine neden oldu bence.”

Sosyal medyanın insanların özentilik duygusunu arttırdığını düşünen Melike duygularını şöyle anlatmıştır:

“Sosyal medyada durumu iyi olan insanların kendi sosyal medya hesaplarından gittikleri yerleri paylaşması, güzel kıyafetleriyle poz vermesi ya da yedikleri yemeklerin resimlerini çekip hesaplarına koyması aslında çok ayıp. Bunlara özenen, bu tür şeylere sahip olmayan insanlar olabilir diye hiç düşünmüyorlar. Bazen ben bile özeniyorum. Ama tabi her şey parayla ilgili. Paran varsa bu tür şeylere sahipsin demektir. Bu fotoğrafların altındaki yorumlarda yabancı kelimelerle Türkçe'nin bir arada kullanıldığını görürsünüz. Bazen öyle sözcüklere rastlıyorum anlamlarını bilmiyorum. Gençlerin kendi dillerini oluşturduğunu ve Türkçe'nin artık doğru kullanılmadığını anladım.”

Boşanmaların gittikçe arttığını söyleyen Ceren bunun nedenlerini şöyle açıklamaya çalışmıştır:

“Dizilere baktığımızda birbirine tahammülü olmayan eşler, birbirini aldatan çiftler, boşanan aile tipleri ya da dürüstlüğü olmadığını ilişkiler ön planda tutuluyor. Tabi bunu izleyen aileler de zaten aralarında sorun varsa hiç birbirine değer vermeden boşanma davası açıyor bence. Sosyal medya hesaplarındaki içerikler, diziler kadın ve erkeği etkiliyor sanırsam.”

Candan sosyal medyanın kullandığımız sözcükleri etkilediğini ve bu sözcüklerle konuşma şeklinin popüler kültürün etkisiyle ortaya çıktığını şöyle anlatmıştır:

“Sosyal medyada insanlarda özentilik duygusu oluşturuyor. Çoğunluktan farklı konuşmak, farklı davranmakla daha üstün olduğunu sanan kişiler türedi. Tamam yerine tmm, ok gibi sözcükleri kullanmak moda. Bir kahve alayım diyeceklerine bir

kofı alayım diyorlar. Yabancı kelimeler kullanarak konuşmanın çok havalı olduğunu sanıyorlar. Bence önemli olan her şeye rağmen bozulmadan kendi dilimizi kullanabilmektir. Gerçi bu oldukça zor. Dükkanların isimleri, otellerin, restoranların isimleri bile yabancı.”

Zaman içinde oyunların türünün de değiştiğini ve popüler kültürün oyunları etkilediğine dikkat çekmeye çalışan Serhan gözlemlerini şöyle anlatmıştır:

“Benim küçüklüğümde yani ilkokul, ortaokul zamanlarımda sokakta akşama kadar oynardık. Şimdi çocukları gözlemliyorum evde bilgisayar ya da tableten oyunlar oynayarak zamanlarını geçiriyorlar. Bizim aile toplandığı zaman çocuklar hemen annelerinin telefonlarını alıp birlikte oyunlar oynamaya çalışıyorlar. Biz küçükken ailemiz toplandığında sessiz sinema, isim-şehir-hayvan gibi oyunlar oynardık ya da çizgi film izlerdik. Şimdiki çizgi filmler bile değişik, şiddet içeriyor, kavga ve garip yaratıklar falan var.”

Değerleri toplumun temeli olarak gören öğretmen adaylarının gün geçtikçe popüler kültür yüzünden değişen değerlerimizin etkilerinin farkında olduğu ve bu durumdan rahatsız oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının arkadaşlık ve aile ilişkilerinde bozulmalar, hoşgörü, sevgi, anlayış ve barışçıl olma gibi değerlerin yerini şiddet içerikli değerlerin almasından, anadilimizdeki bozulmalardan oynanan oyunlara, yeme-içme kültüründen dilde yozlaşmaya kadar değerlerimizin değişmesinden hoşnut olmadığı ve bu durumu popüler kültürün olumsuz etkisi olarak anlamlandırdıkları tespit edilmiştir.

Kapitalizmin Etkileri

Kapitalizmin Etkileri kategorisine bakıldığında; oluşturulan kodların büyük bir çoğunluğunun tüketimi arttırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları popüler kültürün etkisiyle tüketim alışkanlıklarının değiştiğini ve buna bağlı olarak da daha çok para harcamaya yönelik etkinliklere önem verildiğini anlatmıştır. Bununla birlikte belirleyici faktör olan paranın toplumda sınıfsal farklar yarattığına da değinmişlerdir. Sevgililer günü, doğum günü gibi kutlamaların abartıldığını ve bunları popüler kültüre bağlayan Baran şunları söylemiştir:

“Tüm bu özel günlerin popüler kültür sayesinde hayatımıza girdiğini düşünüyorum. Bu özel günlerde mağazalarda, internet sitelerinde, sosyal medyada kapitalizmin yarattığı ve popüler kültür yüzünden de hayatımıza yerleşen özellikle sevgililer günü kutlamalarından hiç haz almıyorum. Birbirini seven iki insan Dünya'nın ilan ettiği bir günde birbirlerine neden illa ki hediye almak zorunda bırakılır ki? Özellikle kızlar bu tür günleri çok seviyor ve hediye bekliyor. Kız arkadaşına böyle günlerin anlamsız olduğunu anlatmaktan yoruldum. Suratını asmıştı bana hediye almadım diye. Kızlar daha çok etkileniyor ve biz erkeklerden mutlaka hediye bekliyorlar. Popüler kültürün zihinleri böyle karıştırmasını, insanların hayatlarını bu kadar işgal etmesini ve insanlara toplumsal baskı yoluyla para harcatıp hediye aldırmasını doğru bulmuyorum. Böyle günlerin insanların bilinçli para harcamasını olumsuz etkilediğini düşünüyorum.”

Popüler kültürün etkilerinin başında gelenekselleşmiş olan yılbaşı kutlamalarının geldiğini söyleyen Fatma Nur, bu durumu şöyle yorumlamıştır:

“Bizim kültürümüzde yılbaşı ağacı, süsler, yılbaşında alınan hediyeler gibi şeyler yok aslında. Batı'ya özenme durumu.

Aileler yapay yılbaşı ağacı alıyorlar, çocukları da bu ağaçları süslüyor, ışıklandırıyorlar. Çok abartılı buluyorum bu yılbaşı kutlamalarını. Bence popüler kültürün bize getirdiği bir kutlama. Yeni bir yıla giriyoruz ve bunun için mutlu olmak, yeni yılla ilgili hayallerinin olması yeterli.”

Özel gün kutlamalarını abartılı ve gereksiz bulan Candan deneyimlerini şöyle anlatıyor:

“Ben hamile olduğumu öğrendiğimde bunu çevremle de paylaştık. Arkadaşlarım bana cinsiyet partisi yapalım diye baskı yaptı. Artık herkes yapıyormuş, bu partiler meşhur olmuş ve eğlenceli geçiyormuş. Çocuğun cinsiyeti için parti yapmak ve bu partiye gereksiz yere sadece başkalarına gösteriş olsun diye para harcamak tamamen popüler kültürün etkisi bence. Çocuğum dış çıkardı. Bu sefer de dış partisi yapılınsı dediler. Ailemden yakınlarım bile baskı kurdu. Bu partiler bence gösteriş yapmak için. Dış partisi ne ya! Tabi bununla da bitmedi. Doğum günü partisi yapılınsı dendi. Bir mekânda olsun dediler. Herkes bir concept belirliyormuş. Mesela oğlun varsa Batman karakteri içerecekmiş parti süsleri, tabaklar, bardaklar... Yani bu popüler kültürün bizde yarattığı özentilik duygusundan kurtulmak zor sanırım.”

İbrahim moda olan her şeyi takip etmenin rahatsızlık verici olmasıyla ilgili görüşlerini şöyle anlatmıştır:

“Kıyafetlerle ilgili bir şey moda oluyor. Bana yakışır mı diye düşünmeden büyük çoğunluk buna uyuyor. Erkekler arasında dar pantolonlar moda oldu. Benim arkadaşlarımdan çoğu bu dar kotları giyiyorlar ve bence çok da komik oluyorlar. Bence moda diye her şeyi denemek yanlış. Sonra takım elbiselerinin pantolonlarının boyunu kısalttılar, altına ayakkabıyı da çorapsız giydirdiler. Valla çok çirkin. Bizim oradaki düğünlerde görüyorum arkadaşlarımdan takım elbiseleri böyle. Yani şimdi erkek, kadın diye ayırmak istemem ama erkeklerin de belli bir giyinme tarzı vardır hani. Hep bunlar özentilikten, başkalarına hava atmak istemekten.”

Kapitalizmin etkisinin en çok görüldüğü yerlerin başında alışveriş merkezlerinin geldiğini söyleyen Serhan, konu ile ilgili şunları söylemiştir:

“Herkes mutlaka hemen hemen her şehirde olan o büyük alışveriş merkezlerine gidiyordur. Bu alışveriş merkezleri çok tehlikeli aslında. Yılbaşı, Sevgililer Günü, Anneler Günü... vb. gibi özel günlerde buradaki mağazaların camları hemen süsleniyor. Öyle yazılar yazıyorlar ki, öyle süslüyorlar ki illa hediye almak zorundaymış gibi geliyor insana. Mesela ben anneme sadece çiçek alacaktım bir Anneler Gününde ama mağazanın birinde annenizi mutlu etmenin yolu, onun işlerini kolaylaştırmasına yardımcı olmaktır. ...markalı ütü sayesinde anneniz daha az yorulacaktır, sizle de daha çok vakit geçirecektir gibi şeyler yazmışlar. Beni bu cümle çok etkiledi ve babamın da desteğiyle anneme Anneler Gününde o ütüyü aldık. Sonradan öğrendim ki annemin ütüye ihtiyacı yokmuş, onun ütüsü gayet iyiymiş. Bu alışveriş merkezleri bence insanların bilinçsizce para harcamasına neden oluyor.”

Öğretmen adayların görüşlerinin tamamında popüler kültürün etkisiyle kapitalizmin dayatmalarına olan sitemler hissedilmektedir. Tüketimi körükleyen, insanların duygularını etkileyen, üretmek yerine tüketmeyi özendiren popüler kültürün etkilerini kendi deneyimleriyle anlatmaya çalışan öğretmen adayları, kapitalizmin

dayatmaları sonucunda insanların tüketim kültürüne alıştırılmaya çalışıldığından söz etmeye çalışmıştır. Kapitalizmin etkilerinin far-
kında olan ve kendilerince yaratılmak istenen bu düzene direnen,
popüler kültür unsurlarından etkilenmemeye çalışan öğretmen
adaylarının bu konuda bilinçli olduğu görülmektedir.

Hayaller

Hayaller Kategorisine ilişkin kodlara bakıldığında; öğretmen aday-
larının gelecekleri üzerine beklentilerinin olduğu görülmektedir.
Hayalleri arasında yurt dışında yaşamak olduğunu söyleyen Tufan,
gerekçelerini şöyle açıklamıştır:

*“Bilindiği gibi Türkiye’de öğretmen olabilmek için KPSS gibi zorlu bir sınavdan çokyüksek puan almak gerekiyor. Gerçi yük-
sek puan alınsa bile mülakatta elenme olasılığı da var. Yani 4 yıl
okuyoruz ve atanmak için bekliyoruz. Atanamasak başka işler
yapıyoruz. Benim amca oğlum Türkçe Öğretmenliği okudu ve
3 yıldır atanamıyor. O da babasıyla boyacılık yapıyor. Ben bu
yüzden yurt dışında yaşamak istiyorum. Orda bir iş bulup aile
kurmak istiyorum. Çünkü bizim paramızın değeri düşük ve
asgari ücret de belli. Öğretmenlere verilen maaşlar da ortada.
Türkiye’de geçinmek zor. Ben bir şekilde yolunu bulup yurt
dışında yaşamayı deneyeceğim. Sadece ben istemiyorum
yurt dışında yaşamayı. Çevremde çok arkadaşımın böyle hay-
alleri var.”*

Popüler kültürün insanları zengin olmaya veya ünlü olmaya özen-
dirdiğini söyleyen Hatice düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

*“Dikkat edin dizilerde hep bir ünlü olmak, zenginlik, bolluk
içinde yaşamak gösteriliyor. Çok iyi arabaları kullanmaya,
güzel kıyafetleri giymeye, büyük evlerde yaşamaya özendirili-
yor insanlar. Benim de hoşuma gidiyor açıkçası. Arada ken-
dimi o dizilerde oynayan oyunculardan biriymişim gibi hayal
kuruyorum. Zengin olmak isterdim. Ünlü olmayı daha çok
isterdim. Ünlü olursam çok param da olurdu. Geleceğim için
kaygılanmazdım da. Buradan mezun olursam atanır mıyım,
atanamazsam ne iş yapabilir gibi düşünmezdim.”*

İnsanların okudukları meslekleri yapabilmenin artık hayal oldu-
ğunu ve son yıllarda artık bunun popüler kültür olduğunu anlatan
Ceren, duygularını şöyle dile getirmiştir:

*“Her yıl çok fazla insan okudukları üniversitelerden mezun
oluyor. Bunlardan kaç tanesi okudukları mesleği yap-
biliyor ki? Haberlerde gördüm geçenlerde, Sosyal bilgiler
öğretmenliğinden mezun olmuş bir erkek kâğıt toplayıcılığı
yaparak para kazanmaya çalışıyor. Başka bir haberde de gene
öğretmenlik okumuş biri inşaatla çalışıyordu. Başa birisi
ise apartman görevlisi olarak çalışıyordu. Benim durumum
da böyle olur diye çok korkuyorum. Bir de kadınların mut-
laka çalışması gerektiğine inanıyorum. Ben 4 yıl boyunca
okuyorum. Sonucu iş aramak ya da evde oturmak olmamalı.
Öğrencilerim olsun, onlara sosyal bilgiler anlatayım istiyor-
um. Başak bir işi yapmak istemiyorum. Bu yüzden 2. Sınıftan
beri KPSS denen sınava çalışıyorum.”*

Yukarıda görüş bildiren öğretmen adaylarının dışındaki başka
öğretmen adayları da bu konuya değinmiştir. Öğretmen adayları
gelecekle ilgili beklentilerini hayalleriyle bağdaştırmıştır. Gele-
cekte beklediklerine bakıldığında öğrencilerin kendi hayatlarını
garantiye almak istedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının
ünlü veya zengin olma istediğinin arkasında bile geleceğini garan-
tiye alma isteği bulunmaktadır. Mesleğini yapabilme ve bir işinin
olması gibi gerçekçi konuları öğretmen adaylarının popüler kültür

olarak görmesi; ülkedeki işsizlik sorunundan kaynaklanan gelecek
kaygısı içinde olduklarını göstermektedir.

Kolay Yollar

Kolay yollar kategorisine bakıldığında popüler kültürün emek
verilmeden belli bir statüye sahip olma ve para kazanmaya ilişkin
kodların olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bu kategoride
popüler kültürün olumsuz etkilerini ahlak bazında değerlendiri-
miştir. Hayatını garantiye almanın yolunun para olduğunu vurgu-
layan Hasan, son zamanlarda popüler kültür olarak sanal paraların
ön planda olduğunu şöyle anlatmıştır:

*“Bu aralar televizyonda sürekli bitcoin, eteryum gibi sanal
paralarla ilgili reklamlar dönüyor. İnsanlara sanki bu paralara
yatırım yaparlarsa yatırdıklarından daha çok kazanacaklarmış
gibi anlatılıyor. Zaten insanlar kolay yoldan çok para kazanma
derdindeler. Biz öğrenciler arasında bile bu paralara yatırım
yapanlar var. Bu yatırım sayesinde ikinci ayda yatırdığından
çok daha fazla para kazanan arkadaşlarım var. Ben cesaret
edemiyorum açıkçası.”*

Zengin bir eş ile evlenmenin popüler kültür olarak algılayan Melike
düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Biz kızların arasında zengin eş ile evlenme gibi konuşmalar
hep vardır. Zengin eş demek rahat yaşamak demektir. Zengin
eşin olunca gelecek kaygın da olmaz.”*

Popüler Kültürün etkileri arasında torpille bir yerlere gelmek oldu-
ğunu anlatmaya çalışan Kadir şunları söylemiştir:

*“Bir işe alınmanın en kolay ve emeksiz yolu uygun bir torpil
bulmaktır. Sadece bir işe girmek için değil, mesela hastanede
bir işiniz var orda bir tanıdığınız hemencecik işinizi halleder.
Popüler kültürün en olumsuz yanı insanları emek vermediği
şeylere alıştırmasıdır bence. Aslında toplumda kurulan
düzen de böyle. Ailecek yaşadığımız bir olayı anlatayım size.
Babaannem için devlet hastanesinin ortopedi bölümünden
randevu almaya çalıştık. Bize 2 ay sonrasına randevu verdiler
ve babaannemin de bacağında şişme vardı, ağrıları çoktu.
Yan apartmanda oturan annemin gün arkadaşının kızı o has-
tanede tıbbi sekretermiş. Annem ona babaannemin duru-
munu anlattı. O kız dört gün sonrası için randevu ayarladı
bize.”*

Torpille önemli statülere gelen insanların gün geçtikçe arttığını
anlatan İbrahim konu ile şunları söylemiştir:

*“İnsanlar bir yolunu bulup hak etmediği yerlere geliyorlar. Tor-
pille önemli mevkilere gelen insanlara bir bakın. Oturdıkları
koltuğun hakkını verecek yeterli bilgi ve görüşe sahip
 olduklarını düşünmüyorum. Popüler kültür insanların kolay
yollardan hiç hakkı olmadığı yerlere gelmesini normalleştirdi.
Çünkü çoğunluk doğru yolun bu olduğunu zannediyor. Düzen
böyle sanırım.”*

Torpilin insanları hak edilmeyen bir statüye getirmesi ile ilgili
deneyimini anlatan Kezban duygularını şöyle ifade etmiştir:

*“Babam devlet dairesinde memur olarak çalışıyor. Bazı
sınavlara girdi ve yüksek de puan aldı. İşinde yükselmeyi çok
istiyordu. 20 senedir de memur. Ama istediği pozisyona
babamın yerine 2 yıllık bir memuru getirdiler. Babamın
anlattığına göre işleyişi falan bilmiyormuş ama bilir gibi
yapıyormuş. Etrafındaki memurlara da öfkeli davranıyormuş.
Babamı müdür yapsalardı hem deneyimi var hem mesleği ile*

ilgili işleyişi biliyor. Babam öyle öfkeli de davranmazdı. İşi bilmeyeni getirince o işi bilmeyen de bilmediğini söyleyemiyor tabi. Etrafına bağırıp çağırıyor.”

Kolay yollar kategorisindeki kodlara ve bu kodları üreten sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının görüşlerine bakıldığında; öğretmen adaylarının emeğe saygının önemine değindikleri görülmektedir. Popüler kültürde paranın giderek önem kazanmasına değinen adaylar bir yandan da hak edilerek, emek verilerek kazanılan paranın gelecekleri için önemli olduğuna da değinmiştir. Bununla birlikte konu ile ilgili söylemlerinden gelecek ile ilgili güvensizliklerinin olduğunu da hissettirmektedirler.

Tartışma

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının popüler kültür algısı ve bu algının hayatlarına yansımalarına ilişkin bazı sonuçlar ortaya koymaktadır. Araştırmamızın bulgularına bakıldığında; öğretmen adaylarının popüler kültürün etkilediği unsurlara ilişkin görüş ve deneyim sahibi oldukları görülmektedir. Popüler kültür farklı insanları farklı şekilde etkilemektedir. Bu nedenle bu araştırmada görüş bildiren öğretmen adaylarının kendi hayatlarının etkilenmesi doğrultusunda popüler kültür algılarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri popüler kültürün yaşam biçimlerini, tercihlerini ve yargılarını nasıl etkilediğini belirlemek açısından önemli görülmektedir. Popüler kültürün öğretmen adaylarının hayatlarına etkisi; onaylanma, değer yargıları, kapitalizmin etkisi, hayalleri ve emeksiz seçimler bakımından derinlemesine incelenmiştir. Farklı çevrelerde yetişmiş öğretmen adaylarının popüler kültürün kendi hayatlarını toplumu nasıl etkilediğini sorgulama ve anlamlandırma şekillerinin de farklı olduğu tespit edilmiştir.

Günümüzde bireyler için seçtikleri ürünlerde yer alan amblem işareti ürünlerin kalitesinden daha önemli hale gelmiştir. Bunun sonucunda seçilen ürünlerde marka daha ön plana çıkmakta hatta takıntı haline gelebilmektedir. Böylelikle bireyler bilinçsiz tüketim alışkanlığı edinmektedir. Araştırmamızın bir bulgusu öğretmen adaylarında kendini akranlarına kabul ettirmenin markalı giysiler tercih etme, popüler mekanlara gitme, çoğunluğun seçtiği kahve türü ve markayı tercih etme, çoğunluğun tercih ettiği müzik türüne, siyasi görüşe, içilen sigara ve kullanılan telefon markasına yönelmenin kısacası popüler olana tercih etmenin, davranışlarını ve tercihlerini popüler olana göre şekillendirmenin hayatlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin davranışlarını popüler olana göre belirleme isteğinin arkasında bir gruba ait olma isteğinin olduğu görülmektedir. Araştırmamızın bu bulgusu Akar (2009)'un çalışmasına katılan öğrencilerin modanın etkisinde kaldığı ve bu etkinin giysilerinin markalarına yansıdığı, öğrencilerin giysi seçiminde popüler olana yöneldiği bulgusuyla örtüşmektedir. Özdemirci (2004) çalışmasında modanın bireylerin tüketim alışkanlığını etkilediği sonucuna varmıştır. Akar (2009) çalışmasında moda olanın etkisinde kalan bireylerin tüketim alışkanlığının arttığını ve önceliklerinin marka olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Alvermann (1999) ilkökul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında derslerinde çeşitli popüler kültür metinlerini kullanmanın sonucunda öğrencilerin popüler kültür unsurlarına eleştirel yaklaştıkları ve bu konuda bilinç düzeylerinin arttığı sonucuna varmıştır.

Çalışmada, popüler kültürün öğretmen adayları üzerinde; toplumsal problemler, değer değişimi, özentilik, tüketim alışkanlığı, kolay elde edilene yönelme gibi olumsuz birtakım etkilerinin olduğu sonucunu tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Özgan ve ark. (2014) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Erkal (2006)

çalışmasında popüler kültürün etkisiyle bireylerin kültür bozulmasına maruz kaldıklarını belirtmektedir. Araştırmada popüler kültürün etkisiyle sosyal paylaşım sitelerinin ve görsel medyanın öğretmen adaylarının kimlik karmaşası ve yabancı kültür özentisi yaşamasında olumsuz rol model oluşturmada, saldırgan davranışların sergilenmesi ve dilde yozlaşmanın da artmasına neden olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Sakallı (2014) popüler kültürün etki alanının artmasında medya ve televizyonun önemli bir yerinin olduğunu ileri sürmektedir.

Öğretmen adayları popüler kültürün iletişimde etkisini gösterdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları kelimelerin değiştiği yeni ve değişik kelime grupları üretildiği ve bunları belli bir grubun kullandığına değinmişlerdir. Temur ve Vuruş (2009), öğrencilerin internette konuşma şekillerini günlük hayattaki konuşmalarına yansıttıklarını, bu konuşma şeklinin Türkçe 'ye uygun olmadığını, dilbilgisi kurallarına uymadığı ve Türkçe'nin özensizce kullanıldığını dile getirmektedirler. Rets (2016)'nın çalışmasında İngilizce öğretiminde popüler kültür unsurlarının kullanımının öğrenmeyi arttırdığını tespit etmiştir. Popüler kültürün etkisini gösterdiği bir başka alanın dinlenen müzik türü olduğunu dile getiren öğretmen adayları çoğunluğun dinlediği müziklerin öğrencilerde Türkçe 'de yozlaşma ve yabancı kültür özentisi gibi etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler akranlarının çoğunluğunun tercih ettiği müziği akranları tarafından dışlanmamak ve onlardan kabul görmek için dinlediklerini belirtmişlerdir. Özden ve Barışeri (2010) çalışmasında öğrencilerin tercih ettikleri müziklerin akranlarıyla kaynaşmasını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adayları sosyal adaletsizliğin sonucu olan torpil ve liyakat olmadan önemli statüye gelmenin günümüzde popüler kültürün etkileri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte mesleklerine atanma sorunu ile karşı karşıya kaldıklarını belirtirken torpilin ön planda olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden sosyal adaletsizlik yüzünden popüler kültürün adayların gelecek kaygısının artmasıyla yaşam tarzının ve hayallerinin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Arı ve Yılmaz (2015) yaptıkları araştırmada öğretmen adayları KPSS sonunda atanmadıklarından gelecek kaygısı yaşadıklarını ve geleceğe umutla bakmadıklarını belirtmişlerdir. TÜİK, 2020 verilerine göre genç nüfusta işsizlik oranı %25,3, istihdam oranı %29,2'dir. Türkiye nüfusunun %31,4'ünü gençlerden oluştuğu düşünülürse genç nüfustaki işsizlik oranının kaygı ve beraberinde başka sorunları da getirebileceği kaçınılmazdır. Öğretmen adayları bir iş sahibi olmanın, mesleklerine atanmanın bir hak olduğunu ve bu hakka sahip olamamanın sonucunda hayallerinin değiştiğini ve kolay yollardan bir şeyleri elde etme isteklerinin arttığı çıkarımında bulunmuşlardır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayları popüler kültürün toplum değerlerini, kapitalizmin de etkisiyle gelenek, göreneklerini etkilediğini, hayat felsefelerini değiştirdiğini ve seçimlerini popüler olandan yana yaptıklarını yaşantılarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden popüler kültürün günlük hayattaki davranışları etkilediği ve bu davranışlara yön veren nitelikte olduğu tespit edilmektedir. Her bir öğretmen adayının popüler kültürün etkilediği alanlara ilişkin farklı tespitlerde bulunması ve popüler kültür algılarının farklılık göstermesinde onların demografik özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi; tüm dünyayı etkileyen popüler kültür kavramı

öğretmen adaylarının davranışlarında ve hayattan beklentilerinde önemli değişikliklere yol açmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda; popüler kültür konusunda öğrencilerin farkındalıklarını ve bilinç düzeylerini artırmak, onları marka konusunda bilinçlendirmek ve onların bilinçli tüketici davranışlarına nasıl sahip olacaklarını anlatan konferans, seminer gibi etkinlikler düzenlenebilir. Popüler kültürün etkilerini daha kapsamlı ortaya koymak için farklı yaştan, farklı statü ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden bireylere yönelik araştırmalar yapılabilir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 23 sayılı toplantısında alınan 01.12.2021 Tarih ve 11 Sayılı kararı ile etik kurul iznine sahiptir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar, çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Pamukkale University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee (Date: 01.12.2021, Decision No: 23).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author declare that she has no conflicts of interest.

Funding: The author declared that this study had received no financial support.

Kaynaklar

- Akar, H. (2009). Popüler kültür ve moda. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 198–206.
- Alvermann, D. (1999). Engaging primary grade students in critical media literacy: Jennifer's lesson. In D. Alvermann, S. M. Jennifer & C. H. Margeret (Eds.). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy* (pp. 41–60). International Reading Association.
- Arı, E., & Yılmaz, V. (2015). KPSS hazırlık kursuna devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 905–931.
- Bal, M. (2019). Ana dili eğitiminde popüler kültür metinlerinin kullanımına yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve velilerin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 527–552. [CrossRef]
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction theories and methods* (5th ed). Pearson Education Inc.
- Conroy, S. A. (2003). A pathway for interpretive phenomenology. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 36–62. [CrossRef]
- Cramp, A., & McDougall, J. (2019). *Doing theory on education-Using popular cultural to explore key debates*. Routledge Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research desing: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157–168.
- Erkal, M. E. (2006). *Sosyoloji* (13. Basım). Der Yayınları.
- Faiz, M., & Karasu-Avcı, E. (2020). Popüler kültür unsuru olarak tarihi dizilere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 744–763.
- Grazian, D. (2010). *Mix it up: Mass media, popular culture and society*. W. W. Norton & Company.
- Güngör, N. (1999). Popüler kültür çıkmazı. In N. Güngör (Ed.). *Popüler kültür ve iktidar*. Vadi Yayınları.
- İçen, M. (2020). Popüler kültürün sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 550–572.
- Keskın, Y. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri (Erzurum örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 43–57. [CrossRef]
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed). Sage.
- Ömerci, O. (2008). *Popüler kültür*. Elips Kitap.
- Oskay, Ü. (2008). *Yıkanmak istemeyen çocuklar olalım*. Yapı Kredi Yayınları.
- Özdemirci, A. (2004). *Popüler kültür, tüketim psikolojisi ve imaj yönetimi: Türkiye* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Ö., & Barışeri, N. (2010). Üniversite öğrencilerinin popüler kültür ve popüler müzikle ilgili görüşleri e-journal of New World Sciences Academy, 5(4).
- Özgan, H., Arslan, M. C., & Kara, M. (2014). Popüler kültürün öğrenci davranışları üzerinde algılanan etkileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 469–483.
- Ratnowati, R. (2016). Effects of pop culture for improving student- teachers' writing skill (A case study at Galuh University). *Perspective Journal Pendidikan Bahasa Inggris*, 14(1), 47–53.
- Rets, I. (2016). Teachers' perceptions on using popular culture when teaching and learning english. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language [Konferans sunumu]. Antalya, Turkey: GlobELT.
- Sakallı, E. (2014). Türkçe popüler kültür. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 307–316. [CrossRef]
- Sözen, E. (2006). Popüler kültür retoriği: Sahiplik içinde yokluk, rağbette olma ve sağduyu bilgisi. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, 4(15), 55–66.
- Temur, T., & Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 232–244.
- TÜİK (2020). İşgücü istatistikleri. *İstatistikleri-2020*. Retrieved from https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İsgucu
- Yaylagül, L. (2004). Yarışma programları ve ideolojisi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5(57), 182–183.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Purpose: Nowadays, the elements of popular culture that are effective for a short time and are consumed quickly affect individuals in all respects. Cultural differences between individuals in the places in which they live affect their thoughts and behaviors in individuals, relationships between family members, their clothing styles, values, their philosophy of life, the format of the communication between people, playing games, and even their dreams. Therefore, since individuals interact with various people during the day, they influence or are influenced by those around them.

Due to the impact of globalization, the effects of popular culture, which affects our lives in all aspects, have increased day by day and have become a universal culture and have also affected the national culture elements of the country. Popular culture affects the life of individuals during the day from a cultural, economic, values, and psychological point of view. Therefore, it also changes the structure of societies. It influences Turkish Culture from the drink he drinks, the food he eats, the type of music he listens to, and his clothes. Turkish coffee was replaced by filter coffee and its derivatives; the pita bread was replaced by pizza, hamburgers replaced the toast, computer games replaced local children's games, folk songs and pop music were replaced by the genre of hip hop or rap music, torn or patched jeans replaced jeans. Every day, the change in the elements of national culture is increasing due to the influence of popular culture.

Considering the studies carried out both at domestic and abroad; it is seen that popular culture is studied in a wide sample such as primary school students, teachers, social studies curriculum, parents and teacher candidates, but it has been determined that such a qualitative study with social studies teachers is not done at a sufficient level. Therefore, the research aims to determine how the perceptions of social studies teacher candidates toward the concept of popular culture are and how popular culture affects their lives.

Methods: This research was carried out in the phenomenology pattern included in the scope of qualitative research. It aims to determine the effects of popular culture on the lives of teacher candidates based on their perceptions and experiences of popular culture. The maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the teacher candidates who will participate in this study. In this research, the main objective of providing teacher candidates with different characteristics of maximum diversity (gender, age, grade level, come from other cities) is to reveal the views and experiences of popular culture in diverse situations. In this direction, the participants varied according to gender, age, class level, and the variable of coming to Pamukkale University from different cities.

The research data were collected in December 2021 through semi-structured interviews conducted with the candidates of social studies teachers. The semi-structured interview was preferred in order to understand how popular culture affects the lives of social studies teacher candidates. The following questions were asked to social studies teacher candidates in a semi-structured interview: *"What do you think of when popular culture is mentioned?" "How does popular culture affect your life?"* In the analysis of the research data, descriptive and continuous comparison analysis methods used to analyze qualitative data were used.

Results, Discussion, and Conclusion: Results obtained from the opinions of social studies teacher candidates about the perceptions of popular culture are grouped under five categories including, "Acceptance," "Changing values," "Effects of capitalism," "Dreams," and "Easy ways". The opinions of teacher candidates are considered important in determining how popular culture affects their lifestyle, preferences, and judgments. The effect of popular culture on the lives of pre-service teachers has been studied in detail in terms of approval, value judgments, the impact of capitalism, dreams, and non-labor choices. It was found that pre-service teachers who have been brought up in different circles are questioning and understanding how popular culture affects their own lives differently.

The study confirmed that popular culture has several adverse effects on pre-service teachers, such as social problems, value change, copying, consumption habits, and orientation to what is easily obtained. The research found that social networking sites and visual media under the influence of popular culture cause teacher candidates to experience identity confusion and foreign culture corruption, create negative role models, exhibit aggressive behaviors, and increase breakdown in the language. Teacher candidates have stated that achieving important status without merit and decency, which result from social injustice, is among the effects of popular culture today. However, they noted that they were faced with the problem of being assigned to their profession while noting that the torpedo was at the forefront. It has been concluded from the opinions of teacher candidates that the lifestyle and dreams of popular culture candidates have changed due to social anxiety caused by social injustice. It is thought that each teacher candidate makes different determinations about the areas influenced by popular culture, and varying in the perception of popular culture is affected by their demographic futures. As can be seen from the research results, the concept of popular culture, which affects the whole world, leads to significant changes in pre-service teachers' behavior and life expectations.

In line with these results, activities such as conferences and seminars can be organized to increase students' awareness and consciousness levels about popular culture, raise their awareness about brands, and explain how they will have conscious consumer behaviors. In order to reveal the effects of popular culture more comprehensively, research can be conducted on individuals of different ages, statuses, and socio-economic levels.



Opera Sanatçısı Hülya Kazan Günay İle Ses Eğitimi Hakkında Sohbet: Bir Anlatı Araştırması

A Conversation with Opera Artist Hülya Kazan Günay About Voice Education: A Narrative Research

Saadet KÖSRELİ

Erzincan Binali Yıldırım University,
Erzincan, Turkey



Öz

Müzik eğitiminin birçok alanında olduğu gibi ses eğitimi de öğretmen öğrenci iletişimi paralelinde yürüyen ve birebir eğitim gerektiren bir alan eğitimidir. Eğitim aşaması, öğrencilerin bedenlerini ve seslerini keşfetmeleri uzun yıllar alabilen zorlu bir süreçtir. Bu problem odağında, alanda tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmanın, ses eğitimi alanına ışık olabileceği ve literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda 25 yıllık öğretmenlik ve sahne tecrübesiyle Ankara Devlet Opera ve Balesi sanatçısı Hülya Kazan Günay'ın kişisel deneyimlerine dayanan bilgilerinden istifade edebilmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır ve bir anlatı araştırması kapsamında yürütülmüştür. Çok boyutlu olan bu yöntem kapsamında ise çalışmaya en uygun olan biyografik çalışma tercih edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formu 17 sorudan oluşmuştur. Araştırma kapsamında, sanatçı ile birebir görüşme gerçekleştirilmiş mülakatta veri kaybı yaşamamak için, görüşme katılımcının izni alınarak ses cihazı ile kaydedilmiştir. Sanatçı ile yapılan görüşmeler ve içerik analizi sonucunda: "Öğretmen öğrenci ilişkileri," "Ses eğitiminde beden" "Ses eğitiminde farkındalık" konu başlıkları belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulara dayanan görüşmeler yoluyla elde edilen veriler tematik analize tabi tutulmasının ardından her bir konu başlığı özelinde oluşturulan temalar okuyucuya sunulmuştur. Araştırma sonucunda, sanatçının zihinsel gevşeme, bedensel farkındalık, mental pratik vb. konularına önem verdiği sonucuna varılmış ve çalışma sanatçının verdiği bilgilerle örtüşen ilgili araştırmalarla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlatı araştırması, ses eğitimi, şan

ABSTRACT

As in many areas of music education, voice education is a special field education that runs parallel to teacher-student communication and requires one-to-one training. The education phase is a challenging process that can take many years for students to discover their bodies and voices. In this problem focus, it is thought that benefiting from the experiences of experienced teachers in the field may shed light on the field of voice education and contribute to the literature. In this context, it is aimed to benefit from information based on the personal experience and experience of Ankara State Opera and Ballet artist Hülya Kazan Günay with her 25 years of teaching and stage experience. The research is a qualitative study and was conducted within the scope of a narrative research. Within the scope of this multidimensional method, the most suitable biographical study was preferred. A semi-structured interview form was used in the research. The semi-structured interview form consisted of 17 questions. Within the scope of the research, a one-to-one interview was held with the artist, and the interview was recorded with an audio device, with the permission of the participant, in order to avoid data loss. As a result of the interviews with the artist and the content analysis, "Teacher-student relations," "Body in voice education," "Awareness in voice education" were determined. After the thematic analysis of the data obtained through interviews based on semi-structured questions, the themes created for each topic were presented to the reader. As a result of the research, it was concluded that the artist gave importance to mental relaxation, bodily awareness, mental practice, etc., and the study was supported by relevant research that matched the artist's information.

Keywords: Narrative research, singing, voice education

Geliş Tarihi/Received: 15.12.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 08.11.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Saadet KÖSRELİ

E-mail: saadetkosreli3@gmail.com

Cite this article as: Köşreli, S. (2023).

A conversation with opera artist hülya

kazan günay about voice education:

A narrative research. *Educational*

Academic Research, 48(1), 100-108.



Content of this journal is licensed
under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Giriş

Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri ile ilgili gerek kendileri gerekse de anlattıklarından, başkaları tarafından Türkçe üretilmiş çok az yazılı hikâye vardır. Benzer biçimde farklı alanlarda az sayıda ele alınmış olsa da eğitim alanında anlatı araştırmasıyla gerçekleştirilmiş neredeyse hiç Türkçe yazılmış eser yoktur. Oysa anlatılacak o kadar çok eğitim hikâyemiz birikmiştir ki eğer bu hikâyeler özellikle bilimsel amaçlı yazılmış olsalardı, öğreneceğimiz çok şey olabilir miydi? (Saban & Ersoy, 2017:238).

Müzik eğitiminin birçok alanında olduğu gibi ses eğitimi de öğretmen öğrenci iletişimi paralelinde yürüyen ve birebir eğitim gerektiren bir alan eğitimidir. Eğitim aşaması, öğrencilerin bedenlerini ve seslerini keşfetmeleri uzun yıllar alabilen zorlu bir süreçtir. Hem teori, hem de pratikte öğrencinin kendisini yetiştirmesi gerekliliği eğitim sürecini oldukça zorlu kılmaktadır. Bu sebepten, alanda tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanmak, ses eğitimi alanına ışık olabileceği gibi ses eğitimi literatürüne de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Genel tanımıyla ses: Canlıların işitme organları tarafından algılanabilen periyodik basınç değişimleridir. Canlıların ürettiği ses'in tanımı ise: Ciğerlerden gelen havanın ses yolunda yaptığı titreşimdir (tdk). Seslenme ya da ses oluşumu ise tam anlamıyla bir işlev değil bir davranıştır. Bütün davranışlar gibi de sayısız biçimleri bulunmaktadır. Bunlardan her biri bir amaca uygundur ve frekans, yeğlilik, tını ve yorulmazlık olarak ifade edilen bir randımanı vardır. Ses tekniği ise seslenmeyi gerçekleştiren organları kullanma biçimdir. Ses eğitiminin temel amacı; kişinin hedeflediği frekans, yeğlilik, tını ve yorulmazlık performanslarını gerçekleştirmesini sağlamaktır (Sökmen, 2002, s.43). Bütün bu parametrelerin hedeflenen seviyeye ulaşması da çok ciddi ve uzun soluklu çalışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çalışmaların verimli geçmesi için birçok disiplinin bir arada yürütmesi gerekmektedir. Bunlardan biri ise öğretmen öğrenci ilişkisidir.

Ses Eğitiminde Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Ses eğitiminin özellikle ilk yıllarında, öğretmen öğrenci ilişkisi ile dersin verimliliği arasında bir paralellik olduğu söylenebilir. Davran'a göre öğretmen ve öğrenci derslere başlamadan önce birbirlerini karşılıklı olarak ne kadar çabuk anlayıp uyum sağlayabilirlerse şan eğitiminde de o kadar çabuk kolay ve doğru sonuca ulaşabilirler (Davran, 1997, s.18).

Ses eğitimi derslerinde, eğiticinin öğretme becerisi, uygulama becerisi kadar önem arz etmektedir. Konuyla ilgili Pietro Francesco Tosi'nin şu açıklamaları dikkat çekmektedir. Tanınmış bir şancının çok iyi ders verebileceği düşünülür ama bu doğru değildir. Her konuda ne kadar bilgili ve yetenekli olursa olsun, öğrenciye bunları aktarma kabiliyetine sahip olmayan veya öğrencinin repertuar listesindeki eserler hakkında bilgisi olmadığı için hangi kategoriden parça söyletebileceğini bilmeyen, öğrencinin derste rahat olabilmesi için uygun ortamı yaratamayan, öğrencinin yaptığı yanlışları duyacak ve düzeltebilecek kapasitede olmayan, öğrencinin kuvvetli yönlerinin öne çıkaramayan, eksik yönlerinin akıllı bir şekilde örtemeyen kişi, iyi bir eğitmen olamaz (Özsan, 2010, s.90).

Sabar ise; yanlış açıklamalar, yanlış uygulamalar ve yanlış anlamların birçok güzel sesin şarkı söyleyemez hale gelmesine neden olduğunu düşünmektedir. Bunun nedenlerinin:

Bazı kritik noktaları farklı biçimde veya yüzeysel olarak algılamış olan bazı çalıştırıcıların bunları eğittiği kişiye katı bir anlayışla dikte etmesi veya olayı yeterince açıklayamaması, diğer yandan bazı öğrencilerin anlayış kapasitelerinin dar oluşu, olarak açıklamıştır.

Bu demektir ki bilgisizlik veya anlayış yetersizliği kadar yanlış bilgilendirme veya yanlış yönlendirme de sese zarar verebilir (Sabar, 2013, s.14).

Ses Eğitiminde Beden

Ses eğitiminde bedenimizin enstrümanımız olduğu görüşü paralelinde bedenimizle olan ilişkimiz ve ona davranış biçimimiz ses eğitiminin önemli bir alanını kapsamaktadır. Bu konu kapsamında seslenmeyi etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesi postür olarak adlandırılan duruştur. Postür, vücudun dengeli olarak bir çizgi üzerinde durmasıdır. İyi bir postür, etkili bir solunumun ve sağlıklı şarkı söylemenin ilk koşuludur (Ömür, 2004, s.53). Postür bozukluğu olan bireylerin sağlık problemlerini keşfetmesi ve iyileştirmesi yönünde bir takım fizik tedavi ve pilates vb. sporlara ağırlık vermesi ses eğitimi süreçlerine olumlu yansıyacaktır.

Yine bedenimiz enstrümanımızdır, görüşünden hareketle bedenimizin ihtiyacı olan vitamin ve mineralleri eksik etmememiz önemlidir. Özellikle şarkı söyleme işleminin tamamen bir kas aktivitesi olduğunu düşünürsek kasların gelişiminde önemli yer tutan protein içerikli besinleri tercih etmek ses eğitimi sürecine olumlu yansıyacaktır. Bunun yanında, kasların gelişimlerini uyku halinde tamamladıkları düşünüldüğünde uyku düzeni de kas dokularının korunmasında ve ruh halimize olumlu etkisi olan bazı kimyasalların salınımında oldukça etkilidir.

Hem mental hem de fiziksel olarak sağlıklı olma, ses eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Güzel bir ses ancak sağlıklı bir beden ve ruh ile birleşirse amacına ulaşabilir (Egüz, 1999, s.8).

Ses Eğitiminde Farkındalık

Türk dil kurumu farkındalığı farkında olma durumu olarak tanımlamaktadır. Müzikal farkındalığı ise müzikal deneyimlerinin bilincinde olma şeklinde tanımlayabiliriz. Ses eğitimi ise neredeyse bu deneyimlerle sürdürülür diyebiliriz. Bunun sebebi şan yaparken bedenimizdeki binlerce kasın uyum içinde çalışıyor olması gerekliliğidir. Bu uyumu yakalayabilmek, otomatik pilotu devre dışı bırakıp farkındalık direksiyonunu elimize almakla sağlanabilir.

Şan eğitimi öyle bir disiplin ister ki şancı şan yapmadığı zaman bile kafasının içinde şan yapmaya devam etmelidir (Özsan, 2010, s.90). Beden ve zihin işbirliğine dayanan bu alan hem teorik hem de pratikte karmaşık bilgiler içermektedir. Bu bilgilerin kaslar ve zihin tarafından öğrenilmesi ise tam bir farkındalık, dikkat ve adanmışlıkla sağlanabilir.

Ses önce beyinde şekillenir, daha sonra emirler beyin sapı ve omurilikten ilerler ve mesaj; gırtlak, rezonans boşlukları akciğer ve karın kaslarının ortak çalışmasıyla iletilir. Bu organların hareketlerinin ince ayarları ise otonom sinir sistemi tarafından düzenlenir (Ömür, 2004, s.21).

Opera sanatçısı bir opera eserini kusursuz icra edebilmek için yıllar boyu çalışmak zorundadır. Çünkü müzik aletlerindeki gibi görme ve dokunma duyularının katkısı olmaksızın sinir ve kas sistemini otomatik olarak kullanmayı öğrenmek çok uzun zaman alır (Özsan, 2010). Fizyolojik ve metodik bilgi birikimleri ile kazanılan farkındalıkla birlikte bireylerin zihinlerini ve paralelinde sinir sistemlerinin kontrol etmeleri kolaylaşır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması kullanılmıştır. Çok boyutlu olan bu yöntem kapsamında ise çalışmaya en uygun olan biyografik çalışma tercih edilmiştir.

Bu yaklaşımın uygulanması bir veya birden fazla bireyin deneyimlerini araştırmayı, bu bireylerin yaşam öykülerini bir araya getirerek veri toplamayı, kişisel deneyimleri rapor etmeyi ve bu deneyimlerin içerdiği anlamları kronolojik olarak sıralamayı veya aşamalarını içermektedir. Anlatı araştırması tek bir kişinin yaşam deneyimlerinin veya az sayıda kişinin yaşamlarının detaylı bir şekilde tasvir edildiği durumlar için çok uygundur. Biyografik çalışma ise; bir araştırmacının başka birisinin yaşamındaki deneyimleri kaydettiği ve yazdığı anlatı araştırması türüdür (Creswell, 2021, s.75). Nitel araştırmada bilgi özneler arası üretilir. Bu öznelerden biri katılımcı diğeri ise araştırmacıdır.

Araştırmacının Rolü

Sanatçı ile uzun yıllar çalışma fırsatı olan araştırmacı sanatçıyı uzun yıllar gözlemlene fırsatı elde etmiştir. Araştırmacı alanyazındaki okumalarına dayalı olarak yaptığı yorumlamalarla sanatçının deneyimlerini daha sistematik bir yapıya kavuşturarak okuyucuya paylaşmayı amaçlamıştır.

Katılımcı

Araştırma kapsamında, opera sanatçısı ve eğitmen Hülya Kazan Günay ile 25 yıllık sanatçılık ve öğretmenlik deneyimlerini paylaşması için 21.09.2021 tarihinde, birebir görüşme yapılmıştır.

Hülya Kazan Günay

Sanatçı 1990 yılında Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Ana Sanat Dalı'na girdi. Doç. Rezzan Sökmen ile sürdürdüğü yedi yıllık eğitimin ardından 1997 yılında Sahne Sanatları Bölümü "birincisi" olarak tamamladı ve "Prof. Dr. İhsan Doğramacı Üstün Başarı Ödülü'nü" aldı. Prima-donna Devlet Sanatçısı Suna Korad'ın öğrencisi olarak; Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü, Opera Ana Sanat Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamladı. Uzun yıllar Ankara Üniversitesi Devlet Konservatuarı'nda Öğretim Görevlisi ve Müdür Yardımcısı olarak çalıştı. TRT tarafından 1998 yılında çekilen "Cumhuriyet" filminin Prof. Muammer Sun tarafından bestelenen müziklerinde soprano partilerini seslendirdi ve dünya prömiyerini yaptı. Eserin Bilkent Senfoni Orkestrası'na yapılan CD kayıtları sırasında solist sanatçı olarak yer aldı. Ankara Devlet Opera ve Balesi'nde solist sanatçı olarak çeşitli operalarda rol alan Hülya Kazan Günay Ulusal ve uluslararası orkestralar ve şeflerle Türkiye'nin dört bir yanında konserler ve resitaler verdi. Sanatçı halen Ankara Devlet Opera ve Balesi'nde solist sanatçısı olmakla birlikte Ankara Devlet Opera ve Balesi'nde çocuk birimi koordinatörlüğü görevini yürütmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (13.09.2021 tarih ve 88012460-050.01.04-105785 sayılı) yazılı izin alınarak yapılmıştır. Anlatı araştırmalarında veriler, genellikle görüşme mülakatları yardımıyla toplanır (Creswell, 2021). Görüşmede amaç, bireyin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi toplamaktır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan taslak sorular 3 farklı alan uzmanına gönderilmiş, alınan dönütlerle birlikte görüşmede kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formu 17 sorudan oluşmuştur. Mülakatta, veri kaybı yaşamamak için katılımcının izni alınarak ses cihazı ile görüşme kaydedilmiştir. Sanatçı ile yapılan görüşme 74 dakika sürmüştür. Görüşme verileri daha sonra Word belgesine aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analizde vurgu metin üzerindedir. Hikayenin nasılından çok ne

söylenildiğine, anlatım biçiminden çok anlatılana odaklanılır. Bir çok hikaye toplanır. Tüme varımsal yaklaşımla veriler kavramsal bir biçimde gruplandırılır (Ersoy & Bozkurt, 2017). Anlatı araştırmalarının stratejisi, topluluğu araştırmak için uygun değildir. Bu durumlarda analiz kendisini birkaç kişinin, hatta bir kişinin anlatısıyla sınırlar (Riessman, 2012; Akt. Girdzijauskienė, Vitartaitė, 2018). Analiz esnasında cevap verilen sorulardan birkaçı araştırma temalarının dışında kaldığı için çıkarılmıştır. Sonrasında ise word belgesine aktarılan metin sanatçıya sunulmuş ve onayı alınmıştır. Araştırmada sanatçı ile yapılan görüşmeler ve içerik analizi sonucunda üç temel tema saptanmıştır.

- Ses eğitiminde öğretmen öğrenci ilişkisi
- Ses eğitiminde farkındalık
- Ses eğitiminde beden, başlıkları belirlenmiştir.

Bulgular

Ses Eğitiminde Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Ses eğitimi sürecinde iyi bir şan hocası bulmak; hastalandığınızda iyi bir hekim bulmak kadar önemli. Sanatçının opera solistliği ile eş zamanlı yürüttüğü 25 yıllık öğretmenlik tecrübesi nezdinde, ses eğitimi sürecinde öğretmen seçiminin önemi ele alındı. Öğretmeninde aranması gereken en önemli özelliğin öğretme niyeti ve isteğinin olması gerekliliğini belirtti. Ayrıca öğretmenlerin empatik, kavrayıcı ve gelişime açık olmalarının gerekliliğini vurguladı. Sanatçının vurguladığı bir diğer özellik ise öğretmenlerin bu işin aşama aşama olabileceğini bilmesi ve öğrenciden birdenbire büyük beklentilere girmemeleri yönünde oldu. Bütün bunların yanında, öğretmenlerin de iyi birer şarkıcı olması gerektiğini şu sözlerle ifade etti:

"Öğretmen iyi bir tekniğe sahip olmalı. Neyaptığını öğrencisine gösterebilmeli. Öğrencinize anlattığınız şekilde şarkı söyleyebilmelisiniz ki, bir inanç gelişsin. Öğretmenin öğrencisini anlama yeteneği olmalı. Mesela bir öğrenci kamçılanarak öğrenir; bir başkasını kamçılıdığınız anda geri çekilir. İşte bütün bunları iyi analiz etmeli. Gerçekten öğretmeye niyet ettiğinizde zaten bunları hissedebilmeye başlıyorsunuz".

Ses eğitiminin ilk yılları öğrenciler kaslarını kontrol etme noktasında zorluklar yaşayabilirler. Kontrollü bir şekilde kaslarını yönetmeleri yıllar alabilir. Bu süreç içerisinde ise, bireysel çalışmalar kaçınılmazdır. Öğrenme sürecinde olan bireylerin eğitmen olmaksızın yoğun çalışmalar yapmalarının, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyeceği sanatçının şu sözleriyle ifade edilmiştir:

"Öğrenme sürecinde öğretmen olmadan yoğun egzersizler yapılmamalıdır. Örneğin; ben öğrencilerime ilk birkaç ay hiç ödev vermem. Sadece "bugün çalıştıklarımızı düşün" derim. Ses eğitiminde her zaman bir dış göze ihtiyaç vardır. Öğrenmenin ilk yıllarında eğitmen olmaksızın yoğun çalışmalar yapılıyorsa; bu kişiye faydadan çok zarar verir. Kendine dış göz olarak bakabilmeyi öğrenene kadar eğitmen olmaksızın uzun çalışmalar yapılmamalıdır. Kendinin ve yaptığının farkında olmadan, kendini kontrol edemeden çalışıldığına kaslara geri dönülmez tahripler verilebilir. Sonuç olarak öğrenci otomatik pilotta gidiyorsa, alışkanlıklarını değiştirmeye yönelik herhangi bir farkındalık kazanmamışsa; o zaman bu çalışmalar onun için eksi olacaktır".

Özellikle konservatuvarların Opera ana sanat dallarında eğitim gören öğrenciler özel ders alma noktasında istekli olabiliyorlar. Birkaç farklı öğretmen ile aynı anda çalışabiliyorlar. Ya da Üniversite bünyesinde eğitmen değişikliğine gidilebiliyor. Bu konuyla

ilgili sanatçının fikri alındığında, ses eğitimi alan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde eğitmen değişikliğine başvurmalarında bir sakınca görmediği fakat her şey yolunda giderken de böyle bir değişikliğe gidilmesinin gerekli olmadığını şu sözlerle ifade ediyor:

“Bir eğitmen ile başladınız ve size çok iyi geliyor. Uyumunuz çok iyi. Bu durumda öğretmen değiştirmenizin bir gereği yok. Ama baktınız ki; zorlanmaya başladınız, öğretmeninizin yanında kasılıyorsunuz vs. bu durumda elbette değişikliğe gidilebilir. Ben konservatuvardayken sadece bir öğretmen ile çalıştım; fakat başka öğretmenlerin derslerini de izledim. Bu bana farklı bakma olanakları sağladı. Çünkü her öğretmenden alınan bilgiler aynı olmuyor. Aslında bu biraz da hissedişle ilgili bir şeydir. Ne almayı istediğinizi bilmenizle doğru orantılı bir şey. Bir öğretmene sadık kalmak iyidir. Fakat ondan artık bir şey alamadığınızı anladığınızda ısrarcı olmanın bir anlamı olmaz. O öğretmenle bir süre sonra bilgi alışverişi tükenebilir. Daha sonra üzerine başka bir öğretmenle başka bir kanal açabilirsiniz”.

Özellikle konservatuarların opera şan ana sanat dalı öğrencileri eğitimleri esnasında workshoplar'a katılma konusunda heveslidirler. Ses eğitimi alan öğrencilerin eğitimlerinin kaçınıcı yılında bu tarz etkinliklere dahil olmaları gerektiği konusunda sanatçı fikrini şu şekilde ifade ediyor:

“Belki öğretmeni ile iyi bir gidişat yakalayıp bir iki sene boyunca aslında neyin ne olduğunu anladıktan sonra workshop'lara katılmaları onlar için daha iyi olur. Ama hiçbir şeyi keskin bir yargıya bağlayamayız. Mesela; bir öğrenci şan eğitimine yeni başlamıştır ve izlediği bir workshop 'da bir şey öyle bir dokunmuştur ki bu bütün hayatını etkileyebilir. Fakat temel olanı öğrendikten sonra workshoplara katıldığında elbette alacakları bilgi daha fazla olacaktır. Ancak; bütün workshoplara katılıp aldığınız bilgiyi hiç sorgulamadan, ne olduğunu anlamadan alıp kendinize uygulamaya çalıştığınızda; o zamanda bir çıkmaza girersiniz. Kafa karışıklığına neden olabilir. Bilgiyi almak, elemek, kendine uygun olanı onların içerisinden seçmek önemli. Ruhunun, bedeninin ve ne istediğinin farkında olmak burada da önem arz ediyor. Kendinize dair bir fikrinizin olması, aldığınız bilginin bedeninizde ve ruhunuzdaki etkileri açısından belirleyici olacaktır. Bilgiyi doğru işlemeyi bilmek gerekiyor. Aslında öğretmenin ilk amacı öğrenmeyi öğretmek olmalı. Bunu öğrendiğinizde hangi bilginin sizin için doğru olduğunu ve hangi dozda almanız gerektiğini; aslında sizin için doğru olan bir bilginin bir başkası için uygun olmayabileceğini anlarsınız. Örneğin; sizin gelişiminize katkı sağladığı için “Bu öğretmen böyle söylüyor bunun söyledikleri doğrudur.” genellemesi yapılmamalıdır. Bir başka öğretmenin söylediği de bir başkasının hayal gücünü daha iyi etkileyebilir, canlandırabilir. O yüzden keskin yargılara varıp -Bu öğretmen kötüdür, bu öğretmen iyidir- denmemelidir”.

Ses Eğitiminde Farkındalık

Son yıllarda özellikle uluslararası literatürde, başta icra sanatçıları ve sporcularda olmak üzere mental pratiğin faydaları ile ilgili birçok yayım yapılmakta. Ses eğitimi sürecinde mental pratik çalışmalarının ne derece önemli olduğunu, zihin ve beden işbirliğinin gerekliliğini ele alarak sözlerine başlıyor sanatçı. Bu ilişkiyi kurabilmek için sinir sistemine ciddi bir hakimiyet kurulmasının gerekliliği ve ne yaptığımıza dışarıdan bakabilme duygumuzu geliştirebilmemizin öneminden bahsediyor. Şan yaparken görünmeyen bir enstrümanı çalıştırdığımızdan; örneğin diyaframımıza

direkt dokunmadığımızdan düşünce gücünün ne denli önemli olduğunu, hatta diyafram çalıştırma egzersizlerinin mental pratik yoluyla alışverişi yaparken dahi yapılabileceğini belirtiyor. Özellikle de yanlış alışkanlıkların değiştirilmesi noktasında mental pratik çalışmalarının önemini şu sözleriyle açıklıyor:

“Örneğin; yanlış bir nefes alma alışkanlığına sahipsiniz, bunu değiştirmek için bir müddet kaslarınızı boşaltmanız ve onları istirahat pozisyonuna almanız gereklidir. Bundan sonra ise yeni çalışma kompozisyonunu oturmanız gerekmektedir. Dolayısıyla, o kasları boşaltmak ve tekrar yeni çalışma biçimini oturtmak da bir mental pratik çalışması zaten. Ben üniversitede öğrenci iken bir notayı istediğim tınıda tutamamıştım, karakterde istediğim rengi bir türlü yakalayamamıştım. Ardından bunun üzerine oturup karaktere yoğunlaştım. Yarım saat boyunca meditasyon yapar gibi zihnimde o ses üzerine çalıştım. Sonrasında piyanoda o sese bastım ve kadansın sonunda istediğim sese ulaştım. Bunu, zihnimde canlandırarak başarabildim. Çünkü; gerçekten üstün bir konsantrasyon gerektirir bu iş. Bazıları buna doğuştan sahiptir; ama birçoğunun bunu sonradan öğrenmesi gerekir. Ben buna doğuştan aşılı olmak ya da olmamak derim”.

Bazen doğuştan insanın vücudu ve paralelinde sesi çok rahat oluyor. Ne olduğunu anlamadan, ne yaptığının farkına bile varmadan iyi şarkı söylüyor. Bu noktada her iyi şancının iyi de bir eğitmen olup olamayacağı konusunda sanatçının fikirleri alındığında eğitim sürecindeki farkındalığın önemine dikkat çekti:

“-Ben nasılsa iyi şarkı söylüyorum, zaten rahatım- deyip, o eğitim sürecini bir şekilde atladiysa çok iyi bir eğitmen olmaz. Ama iyi şarkı söyleyip aynı zamanda ne yaptığını iyi bir şekilde analiz etmişse; işte o zaman hem iyi şarkı söyleyen bir solist hem de iyi bir eğitmen olursun. Genel olarak bu işi adım adım öğrenen kişi daha da iyi, adım adım öğretir. Ama çok özel yetenekler de vardır. Bu kişiler içgüdüsel olarak şarkı söylemeyi hissederek ve içgüdüsel olarak öğretmeyi de bilebilir. Elbette bu işin eğitimini iyi bir şekilde alıp teorik olarak bunun araştırmasını yaptıysa, bu konuya dair bir sürü farklı kaynaktan taramaları yaptıysa, kendi kendine öğrendiği şeyleri çürütüp üstüne yeni şeyler ekleyip sürekli bir arayıştaysa; iyi bir hoca olur”.

Opera'da ifade önemli bir yer kaplamaktadır. Bireyin teknik becerileri kadar sanatsal bakış açısı da önemlidir. Opera eserlerini icra eden bireyin seslendirdiği eserlerdeki ifade gücü ile bireyin entelektüel birikimi arasında bir paralellik olup olmadığı konusunda sanatçı görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Bunun için elimizde birçok ipucu var. Mesela; besteci size aslında ne olması gerektiğini notalar, suslar, müzikal terimler aracılığıyla iletir. Kafasında bir imaj vardır. Kendi kafasında anlamlandırabildiği kadar besteci bunu size iletir. Fakat; o kendisinin duyduğu müziktir. O kendi sanatını ortaya bu şekilde koyar. Sonra yorumcu onu alır ve başka bir şey yaratır. Bunun için ise müzik algısının açık olması gerekir. Diyelim ki Mozart yorumlayacak, Mozart'ı anlayabilmesi gerekir. Dönemin özelliklerini bilmesi gerekir. Fakat; kimisi pek çok bilgiyle bunu yapar kimisi ise doğası gereği bunu çok iyi becerir. Bu dünyaya doğarken getirdiğiniz bir şeydir aslında. Tabi ki geliştirilebilir bir şeydir. Kimisi söylenen bir sözden dünya kadar şey algılayabiliyorken diğerinin hayatını buna adanması gerekebilir. Mozart'ı anlamaya adanması gerekebilir. Bir başkası hissediş yoluyla bunu anlar. Öncelikle buna yatkınlık gerekir;

anlayabilme ve anlamlandırabilme kapasitesi gerekir. Zeka ve onu işletecek bir akla sahip olmak gerekir. En önemlisi ruh gücü gerekir. Bütün bunlara sahip olduktan sonra bir de entelektüel olarak geliştirsek kendimizi; o zaman tadından yenmez. Dolayısıyla, her kişinin algısı farklı olduğundan baktığında ne gördüğünü; öğrendiğinde ne anladığını bilemiyorsunuz. İşte sanatın tadı da burada. Bir kişinin kendini ifade ediş gücünü görürüz. Bu beni çok etkiler. Örneğin; tek bir eseri her yorumcudan bambaşka şekilde dinleriz. Ortaya çıkardıkları müzik bambaşkadır. Elbette ortak paydada buluşurlar ama farklılıkları görebilirsiniz. Bu da sanatın gücüdür. Sahnede şarkı söyleyen kişinin kim olduğu (algısı, ruh gücü, müzikalitesi) ile ilgili bir sürü bilgi edinebilirsiniz söyleyişinden. Bir dönem köyler gezilip çok yetenekli çocuklar Ankara'ya getirilmişti. Çok muhteşem bir çalışmaydı gerçekten ama o çocuklar çok ciddi anlamda uyum sorunu yaşadılar. Yani çok yetenekli olmaları klasik müziğe uyumlu olmaları demek değil. Çünkü bir eve doğarsın; aileniz, yaşadığınız çevre vs. bunlar çok etkililer ama belirleyici değil. Mesela, kişi öyle bir ruh gücüne sahiptir ki; köyde doğmuştur fakat doğal hissediş budur. Yani doğal olarak sanatı hissediyordur. Getirirsiniz ve doğal olarak uyum sağlama yeteneği vardır. Ama bunlar çok nadir görülen özel yetenekler. Örneğin, bir ressam vardı. Köyünde dünya çapında resimler yapıyordu ve bir sürü sanatçı önünde ceketini ilikliyordu. Bu insan köyünden dahi çıkmamış bir beyefendi idi. Ama algı işte. Dolayısıyla yaşayışımız yorumlarımıza yansır mı? Elbette yansır, fakat istisnalar da var”.

Ses eğitiminde dikkate alınması gereken başlıca konulardan biri olan kas esnekliği, mekanizmanın kusursuz çalışması için önem arz etmektedir. Sözü edilen esneklik ise zihinsel gevşeme ile başlar. Ses eğitiminde ve icrada zihinsel gevşemenin bireyin performansında ne derece etkileyici olduğunu sanatçı deneyimleri ışığında şu şekilde aktarmıştır:

“Zihinsel gevşeme olmadan zaten performans olamaz. Zihninizin ve bedeninizin tam bırakışta olması lazım. Zaten doğuştan biz bu yeteneğe sahibiz. Ben bu sebepten öğrencilerimle çalışmaya başladığımda bir şey öğretmeden önce bildiği yanlışları silerim. Bahsettiğimiz gevşeme sağlandığında, vücut zaten bildiğini yapacak ve doğal söyleyişe geçecektir. Şarkı söylemek bu kadar basittir. Bedeninizi ve ruhunuzu gevşettiniz ve bunu kontrol edebildiğinizde şarkı söylemeye başlarsınız. Bu diğer alanlarda da geçerli. Zihnini gerçekten bırakabilen kişiler kendilerini rahatça ifade edebilirler. Kimseniz; üretiminiz o olacaktır. Dolayısıyla kim olduğunuz konusunda sahtecilik yapıyorsanız, kendinizi kasmayı bırakamayıp kim olduğunuza dair dışarıdan yapay bir şeyler sokuyorsanız; bu sanatınıza yansıyacağından seyirciyi etkileyemezsiniz. Bazen derler ki; “Ne kadar güzel şarkı söylüyor ama bir şekilde olmuyor”. İşte bunun nedeni bireylerin yapmacıklığının karşı taraftan hemen algılanabilmesidir. Hiç sanattan anlamayan bir insanı getirin, kendini bırakmış ve bırakamamış iki performans dinlettirin. İki kişinin performansı arasındaki farkı rahatlıkla anlayabilir. Ortaya çıkan sesin tınısı çok farklı olacaktır. Çünkü sesi yapılandıramazsınız sese herhangi bir şekil veremezsiniz. Zaten sesiniz vardır ve ortaya o doğallığı ile çıkmalıdır”.

Müzikalite, müzik ile ilgilenen bireylerin sohbetlerinde sıkça geçen bir terim. Müzikalite açısından yeterli olmayan bireylerin teknik kullanarak eserler icra etmeleri sanatsal açıdan ne derece doyurucu olduğunu şöyle açıklıyor sanatçı:

“Örneğin bir sanatçı teknik olarak harika söyler; fakat o ruhtan size akan bir şeyler olmaz ve eksik hissedebilirsiniz. Biz buna beden ve ruhun sesi deriz. Dolayısıyla ikisinden birden aktığında Maria Callas oluyor, Pavarotti oluyor işte. Popüler müzikte de böyle, öyle olunca Freddie Mercury, Michael Jackson oluyor. Örneğin Michael Jackson sahneye çıkıp şapkasını kafasına taktığında insanlar delirirler. Daha şarkı söylemeye başlamamıştır bile. Maria Callas sahneye öyle bir çıkar ki; insanlar onun sahneye çıkışını izlerken bile o anın büyüüne kendilerini kaptırırlar. Bu tarz insanların frekansları da müzikalite de yüksektir. Dolayısıyla, müzikal sahne performanslarında müzikalitenin gücü yadsınamaz”.

Öğrencilerin ses eğitimi hakkında teorik kitaplar okuması alana yönelik farkındalık kazanmaları açısından önem arz etmektedir. Fakat eğitimin ilk yıllarında okunan kitaplar çoğu zaman öğrencide kafa karışıklığına sebep olabiliyor. Kasların öğrenmesi hap bilgi ile gerçekleşmiyor maalesef. Bu konuda sanatçının fikri sorulduğunda, şöyle cevap veriyor:

“Tabiki teori bilmemiz gerekir. Teorik olarak neyin ne olduğunu anlatırım ben. Diyaframın yapısı nedir? Nefesimizi nasıl almamız? Derim ki: “Git internetten diyaframın çalışma biçimini izle. Sternum nerede? İnterkostal kaslar nerede? Bedenimizdeki yerlerine bir bak. Mesela birçok öğrenci “diyaframıma nefes alıyorum” der. Oysaki nefes ciğerlere alınır. Ciğerlerinize nefes aldığınızda diyafram kası doğal olarak hareket eder. Şimdi bunu bir öğrenci okuduğunda diyafram kasını kasıtlı olarak itmeye çalışabilir. Yapay bir pozisyon alabilir. Bu yüzden sadece teorik bilgiler okunarak öğrenciler bir yere varamaz. Mutlaka bir pedagog ile çalışılması gereklidir. Bilgiyi teorikte bilerek, pratikte de karşıdan izleyen profesyonel bir gözle çalışıldığında tam bir öğrenme sağlanabilir. Örneğin; yüzme bilmeyen yüz kişiye deyin ki “Denize atla kendini bırakırsan yüzersin.” 99’u çırpınır. Vücudun verdiği refleks budur. Aynı şey şan için de geçerli”.

Ses Eğitimde Beden

Seslerini müzikal bir profesyonellikle kullanan bireylerin bedensel özellikleri seslerinin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip. Ses telleri de bedenimizin yapısına göre biçimleniyor. Örneğin, tenorların bir bedensel yapısı vardır. Daha kısa boylu ve hafif kilolu olurlar. Mezzosopranolar daha uzun boyludur. Koloratür sopranolar daha kısa boylu kadınlardır ama tabi ki bunun için de bir genelleme yapamayız. Ama yüz tenorden sekseni kısa boyludur. Ses tellerinin uzunluğu ile üretilen frekans arasında ters ilişki vardır. Anatomik yapı, göğüs kafesimizin genişliği, rezonans boşluklarımız, elmacık kemiklerimizin genişliği ve çıkıklığı, ağzın içerisindeki boşluk, sesin tınısını etkiliyor. Fakat bunlar doğru şarkı söylemek için yeterli değil. Sanatçı fiziksel özelliklerin arkasına sığınıp kontrolü elden bırakmamanın gerekliliğini şu şekilde ifade ediyor:

“Fiziksel yapı etkili. Güç çok önemli tabi. Kas gücü, kas yoğunluğu. Fakat şişman olduğumda daha güçlü olurum, daha iyi ses çıkartırım gibi de yanlış bir algı var. Bunu kabul etmiyorum. Göğüs kafesi geniş olduğunda, akciğerlerin kapasitesinin fazla olduğu anlaşılır; fakat o nefesi içinde ne kadar barındırabildiğiniz, diyaframınızı ne kadar kontrol altında tuttuğunuz daha önemli. Başka bir deyişle zihninizle fiziğinizi nasıl yönlendirdiğiniz çok daha önemli”.

Ses eğitimi alan bireylerin beslenme ve egzersiz alışkanlıklarının nasıl olması gerektiği konusunda hemen hemen herkes aynı fikirdedir. Hiçbir öğretmen sigara içmenin ya da asitli içecekler

tüketmenin ses'e iyi geldiğini söylemez. Sanatçının ise bu konudaki yorumu şöyle:

“Enstrümanınıza bakmanız gibi bir şey bu. Örneğin; viyolonselinizi karın, yağmurun altında tutmazsınız; reçinesini eksik etmezsiniz. Bedenimizin de aynı şekilde. Sağlıklı beslenen, uykusunu tam olarak almış, egzersizlerini iyi yapmış bir bedenle; iyi uyumayan ve beslenmeyen bir beden arasında elbette fark olur. Şan yapma bir bakıma kas kontrolü olduğu için pilates gibi vücudu esnetmeye yönelik sporlar da elbette çok etkilidir”.

Ses eğitime başlanılan yaş bireyden bireye farklılık gösterebilir. Ergenlik dönemi bittikten sonra yani ses değişimi tamamlandıktan sonra ses eğitime başlanabilir. Ülkemizde de bu eğitim, konservatuvarlarda üniversite aşamasında verilmektedir. Ses eğitime en erken başlanabilen yaş aralığı kadar en geç başlanabilen yaş aralığı da önemlidir. Çünkü bedenimiz yaşlanmakta ve bu yaşlanma ses üretiminde görevi olan organlarımıza da yansımaktadır. Bu konuda sanatçının fikri:

“Ses eğitime bedenin gelişimi tamamlandıktan sonra, ne kadar erken başlarsa o kadar iyidir; fakat bu işe 25-30 yaşlarında başlayıp çok iyi yerlere gelen şancılar da var. Hatta ileri yaşlarda başlayanlar mental olarak gelişimlerini daha iyi tamamladıkları için imajinasyonu daha iyi beceriyorlar. Zihin olarak daha gelişmiş oluyorlar. Daha çabuk bir öğrenme süreci olabiliyor. Ama bu demek değil ki; o yaşlarda başlansın. Keskin bir şekilde şu yaşlarda başlanmalı ya da başlanmamalı diyemeyiz. Ses eğitimi bireyseldir”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ankara Devlet Opera ve Balesi solist sanatçısı Hülya Kazan Günay ses eğitiminde eğitimcilerin öğrencilerin gelişiminde ciddi bir rol aldığı görülmüştür. Öğretmenlerde aranması gereken en önemli özelliğin öğretme niyeti ve isteğinin olmasının, ayrıca öğretmenlerde empati yeteneğinin olmasının eğitim sürecini kolaylaştırdığı görülmüştür. Bütün bunların yanında, öğretmenlerin de iyi birer şarkıcı olmaları ve gelişime açık olmalarının öneminden bahsetmiştir. Birebir verilen bir eğitim olan ses eğitiminde öğretmen öğrenci ilişkisinin öneminden, eğitimcilerin öğrencilerini hazırbulunuşluk seviyelerine göre çalıştırmaları ve bu zorlu süreçte onları destekleyici bir tutum geliştirmelerinin gerekliliğinden söz etmiştir.

Bu sonuçlarla paralel uluslararası alanyazında müzik eğitiminde birebir eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda (Gaunt, 2008) birebir eğitimde öğretmen öğrenci ilişkilerinin yoğunluğundan ve bu ilişkiyi başarılı kılmak için öğrenci ile kurulan ilişkinin samimiyet ve güven içerikli olması gerekliliğinden bahsetmiştir. Grup çalışmalarında ise (Pianta, 1994) sınıftaki öğretmen öğrenci ilişkisinin öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğunu saptamıştır.

Her iyi şancının iyi de bir eğitmen olamayacağını belirten sanatçı, iyi bir eğitmen olmanın bireyin öğrenme sürecindeki farkındalığıyla paralel olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca her eğitmenin iyi birer uygulayıcı olmaları gerektiğini de vurgulamıştır. Bu konuda uluslararası alanyazında (Girdzijauskienė & Vitartaitė, 2018) akademisyenlerin sanatçı mı yoksa eğitmen olarak mı kendilerini gördükleri konusunda kimlik problemleri yaşadıklarına dikkat çekmiştir.

Sanatçı öğrenme sürecinde öğretmen olmadan yoğun egzersizler yapılmaması gerektiğini belirtmiş ve öğrenme süreçlerinde

eğitmen değişikliğine başvurularında bir sakınca görmediği fakat her şey yolunda giderken de böyle bir değişikliğe gidilmesinin gerekli olmadığını ifade etmiştir. Workshop'lara katılma konusunda da önemli olanın “Bilgiyi almak, elemek, kendine uygun olanı onların içerisinden seçmek” olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çalıştırıcılığı ile ilgili keskin yargılara varılmaması gerektiğini, birine iyi gelmeyen bir eğitiminin bir başkasının hayal gücünü etkileyebileceği konusuna dikkat çekmiştir.

Ses eğitimi sürecinde mental pratik çalışmalarının son derece önemli olduğu görüşünde olan sanatçı ses eğitiminde zihin ve beden işbirliğinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Konuyla ilgili ulusal alanyazında (Sever & Çilden, 2012) Çalgı derslerinde zihinsel çalışmaların kullanımının öğrencilerin deşifre hatalarının ve fiziksel yorgunluğa bağlı olarak gelişebilecek kas ve eklem rahatsızlıklarının önüne geçmeye yardımcı olabileceklerini düşündükleri deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Konuyla ilgili uluslararası alanyazında (Bowes, 2009) opera sanatçılarındaki bilişsel, sanatsal, motivasyonel ve iyileştirici nedenlerden mental pratik çalışmalarına başvurduklarını ayrıntılı bir şekilde ele almıştır. Başka bir çalışmada (Klickstein, 2009) mental pratiğin sanatsal yetenekleri özgürleştirdiğini ve öğrenme sürecini hızlandırabildiğini ifade etmiştir.

Opera eserleri söylemede bireyin teknik becerileri kadar sanatsal bakış açısının da önemli olduğunu belirten sanatçı bu becerinin kazanılmasında entelektüel birikimin önemine dikkat çekmiştir. Buna ek olarak müzikalitesi yüksek olan sanatçıların seyirciyi etkileme gücünün de yadsınamayacak kadar fazla olduğu görüşünde olduğunu belirtmiştir.

Ses eğitiminde ve icrada zihinsel gevşemenin bireyin performansında önemli bir yer tuttuğunu belirten sanatçı zihinsel gevşeme olmaksızın tam bir performans da olmayacağını altını çizmiştir. Konuyla ilgili ulusal alanyazında (Evren, 2012) bedensel ve zihinsel gevşeme çalışmalarının önemine dikkat çekmiş, müzik eğitimi veren kurumlarda, bedensel ve zihinsel gevşeme çalışmalarını içeren derslerin ses ve çalgı eğitimi derslerinde bedensel farkındalık kaynaklı sorunların giderilmesi konusunda faydalı olabileceği önerisinde bulunmuştur.

Sanatçı öğrencilerin ses eğitimi hakkında teorik kitaplar okumasının alana yönelik farkındalık kazanmaları açısından önemli olduğunu fakat bu işin teorik kitaplar okuyarak öğrenilmeyeceğini şu sözlerle ifade etmiştir. “Yüzme bilmeyen yüz kişiye deyin ki -Denize atla kendini bırakırsan yüzersin- 99'u çırpırın. Vücudun verdiği refleks budur. Aynı şey şan için de geçerli”.

Sanatçı fiziksel özelliklerin sesin şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını, fakat bunun arkasına sığınıp kontrolü elden bırakmanın gerekliliğini, asıl önemli olanın zihnimizle fiziğimizi yönlendirmek olduğunu dile getirmiştir.

Sanatçı, ses eğitimi alan bireylerin beslenme ve uyku düzenlerine maksimum özeni göstermeleri gerektiğini, bunun yanında pilates gibi kasları esnetmeye yönelik sporların ses gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Uluslararası alan yazında vokal hijyenin ses eğitime olumlu etkisine dair (Broadus-Lawrence ve ark., 2000) yine vokal hijyenin gerekliliğine dair (Timmermans ve ark., 2005) vokal hijyen dersleri ile vokal hijyen davranışlarında önemli bir artış olduğunu dair (Porcaro ve ark., 2021) çalışmalar yayımlanmıştır.

Bedensel gelişimimizle birlikte sesin gelişiminin de tamamlandığı dönemler ses eğitimine başlamadaki en uygun yaş aralığı olduğu görüşünde olan sanatçı, daha ileri yaşlarda ses eğitime başlayan

bireylerin de zihinsel gelişimlerini tamamladıklarından öğrenme süreçlerinin daha rahat geçebileceğini ifade etmiştir.

Ses eğitimcisi ve opera sanatçısı kimliğiyle Hülya Kazan Günay ile yapılan görüşme ışığında ses eğitimine dair, bulgulara belirtilen konulara odaklı bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Ses eğitimi hakkında konuşulacak daha nice konu olduğu düşünülürse farklı konulara odaklanacak anlatı çalışmalarının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Müzik eğitiminde, usta çırak ilişkisinin ve paralelinde birebir derslerin fazla olmasından sebep; müzik eğitiminin diğer dallarında da öğretmenlerin ya da sanatçıların deneyimlerini ve alanla ilgili fikirlerini derleyen anlatı çalışmaları yapılabilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 13.09.2021 tarih ve 88012460-O 50.01.04-105785 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Erzincan Binali Yıldırım University (Date: 13.09.2021 Decision No: 88012460-O50.01.04-105785).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

Bowes, P. L. (2009). *An exploratory study of the use of imagery by vocal professionals: Applications of a sport psychology framework*. University of South Florida.

- Broaddus-Lawrence, P. L., Treole, K., McCabe, R. B., Allen, R. L., & Toppin, L. (2000). The effects of preventive vocal hygiene education on the vocal hygiene habits and perceptual vocal characteristics of training singers. *Journal of Voice*, 14(1), 58–71. [\[CrossRef\]](#)
- Bruhn, S. (1990). Re-considering the teacher — student relationship in the training of the performing musician. *International Journal of Music Education*, 16(1), 13–22. [\[CrossRef\]](#)
- Creswell, J. W. (2021). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Edt.). Siyasal Kitabevi.
- Davran, Y. (1997). *Şarkı söyleme Sanatının Öyküsü*. Evrensel Müzikeyi.
- Ersoy, A., & Saban, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yay.
- Evren, G. F. (2012). Müzik eğitimi veren Kurumlarda ses eğitimi Derslerinde Kullanılabilecek bedensel ve zihinsel Gevşeme Yöntemleri. *Journal of Academic Social Science Studies, Publication of Association Esprit, Société et Rencontre Strasbourg*, 5(8), 563–572.
- Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36(2), 215–245. [\[CrossRef\]](#)
- Girdzijauskienė, R., & Vitartaitė, M. (2018). Musical identity of a music teacher. *Problems in Music Pedagogy*, 17(2), 7–17.
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way-A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.
- Ömür, M. (2004). *Sesin peşinde*. Pan yayıncılık.
- Özsan, E. (2010). *Metodik Şan eğitimi*. Moss yayın.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15–31. [\[CrossRef\]](#)
- Porcaro, C. K., Howery, S., Suhandron, A., & Gollery, T. (2021). Impact of vocal hygiene training on teachers' willingness to change vocal behaviors. *Journal of Voice*, 35(3), 499.e1–499.e11. [\[CrossRef\]](#)
- Sabar, G. (2008). *Sesimiz eğitimi ve Korunması*. Pan yayıncılık.
- Sever, G., & Çilden, Ş. (2012). Çalgısal belleğin Geliştirilmesinde zihinsel hazırlık Çalışmalarının rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 19–32.
- Sökmen, R., & Sökmen, M. (2002). *Ses Bilgisi ve Sanatı Ses Sanatçısının El Kitabı*. Yayınlanmamış Ders Notları.
- Timmermans, B., Vanderwegen, J., & De Bodt, M. S. (2005). Outcome of vocal hygiene in singers. *Current Opinion in Otolaryngology and Head and Neck Surgery*, 13(3), 138–142. [\[CrossRef\]](#)

Extended Abstract

Purpose: As in many areas of music education, voice education is a special field of education that runs parallel to teacher–student relations and requires one-to-one training. The education phase is a challenging process that can take many years for students to discover their bodies and voices. Within the scope of this problem, it is valuable to benefit from the experiences of experienced teachers in the field, in the context of the idea that it can shed light on the field of voice education. In this context, this study aimed to benefit from information based on the personal experience of Ankara State Opera and Ballet artist Hülya Kazan Günay with her 25 years of teaching and stage experience.

Method: The research is a qualitative study and was conducted within the scope of a narrative research. Within the scope of this multidimensional method, the most suitable biographical study was preferred. A semi-structured interview form was used in the research. The semi-structured interview form consisted of 17 questions. Within the scope of the research, a one-to-one interview was held with the artist, and the interview was recorded with an audio device, with the permission of the participant, in order to avoid data loss. After the thematic analysis of the data obtained through interviews based on semi-structured questions, the themes created for each topic were presented to the reader. As a result of the interviews with the artist and the thematic analysis, “Teacher–student relations,” “Body in voice education,” and “Awareness in voice education” were determined.

Result and Discussion: It was determined that Ankara State Opera and Ballet soloist Hülya Kazan Günay was of the opinion that the trainer plays a serious role in the development of the student in voice training, that the most important feature to be sought in a teacher is that the intention and willingness to teach, and that teachers should have empathy skills. She talked about the importance of the teacher–student relationship in voice training, which is a one-on-one education, and the need for educators to train their students according to their readiness level and to develop a supportive attitude during this challenging process. In addition to all these, she stated that teachers should also be good singers with the following words: The teacher must have good technique. He/she should be able to show his/her student what he/she is doing. You should be able to sing the way you describe to your student so that a belief develops. He/she must have the ability to understand his/her student. For example, a student learns by whipping; the moment you whip someone else, it pulls back. Here you should analyze all these well. When you really intend to teach, you already begin to feel them.

In parallel with these results, in the studies conducted on one-to-one education in music education in the international literature (Gaunt, 2008), it was mentioned that the teacher–student relations in one-to-one education should be of sincerity and trust in order to make this relationship successful. In group studies (Pianta, 1994), he determined that the teacher–student relationship in the classroom is an important factor in student success.

Stating that not every good singer can be a good trainer, the artist pointed out that being a good trainer is parallel to an individual's awareness in the learning process. She also emphasized that every trainer should be a good practitioner in international literature (Girdizjauskienė & Vitartaitė, 2018). He pointed out that academics have identity problems in terms of whether they see themselves as artists or educators.

She stated that intensive exercises should not be done without a teacher in the learning process and stated that she did not see any harm in applying for a change of trainer during the learning process, but that such a change was not necessary when everything was going well. She is of the opinion that “it is important to get the information, sift it, and choose the one that is suitable for you” when it comes to participating in the workshops.

She also drew attention to the fact that sharp judgments should not be made about the coaching of teachers and that a trainer who is not good for one can affect the imagination of another.

The artist, who is of the opinion that mental practice studies are extremely important in the process of voice education, drew attention to the necessity of mind and body cooperation in voice education. In the national literature on the subject (Sever & Çilden 2012), they carried out an experimental study, in which they thought that the use of mental exercises in instrument lessons could help prevent the students' sight mistakes and muscle and joint disorders that may develop due to physical fatigue. In the international literature on the subject (Bowes, 2009), he discussed in detail that opera singers resort to mental practice for cognitive, artistic, motivational, and healing reasons. In another study (Klickstein, 2009), he stated that mental practice liberates artistic abilities and accelerates the learning process.

Stating that mental relaxation in voice training and performance has an important place in the performance of the individual, the artist underlined that there would be no complete performance without mental relaxation. In the national literature on the subject (Evren, 2012), she drew attention to the importance of physical and mental relaxation activities and suggested that the lessons that include physical and mental relaxation activities in music education institutions can be useful in eliminating the problems caused by bodily awareness in voice and instrument training lessons.

In the light of the interview with Hülya Kazan Günay, who is a voice educator and opera singer, an interview focused on the issues mentioned in the findings about voice education. Considering that there are many more topics to be discussed about voice training, it is thought that narrative studies that will focus on different subjects will contribute to the literature. In other branches of music education, narrative studies can be made that compile the experiences and ideas of teachers or artists.

EK-1**Görüşme Soruları**

1. Ses eğitimi sürecinde iyi bir şan hocası bulmak iyi bir hekim bulmak kadar önemli. 25 yıllık öğretmenlik tecrübeniz nezdinde, bir ses eğitmeninde aranması gereken başlıca özellikler nelerdir?
2. Opera sanatçılığının dünyadaki en zor mesleklerden biri olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik ise apayrı bir meslek dalı ve çok da yüce bir görev. Bu iki farklı disiplini bir arada yürütmek nasıl bir şey? Her iyi şancı, iyi de bir eğitmen midir?
3. Öğrenme sürecinde olan bireylerin eğitmen olmaksızın yoğun çalışmalar yapmaları öğrenme sürecini nasıl etkiler?
4. Ses eğitimi alan öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sıklıkla eğitmen değiştirmeleri gelişimlerini nasıl etkiler?
5. Son yıllarda özellikle uluslararası literatürde, başta icra sanatçıları ve sporcularda olmak üzere mental pratiğin faydaları ile ilgili birçok yayım yapılmakta. Sizce ses eğitimi sürecinde mental pratik çalışmaları ne derece önem arz etmektedir?
6. Opera eserlerini icra eden bireyin seslendirdiği eserlerdeki ifade gücü ile entelektüel birikimi arasında paralellik var mıdır?
7. Ses eğitiminde ve icrada zihinsel gevşeme bireyin performansını ne derece etkiler?
8. Müzikalite açısından yeterli olmayan bireylerin sadece teknik kullanarak eserler icra etmeleri sanatsal açıdan yeterli midir?
9. Ses eğitimi alan bireylerin anatomik yapısı(postür-göğüs kafesi genişliği- kas yoğunluğu) eğitim sürecinde önemli midir?
10. Ses eğitimi alan bireylerin beslenme ve egzersiz alışkanlıkları eğitim sürecini etkiler mi?
11. Ses eğitiminin ilk yıllarında öğrencinin ses rengini belirlemek ne kadar doğru?
12. Ses eğitiminde Repertuar seçimi ne derece önemli?
13. Ses eğitimine en geç kaç yaşında başlanabilir?
14. Ses eğitimi alan öğrencilerin workshop'lara katılımları eğitimlerinin kaçınıcı yılında başlamalıdır?
15. Ses eğitiminin ilk yıllarında öğrencilerin ses eğitimi hakkında teorik kitaplar okumasını önerir misiniz?
16. Sahne kaygısı ve performans esnasındaki heyecanın performansı olumsuz etkilemesi nasıl aşılabılır?
17. Ses eğitimi süreci yorucu ve oldukça sabır gerektiren uzun bir süreç. Bu konuda öğrencilere tavsiyeleriniz nelerdir?



Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen Aile Katımlı İnceleme Gezilerine Dönük Veli Deneyimleri

Parent Experiences Intended for Family-Participated Field Trips Carried Out with Parents Within the Scope of Social Studies Course

Yılmaz DEMİR

Kilis Bilim ve Sanat Merkezi, Kilis, Türkiye



ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerine dönük velilerin deneyimlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Araştırma, 2019–2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kilis merkez ilçede sosyal bilgiler dersi kapsamında çocuklarına eşlik ederek aile katımlı inceleme gezisi gerçekleştiren 20 öğrenci velisiyle yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların deneyimlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. “Yarı Yapılandırılmış Veli Görüş Formu” olarak adlandırılan veri toplama aracı alanyazından hareketle ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Velilerin aile katımlı inceleme gezilerine dönük deneyimi fenomeni altında velilere iki açık uçlu soru sorulmuştur. Velilerden alınan yazılı görüşler Maxqda programından yararlanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda veliler tarafından oldukça anlamlı ve eğlenceli bulunan inceleme gezilerinin velilerde kültürel mirasa yönelik farkındalık sağladığı ve velilerin yaşadıkları kenti yakından tanımaya fırsatı sunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrenciler için de birçok olumlu yansımalarının (kültürel mirasa yönelik farkındalık sağlama, yaşanan kenti yakından tanıma, derse yönelik ilgi, tutum ve akademik başarıyı artırma ve edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlama) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca velilerin büyük bir bölümünün gezi plan ve programına uygun hareket ettiklerinden dolayı inceleme gezileri sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları; çok azının ise bilgi ve tecrübe eksiliği ile zaman yetersizliğinden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, İnceleme Gezileri, Okul Dışı Öğretim, Sosyal Bilgiler, Veli

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the experiences of parents regarding the family-participated field trips carried out with the parents within the scope of the secondary school social studies course. In the study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was preferred. The research was conducted with 20 parents who accompanied their children in family-attended field trips in the fall semester of the 2019–2020 academic year within the scope of the Social Studies course in the central district of Kilis. In the research, semi-structured interview technique was used to reveal the experiences of the participants. The data collection tool called “Semi-structured Parent Opinion Form” was prepared based on the literature and by consulting expert opinion. Two open-ended questions were asked to the parents under the phenomenon of parents’ experience of family-attended field trips. In the research, the interview technique was used to reveal the experiences of the participants. Written opinions from the parents were subjected to content analysis by using the Maxqda program. As a result of the research, it has been determined that the field trips, which are found to be quite meaningful and entertaining by the parents, raise awareness of the cultural heritage in the parents and provide the opportunity for the parents to get to know the city they live in. In addition, it has been determined that the field trips carried out with the parents have many positive reflections on the students (raising awareness about the cultural heritage, getting to know the city closely, increasing the interest, attitude,

Geliş Tarihi/Received: 19.11.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 13.11.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Yılmaz DEMİR

E-mail: ylmzdmr1983@gmail.com

Cite this article as: Demir, Y. (2023).

Parent experiences intended for family-participated field trips carried out with parents within the scope of social studies course. *Educational Academic Research*, 48(1), 109-124.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

and academic success toward the course, and ensuring the permanence of the acquired knowledge). Besides, since most of the parents acted in accordance with the trip plan and program, they did not encounter any problems during the field trips; it has been determined that very few of them have some problems due to lack of knowledge and experience and lack of time.

Keywords: Family involvement, field trips, out-of-school teaching, parent, social studies

Giriş

Sosyal bilgiler, sosyal bilimler disiplinlerini temel alan verilerle insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık konularının bir araya getirilerek oluşturulan disiplinler arası bir çalışma alanıdır. Sosyal bilgiler, bireylerin bireysel gelişimlerinde, toplumsal varoluşlarını gerçekleştirmede ve nitelikli toplumların oluşmasında oldukça önemli bir yeri olduğu bilinmektedir (Gürdoğan Bayır, 2016, s. 506). Sosyal bilgiler dersi kapsamında bireyler ulusal ve küresel düzeyde pek çok amaç, kazanım, beceri ve değer edinmektedir. Bu amaç, beceri ve değerlerin, daha çok ders içi etkinliklerle sınıf veya okul sınırları içerisinde öğrencilere aktarıldığı görülmektedir (Çelikkaya & Kuş, 2009; Çengelci, 2013; Kabapınar, 2015; Şimşek & Kaymakçı, 2015). Ancak bireylerde davranışa dönüştürülmesi istenen amaç, beceri ve değerlerin istendik yönde olması için eğitim öğretim sürecinin okul dışı ortamlarda yapılacak çeşitli etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir (Şimşek & Kaymakçı, 2015, s. 7). Topçu (2017, s. 126) da sosyal bilgiler dersinin öğretiminde okul dışı ortamlarından yararlanılmasının, bu dersi öğrenciler ve öğretmenler için daha zevkli hale dönüştürdüğünü ve derste öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesinde oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme öğretme ortamları incelendiğinde bu ortamlardan “ziyaret temelli” ve “araştırma temelli” olarak faydalandığı görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi kapsamındaki “sözlü tarih,” “görüşme/röportaj yapma,” “yerel tarih,” “ödevler (internet, proje ve gözlem etkinlikleri)” ve “medya (gazete/belgesel/film/dizi)” araştırma temelli iken; “sanal müzeler,” “müzeler,” “tarihsel alan gezileri” ve “inceleme gezileri” ise ziyaret temelli etkinliklerdendir (Kabapınar, 2015, ss. 48-55). Okul dışı öğrenme ortamları içerisinde değerlendirilen inceleme gezileri, öğrencilerin derste işlenen konuları, kavramları ilk elden kaynak görerek ya da inceleyerek öğrenmelerine imkan veren öğrenci merkezli yaklaşımlardandır (Atayeter & Tozkoparan, 2016, s. 171). Sosyal bilgiler dersi kazanımları bağlamında ele alındığında inceleme gezileri, bu dersin öğretiminde kullanılabilecek önemli etkinliklerden biri konumundadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olan ve öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin öğretmenleri eşliğinde ya da bireysel olarak da uygulayabilecekleri inceleme gezileri (Aytaç, 2014, s. 57), eğitim öğretim ortamını okul duvarlarının dışına taşıyarak öğrencilere gerçek bir deneyim sunmaktadır. Öğrencilerin gerek doğal gerekse sosyal çevrelerini daha iyi tanımlarına olanak sağlayan bu geziler (Demir, 2021, s. 30), “fabrikalar, müzeler, resmi daireler, sergiler, arkeolojik kazı yerleri, atölyeler, tarihi mekânlar” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) gibi birçok yere düzenlenebilir.

Alanyazındaki birçok çalışma; inceleme gezilerinin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini (Ballantyne & Packer, 2009; Bozdoğan & Yalçın, 2006; Göğebakan, 2008; Güler, 2011; Knapp & Barrie, 2001; Orion ark., 1997; Özgen, 2011; Rudman, 1994; Tal & Morag, 2009) ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağladığını (Alkış, 2008; Ertaş, 2012; Griffin, 2004; Güleç &

Alkış, 2003; Güler, 2009; Karakaş Özü, 2010; Koca, 2014) ortaya koymaktadır. Dahası inceleme gezileri öğrencilerin “üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesi için fırsatlar sağlar. Ayrıca, gerçek yerler ve konulara dayanarak karar verme becerilerinin gelişmesi ve diğer insanların değer ve tutumlarının değerlendirilmesi için de faydalı” (Alkış, 2008, s. 5) faaliyetlerdendir. Ancak “ne yazık ki tüm bu olumlu özelliklerine rağmen inceleme gezileri, geçmişte olduğu gibi günümüzde de bazı öğretmenler tarafından göz ardı edilebilmektedir” (Demir, 2021, s. 5). İlgili araştırmalar; zaman baskısı, ekonomik, bürokratik ve ulaşım gibi nedenlerle çok az sayıda öğretmenin bu tür etkinlikleri tercih ettiğini göstermektedir (Atayeter & Tozkoparan, 2014; Carrier, 2009; Çelikkaya & Kuş, 2009; Çetin ark., 2010; Güven ark., 2004; Orion & Hofstein, 1994; Özü, 2010; Tatar & Bağrıyanık, 2012). İnceleme gezilerinin etkin bir şekilde uygulanması konusunda önündeki engellerin kaldırılması gerektiği yine birçok çalışmada üzerinde durulan konulardan birisi olmuştur (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Çulha, 2006; Kamber, 2007; Mazman, 2007; Uludağ, 2003). Ancak mevcut şartlarda söz konusu engellerin ortadan kalkmamış olması, alternatif bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda aile katılımından yararlanılarak ailelerin bu sürece dâhil edilmesi, çözüme dönük seçeneklerden biri olarak düşünülebilir (Demir, 2021, s. 8).

Aile katılımı genel anlamda çocukların eğitimini ve kişisel gelişimlerini desteklemek için başvurulacak her türlü yol, yöntem veya etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Tezel Şahin & Ünver, 2005; Yılmaz Bolat, 2018). İnceleme gezilerinde olduğu gibi aile katılımının da birçok yararının olduğu bilimsel çalışmalarda ortaya konmuştur. Buna göre aile katılımı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde (Ahioğlu Lindberg, 2014; Argon & Kıyıcı, 2012; Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Lawson, 2003; Şad, 2012; Wilder, 2014); bütün kademelerde öğrencilerin okulla ilgili tutumlarında, okula yönelik devamlılıklarının sağlanmasında, disiplin sorunlarının azaltılmasında, sosyal becerilerinin arttırılmasında ve öğrenmeye karşı olan güdülerinde olumlu etki yarattığı bilinmektedir (Ekinci Vural, 2006; Gonzalez DeHass ark., 2005; Haynes ark., 1989; Sarpkaya, 2005; Sheldon, 2003; Sheldon & Epstein, 2002; Wheeler, 1992).

Aile katılımının eğitim öğretim sürecinde birçok faydasının olduğu bilinmesine ve bu konuda yasal düzenlemeler yapılmasına rağmen gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında aile katılımının etkin bir şekilde gerçekleşmesi önünde çeşitli engeller olduğu vurgulanmaktadır (Başaran & Koç, 2001; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Gonzalez DeHass, 2005; Singh & Banerjee, 2019). Bu engellerin “psikolojik ve kültürel” (Flynn, 2007) sebeplerden kaynaklandığı gibi “sosyoekonomik” (Sheldon, 2007; Yolcu, 2011) sebeplerden de kaynaklanmaktadır. Birçok ebeveyn bu nedenlerden dolayı aile katılım etkinliklerine gerektiği gibi destek verememektedir. Bununla birlikte aile katılımının önündeki engelleyici faktörler sadece ebeveynlerden kaynaklanmadığı bilinmektedir. Nitekim öğretmen ve yönetici tutumları da aile katılım faaliyetlerinin önündeki engelleyici faktörlerdendir. Bu bağlamda

aile katılımının önündeki engeller, genel olarak okuldan veya öğretmen-yöneticiden kaynaklanan engelleyici faktörler (Christenson, 2004; Ekinci Vural, 2006; Köksal Eğmez, 2008; Oktay ark., 2006) ve ebeveyn veya aileden kaynaklanan engelleyici faktörler (Aksoy, 2017; Aslanargun, 2007; Dinç, 2015; Coulombe, 1995; Diken, 2009; Güven, 2011; Kolay, 2004; Shannon, 1996) olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu bu engellere rağmen eğitim öğretim sürecinde hem ebeveynler hem de öğretmen ve yöneticilerin aile katılımlı faaliyetleri önemstedikleri, bu faaliyetlere destek verdiği ve gerçekleştirilmesi için istekli olduğu bilinmektedir (Akkaya, 2007; Dor & Rucker Naidu, 2012; Huntsinger & Jose, 2009; Kaya, 2002; Sabırlı Özışıklı, 2008; Şaban, 2011; Şad & Gürbüztürk, 2013). Dolayısıyla bu istekleri dikkate alınarak ebeveynlerin desteklerinden yararlanma yoluna gidilip çeşitli yerlere inceleme gezileri düzenlenebilir. Bu bağlamda inceleme gezilerinin uygulanmasında önemli rollerden birinin ebeveynlere düştüğü söylenebilir (Demir, 2021, s. 7). Tüm aile bireylerinin birlikte gezebilecekleri inceleme gezilerinin veliler tarafından düzenlenebileceğini vurgulayan Türe (2018, s. 30), aile katılımlı inceleme gezilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerince planlanabileceği gibi veliler tarafından da bireysel olarak planlanabileceğini dile getirmektedir. Demir (2021) ise doktora tez çalışmasında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezileriyle öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerini çeşitli açılardan (motivasyon, tutum, farkındalık ve akademik başarı) karşılaştırarak iki tür gezinin etkililiğini sorgulamıştır. Araştırma sonucunda veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ve motivasyonlarını, bilimsel alan gezilerine yönelik tutumlarını, dersin temalarından biri olan kültürel mirasa yönelik farkındalıklarını ve akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığı tespit edilmiştir. Ancak söz konusu çalışmada inceleme gezisi deneyimine sahip öğrencilerden görüş alındığı; buna rağmen öğrencilerine eşlik eden velilerin deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alınmadığı görülmüştür. Dahası alanyazında inceleme gezilerine dönük öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin alındığı; ancak velilerin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerine dönük deneyimlerine ilişkin görüşlerinin alındığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine dönük veli deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın problem sorusu şu şekilde belirlenmiştir: “Sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine dönük velilerin deneyimleri nasıldır ve hangi durum veya ortamlar velilerin yaşadığı bu deneyimleri etkilemiştir?”

Yöntem

Çalışmanın bu bölümde araştırmanın deseni, örneklem grubu, veri toplama araçları ve verilerin ne şekilde analiz edildiği açıklanmıştır.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “olgubilim (fenomenoloji)” deseni kullanılmıştır. Kaynağını felsefe ve psikolojiden alan “olgubilim deseni,” farkında olunan ancak ayrıntılı veya derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Tecrübe edilen fenomenleri nasıl bir araya getireceği üzerine yoğunlaşan “olgubilim deseni”, deneyimin temel yapısını betimleyen bir araştırma desendir (Creswell, 2017; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlamda inceleme gezilerini bizzat gerçekleştiren velilerin bu gezilere ilişkin yaşantılarına odaklanan bu çalışmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Örneklem Grubu

Olgubilim deseni çalışmalarda fenomeni bütünüyle deneyimleyen ve sayıları 5 ile 25 kişi arasında değişen kişilerle yapılması gerektiği (Creswell, 2021) ifade edilmektedir. Bu bağlamda bu araştırma 2019–2020 eğitim öğretim yılında Kilis ili merkez ilçedeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencilerinin velilerinden 20 kişi ile gerçekleştirilmiştir (Tablo 1). Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna göre katılımcıların, velisi olduğu öğrencileri inceleme gezilerine götürmeleri, dolayısıyla inceleme gezileri deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yazarın doktora çalışması kapsamında inceleme gezilerini gerçekleştiren 37 veli arasından 20 veli rassal olarak belirlenerek bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yaş, cinsiyet ve eğitim durumları çeşitlilik arz eden katılımcıların 12’si kadın, sekizi erkek velilerden oluşmaktadır. Ayrıca yaşları 31 ile 50 yaş arasında değişen katılımcıların dördü ilkökul, beşi ortaokul, beşi lise ve altısı lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmada katılımcı isimleri görüşme sırasına göre V1, V2, V3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik çalışmalarda veri toplama, fenomen ile ilgili deneyimi olan bireylerle derinlemesine görüşmeler kullanılarak toplanmaktadır (Creswell, 2016). Bu çalışmada da nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki veri toplama aracı bu kapsamda geliştirilmiştir. “Yarı Yapılandırılmış Veli Görüş Formu” olarak adlandırılan veri toplama aracı alanyazından hareketle ve uzman görüşüne başvurulmuş hazırlanmıştır. Bu bağlamda ilk olarak alanyazın taraması yapılarak açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Ardından soruların amaca uygunluğunun

Tablo 1.
Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyeti	Eğitim durumu	Yaşı
V1	Erkek	Lise	41–50
V2	Kadın	Lisans	31–40
V3	Kadın	Lise	31–40
V4	Erkek	Lise	41–50
V5	Kadın	Ortaokul	41–50
V6	Erkek	Lisans	31–40
V7	Erkek	Ortaokul	31–40
V8	Erkek	Lisans	31–40
V9	Kadın	Lisans	31–40
V10	Kadın	Ortaokul	31–40
V11	Kadın	Lisans	31–40
V12	Kadın	İlkokul	41–50
V13	Erkek	Ortaokul	41–50
V14	Kadın	İlkokul	41–50
V15	Kadın	Ortaokul	31–40
V16	Kadın	Lisans	41–50
V17	Kadın	Lise	31–40
V18	Erkek	İlkokul	41–50
V19	Erkek	Lise	41–50
V20	Kadın	İlkokul	41–50

testi için üç alan uzmanına; anlaşılabilirliğinin testi için ise bir dil uzmanına danışılmıştır. Uzmanlardan alınan dönütlerden sonra görüşme formu sorularına son hali verilmiştir. Böylece fenomenlerin inceleme gezilerine dönük deneyimlerini ortaya çıkarmak için üç temel soru oluşturulmuştur. İlk iki soru fenomenlerin deneyimlerine dönük soru iken üçüncü soru ise fenomenlerin deneyimlerini etkileyen ortam ve durumlara ilişkin sorudur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Buna göre araştırmanın amacına uygun olarak velilerin aile katılımlı inceleme gezilerine dönük deneyim, düşünce ve görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan (Yıldırım & Şimşek, 2016) faydalanılarak veli görüşleri alınmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında genel bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olan velilerle görüşme yapılacak yer ve zaman belirlenmiştir. Yaklaşık 15–20 dakika süren görüşmeler bire bir, yüz yüze yapılmış ve katılımcıların bilgisi ve onayı kapsamında görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada “velilerin aile katılımlı inceleme gezilerine dönük deneyimi” fenomeni altında velilere, Moustakas’ın belirttiği şu iki temel soru yöneltilmiştir: “Fenomenle ilgili hangi deneyimleri yaşadınız?”, “Hangi ortam veya durumlar, fenomenle ilgili yaşadığınız deneyimleri etkilemiştir?” (Creswell, 2021, ss. 83–84). Bu soruların birincisi altında “16–24 Kasım 2019 tarihinde gerçekleştirdiğiniz inceleme gezisi sırasında ne gibi faaliyetlerde bulundunuz ve bu gezilerin size ne gibi katkısı oldu?” ve “Gerçekleştirdiğiniz inceleme gezisinin çocuğunuza katkısı oldu mu? Olduysa nasıl?” şeklindeki açık uçlu sorular yöneltilmiştir. İkinci soru altında ise velilerin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerinde yaşadıkları deneyimleri etkileyen faktörlere ilişkin açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soru “Gerçekleştirdiğiniz inceleme gezisi esnasında herhangi bir problem yaşadınız mı? Yaşadıysanız bunlar nelerdi?” şeklinde oluşturulmuştur.

Velilere yönlendirilen açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz türü “sözel, yazılı veya diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştırma bilimsel bir yaklaşımdır” (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 22). Merriam (2013) bütün nitel veri analizlerinin aslında içerik analizi olduğunu, çünkü belli bir aşamada görüşmelerin, alan notlarının, belgelerin içeriklerinin analiz edildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde Maxqda 12 programı kullanılarak içerik analizi yapılmış ve elde edilen veriler belli kategoriler altında kodlanmıştır. Her bir bulguyu ifade eden kodlar, tablo ve şekillerle görselleştirilerek sunulmuştur.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Mevcut araştırmanın veriler analiz edildiğinde çalışmayı kişisel yanılgılardan arındırmak amacıyla benzer işlem farklı iki uzman tarafınca birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Böylece açık uçlu sorular yorumlanırken araştırmacının kişisel özelliklerinin, çalışmanın güvenilirliğini etkilemesinin önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Nitekim açık uçlu sorular vasıtasıyla ulaşılan bulguların sadece araştırmacıya göre ne ifade ettiği değil; birden fazla kişi için ne ifade ettiği belirlenmiş ve ortak bir görüş elde edilmiştir. “Kodlayıcılar arası uzlaşısı” olarak da adlandırılan bu işlem çalışmanın güvenilirliği açısından oldukça hayatidir. Dolayısıyla mevcut çalışmada “Maxqda 12” programı kullanılarak “Analiz” bölümünde,

“Kodlayıcılar Arası Uzlaşısı” sekmesinde kodlayıcılar arası uzlaşısı analizi yapılmıştır. Araştırmada “kodlayıcılar arası uzlaşısının” ,82 (%82) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre “kodlayıcılar arası uzlaşısının” veya araştırmanın güvenilirliğinin oldukça iyi olduğu söylenebilir. Nitekim araştırma güvenilirliğinin ,80’in (%80) üzerinde olması yeterli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir (Miles & Huberman, 2019). Sonuç olarak bu analizlerde asıl amaç, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve/veya temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

Bu araştırmada, araştırma etiği ilkeleri esas alınarak verilere ulaşılmış ve veriler raporlaştırılmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce araştırma hakkında katılımcılar öncelikle bilgilendirilmiş ve katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katılımlarına özen gösterilmiştir. Bu araştırmanın verileri Ocak 2020 yılından önce toplandığından etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümde, araştırmanın problem durumuna göre sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine dönük velilerin deneyimlerine ve hangi ortam veya durumların velilerin yaşadığı deneyimleri etkilediğine dair bulgulara yer verilmiştir.

Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Dönük Veli Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine dönük veli deneyimleri “yapılan faaliyetler”, “veliye dönük katkılar” ve “öğrenciye dönük katkılar” olmak üzere üç ana kategoride ve alt kategorilerde sınıflandırılmış, ulaşılan bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Araştırmanın “yapılan faaliyetler” ana kategorisi altında velilerin gerçekleştirdikleri inceleme gezileri sırasında yaptıkları faaliyetlere yer verilmiştir. Bu bağlamda velilerin, inceleme gezileri sırasında fotoğraf çekimi ($f=15$), not tutma ($f=14$), video çekimi ($f=3$), ses kaydı ($f=2$), kroki çizimi ($f=2$), taslak resim çizimi ($f=2$) ve röportaj ($f=1$) gibi çeşitli faaliyetlerde bulundukları tespit edilmiştir (Tablo 2). Tablo 2’ye göre sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezisi faaliyetinde bulunan velilerin önemli bir çoğunluğunun inceleme gezisi sırasında fotoğraf çekimi yaptıkları (%75) ve not tutma (%70) davranışını sergiledikleri belirlenmiştir.

Araştırmada veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezileri kapsamında “yapılan faaliyetler” ana kategorisine ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir:

“(...) Gezi sırasında fotoğraf ve video çektik ve notlar edindik. (...)” V1

“Gezileri tamamladık. Fotoğraf çektik. Video çektik ve notlar edindik. (...)” V3

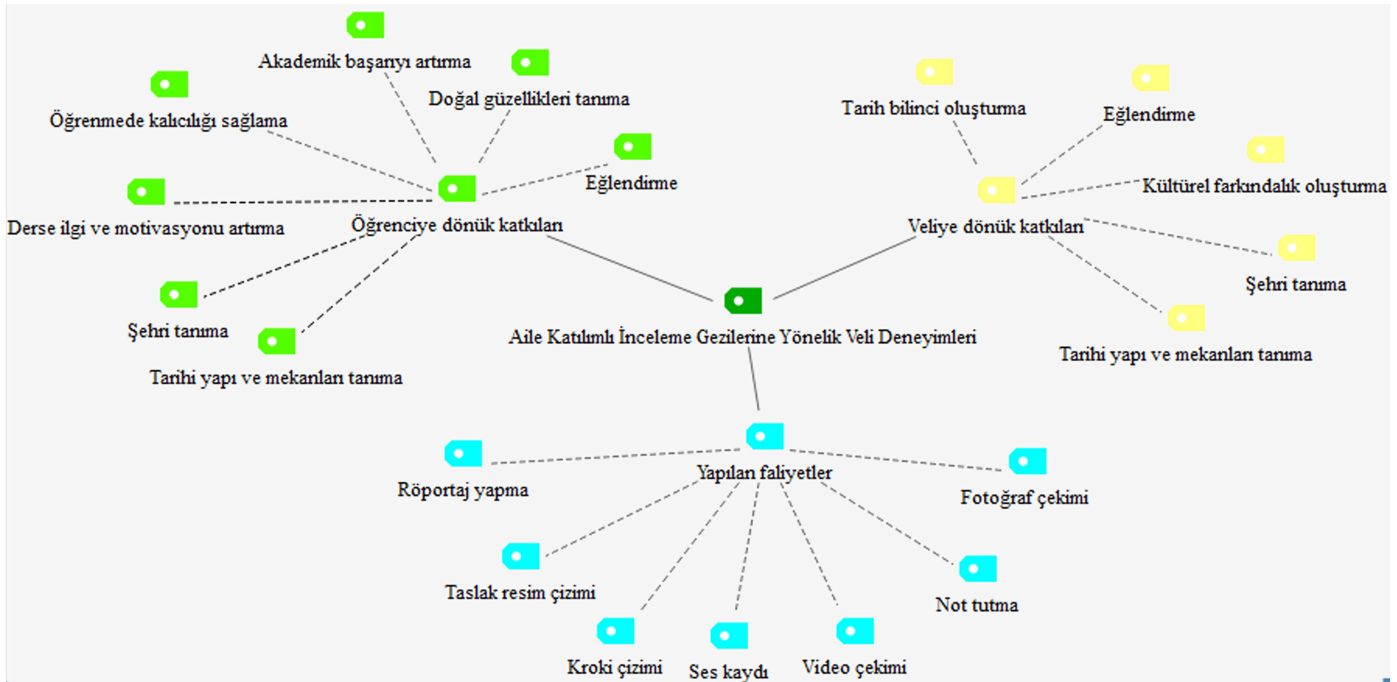
“Fotoğraf çektik, not aldık, ses kaydı yaptık, verilen etkinliklerin tamamını yerine getirdik. (...)” V7

“İnceleme gezisi sırasında fotoğraf çektik, notlar aldık. (...)” V10

“(...) Not aldım, taslak resim ve harita yaptım.” V13

“İnceleme gezisine çıkıldı. Gezi sırasında notlar alındı ve röportaj yapıldı. (...)” V15

“Gezi boyunca not aldım, fotoğraf çektim eve gelince gezdiğimiz yerlerle ilgili resim ve harita çizdim. (...)” V17



Şekil 1.

Aile katılımlı inceleme gezilerine dönük veli deneyimleri.

"Verilen etkinlikleri yaptık, fotoğraf çektik, ses kaydı yaptık, not aldık. (...)" V19

Araştırmanın bir diğer kategorisi olan "velilere dönük katkılar" ana kategorisi kapsamında "tarihi yapı ve mekanları tanıma" ($f=16$), "şehri tanıma" ($f=9$), "kültürel farkındalık oluşturma" ($f=6$), "eğlendirme" ($f=6$) ve "tarihi bilinç oluşturma" ($f=1$) şeklinde alt kategorilere ulaşılmıştır. Veliler, bu alt kategoriler kapsamında inceleme gezilerinin sağladığı faydaları dile getirmiştir (Tablo 3).

Araştırmanın "tarihi yapı ve mekanları tanıma" alt kategorisi kapsamında velilerin önemli çoğunluğu (%80), gerçekleştirdikleri inceleme gezileriyle yakın çevrelerindeki "tarihi yapı ve mekanları tanıma" bakımından yararlı olduğunu belirtmiştir (Tablo 3). Bu bulguya ilişkin bazı katılımcılar "yakın çevremizdeki yapıları tanımamız", "yaşadığımız yerin tarihi yapıları hakkında fikir sahibi olmamız" ve "yaşadığımız yerin güzellikleri hakkında bilgi sahibi olmamız" gibi ifadelerde bulunarak veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin kendileri açısından önemli katkılarının

olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla inceleme gezileri velilerin yaşadıkları yerlerin tarihi yapılarını ve mekanlarını tanımaları açısından oldukça önemli faaliyetlerdendir. Nitekim velilerin farkında olmadan her zaman yanlarından geçtikleri tarihi yapılar ve mekanlar hakkında gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezileri sayesinde daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde fikir sahibi oldukları söylenebilir. "Tarihi yapı ve mekanları tanıma" alt kategorisine ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri ise şöyledir:

"Oylum höyüğü, müze gibi birçok tarihi yeri ziyaret ettik bu durum yakın çevremizdeki yapıları tanımamız için çok faydalıydı." V6

"Görülecek yerleri gezip yaşadığımız yerin tarihi yapısı hakkında bilgi sahibi olduk. Bol bol fotoğraf çektik." V9

"Valilik, Ulu Cami, Mevlevihane, Oyluk Höyük, Eski Hamam, Hz. Talha ve Zübeyir türbelerini gezdik, oraların tarihçesi ve kimlerin yaptığını öğrendik. Böylece bu yerler hakkında bilgi sahibi olduk. Foto ve video çektim." V11

"Oylum Höyük, tarihi yerler ve türbeler vb. gezerek bilgi edindik. Fotoğraf çektik, not aldık etkinlikler yaptık." V12

Tablo 2.

Veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinde yapılan faaliyetler

Kod	f	%
Fotoğraf çekimi	15	75
Not tutma	14	70
Video çekimi	3	10
Ses kaydı	2	10
Kroki çizimi	2	10
Taslak resim çizimi	2	10
Röportaj yapma	1	5
(n=20).		

Tablo 3.

Veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin velilere katkıları

Kod	f	%
Tarihi yapı ve mekanları tanıma	16	80
Şehri tanıma	9	45
Kültürel farkındalık oluşturma	6	30
Eğlendirme	6	30
Tarihi bilinç oluşturma	1	5
(n=20).		

"(En önemli katkısı çocuğumla bir günü paylaştık ve yaşadığımız şehrin tarihi dokusunu, deneyimini ve güzelliğini yaşadık. Böylece yaşadığım yerin tarihi güzellikleri hakkında çok güzel bilgiler edindik." V17

"Bazı tarihi yerleri, tarihi camileri ve türbeleri ziyaret ettik. Aynı zamanda fotoğraf da çekindik. Bu etkinlikler ben de şehirdeki tarihi yerleri öğrenmemi sağladı." V20

Araştırmanın "şehri tanıma" alt kategorisi kapsamında velilerin neredeyse yarısı (%45), gerçekleştirdikleri inceleme gezileri sayesinde yaşadıkları kenti daha iyi tanıma imkanı bulduklarını ifade etmiştir (Tablo 3). Bu bağlamda bazı velilerin inceleme gezisi faaliyetinde bulunmadan önce yaşadıkları şehir pek yakından tanımadıkları, bu faaliyetleri gerçekleştirdikten sonra yaşadıkları şehrin güzelliklerini daha yakından tanımaları araştırmanın önemli bulgularındandır. Nitekim velilerin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezileri sayesinde zaman geçirdikleri şehir hakkında daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde fikir sahibi oldukları söylenebilir. "Şehri tanıma" alt kategorisi kapsamında bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

"(..). Bence bu tür faaliyetler veli açısından oldukça önemli çünkü ben Kilis'te bu kadar tarihi yapı olduğunu bilmiyordum. Şehrimi daha yakından tanıdım. Kültürümüzün önemli yapıları olan tarihi cami ve yapılar hakkında bilgi sahibi oldum." V3

"İnceleme gezilerinde bulunduk. Gezdiğimiz yerleri not ettik, fotoğraflarını çektik. Keşke daha çok yapılsa neticede bizde şehrimizi daha yakından tanımış oluruz. Tarihi yapılar hakkında bilgi sahibi oluruz böylece." V4

"(..). Mutlaka katkısı olmuştur. En azından yaşadığım şehir çok yakından tanıdım. İnanın ki yıllardır Kilis'teyim gezmediği yerler vardı. Bu gezi sayesinde gezdim ve gördüm. Şehrin tarihi güzellikleri açısından ne kadar zengin olduğunu fark ettim." V7

"Etkinlik yaptık tarihi yapıları gezdik, fotoğrafladık, not aldık. En önemli faydası yaşadığım yerin tarihi güzellikleri hakkında bilgi sahibi oldum ve ayrıca şehrimi de daha yakından tanıdım." V14

"Tarihi mekanları gezdik. Fotoğraf çektiler, etkinlik yaptılar, not aldılar. En önemli katkısı bence çocuklar birlikte kendi memleketimizi daha iyi tanımış olduk." V16

Araştırmanın "kültürel farkındalık oluşturma" alt kategorisi kapsamında velilerin gerçekleştirdikleri inceleme gezilerini kültürel mirası öğrenmenin bir aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu bulguya ilişkin bazı katılımcılar, kültürel mirasın önemli somut öğelerinden olan tarihi yapılar ve mekanlar hakkında fikir sahibi oldukları bu durum onlarda kültürel mirasa yönelik farkındalık oluşturdüğünü belirtmiştir. Bu bağlamda velilerin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezileri onlarda somut kültürel miras öğeleri hakkında önceden edinmedikleri daha ayrıntılı ve anlamlı bilgiler edinmelerini sağladığı söylenebilir. "Kültürel farkındalık oluşturma" alt kategorisi kapsamında bazı velilerin doğrudan ifadeleri şöyledir:

"İnceleme gezisi etkinliklerini yaptık. Fotoğraf çektik, not aldık. Kilis'in tarihi yerleri, kültürel yapıları hakkında bilgi sahibi oldum. Bende çevremdeki kültürel yapılar, kültürel mirasımız hakkında bir farkındalık oldu. Yani başımızda bu kadar tarihi güzelliğin olduğunun farkında değildim." V8

"(Muhakkak katkısı olmuştur. Örneğin şehrin tarihi hakkında bilgilendik, kültürel mirasımızı öğrendik, güzel ve eğlenceliydi. Ayrıca gittiğimiz her yere yürüyerek gittik böylece Kilis'i daha yakından tanıdım. Çok tarihi yer var Kilis'te." V10

"Tarihi yerlerin kimlerin ve niçin yaptıklarını öğrendik. Kültürel mirasımızı öğrendik." V13

"Oyluk Höyük'e gittik, camileri gezdik. Fotoğraf çektik, etkinlik yaptık ve not aldık. Kültürel mirasımız hakkında fikir sahibi oldum." V18

Araştırmanın "eğlendirme" alt kategorisi kapsamında katılımcılar veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin kendileri için oldukça anlamlı, keyifli ve eğlenceli olduğu şeklinde çeşitli ifadelerde bulundukları tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu bulguya ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir:

"Çocuğuma yakın çevremizdeki tarihi ve kültürel yerleri gezdirmem, ev ve okul harici bir yerde eğitim öğretim görmesi çok anlamlı ve eğlenceliydi. (..). Ayrıca çocuğumla yaşadığımız şehri daha yakından tanıdık ve sahip olduğumuz tarihi yapı ve makamları öğrendik." V1

"İlk ara tatilde eğitim öğretim amaçlı gezide bulunduk. Eğlenceli ve güzeldi. En önemli katkısı bence kültürel yapılarımız hakkında bilgi sahibi olmamızdır." V5

"İnceleme gezisine çıkıldı. Gezi sırasında notlar alındı ve röportaj yapıldı. Bana en önemli katkısı çocuğumla birlikte eğlenceli bir zaman geçirmiş oldum." V15

"Verilen etkinlikleri yaptık, fotoğraf çektik, ses kaydı yaptık, not aldık. Keyifli ve eğlenceli bir zaman geçirdik. Yaşadığımız şehrin kültürel yapılarının ne kadar çok olduğunu benim de ne kadar habersiz olduğumu gördüm." V19

Araştırmanın "tarihi bilinç oluşturma" alt kategorisi kapsamında bir veli, gerçekleştirmiş olduğu aile katımlı inceleme gezilerini tarih bilinci oluşturan bir aracı olarak gördüğünü "Tarihi yerleri ve yapıları ziyaret ettik. En önemli nokta çocuğumuzun öğrenme sürecine eşlik etmek birlikte zaman geçirmek gerçekten çok anlamlı ve eğlenceliydi. Bence bu tür faaliyetler yaşadığımız şehri tanımamız, **tarihi bilince sahip olmamız** ve kültürümüz hakkında daha çok bilgi sahibi olmamız açısından oldukça önemlidir." V2 şeklindeki sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmanın "öğrencilere dönük katkılar" ana kategorisi kapsamında "tarihi yapı ve mekanları tanıma" ($f=15$), "şehri tanıma" ($f=10$), "derse ilgi ve motivasyonu arttırma" ($f=8$), "öğrenmede kalıcılığı sağlama" ($f=7$), "akademik başarıyı arttırma" ($f=5$), "doğal güzellikleri tanıma" ($f=1$) ve "eğlendirme" ($f=1$) alt kategorileri elde edilmiştir. Buna göre veliler, gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerinin çocuklarına (öğrencilere) çeşitli yararlar sağladığını belirtmiştir (Tablo 4).

Araştırmanın "öğrencilere dönük katkılar" ana kategorisinin "tarihi yapı ve mekanları tanıma" alt kategorisi kapsamında velilerin önemli çoğunluğu (%75), gerçekleştirdikleri aile katımlı inceleme gezileriyle birlikte çocuklarının yakın çevrelerindeki tarihi yapı ve mekanları tanıma fırsatını yakaladıklarını belirtmiştir (Tablo 4). Diğer bir ifadeyle bazı katılımcılar, öğrencilerin yakın çevrelerindeki yapıları tanımalarını, yaşadığı yerin tarihi güzellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gibi veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin birçok olumlu katkısının olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla inceleme gezileri sadece veliler açısından değil aynı

Tablo 4.

Veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin öğrencilere dönük katkıları

Kod	f	%
Tarihi yapı ve mekanları tanıma	15	75
Şehri tanıma	10	50
Derse ilgi ve motivasyonu arttırma	8	40
Öğrenmede kalıcılığı sağlama	7	35
Akademik başarıyı arttırma	5	25
Doğal güzellikleri tanıma	1	5
Eğlendirme	1	5

(n=20).

zamanda öğrenciler açısından da yaşadıkları yerlerin tarihi yapılarını ve mekanlarını tanımaları bakımından oldukça önemli faaliyetlerdendir. Nitekim veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezileri sayesinde öğrenciler tarihi yapıları ve mekanlar hakkında daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde fikir sahibi oldukları söylenebilir. “Öğrencilere dönük katkılar” ana kategorisinin “tarihi yapı ve mekanları tanıma” alt kategorisine ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri ise şöyledir:

“Önemli katkısı olduğunu düşünüyorum özellikle derste ki konuları daha iyi öğrenmesi açısından iyi bir etkinlik yapılmış oldu. Ayrıca Kilis’te bu kadar tarihi yerler olduğunu bilmiyorduk ve hiç görmediği yerleri gördü, tanıdı. Böylece yaşadığı yeri de daha iyi tanıdı bence.” V9

“Tabi ki katkısı olmuştur. Görerek öğrenmek daha akılcıdır. Kilis’te olan tarihi yerleri ve yapıları daha iyi tanıdı. Şehrini geçmişini hep birlikte öğrendik.” V11

“Oldu bilmediği yerleri gördü ve tarihi ve kültürel yerleri öğrendi. Özellikle çevremizdeki tarihi yapıları yakından tanıma fırsatını yakalayarak yaşadığı şehri daha yakından tanıma fırsatı buldu.” V15

“Tabii ki oldu tarihi yerleri canlı olarak görüp tanıdı ve çocuğum hem tarihi yerleri öğrendi hem de dersi daha çok sevmeye başladı.” V18

Araştırmancının “şehri tanıma” alt kategorisi kapsamında velilerin yarısı, gerçekleştirdikleri aile katılımlı inceleme gezileriyle birlikte çocuklarının yaşadıkları kenti daha iyi tanıma şansı yakaladıklarını ifade etmiştir (Tablo 4). Nitekim velilerin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezileri sayesinde çocuklarının yaşadıkları şehir hakkında daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde fikir sahibi oldukları söylenebilir. Bu bulguya ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Bulunduğu ilin geçmişi ve kültür yapısından bilgi sahibi oldu. Yani yaşadığı ili daha yakından tanıdı. Ayrıca sosyal bilgiler dersini daha çok sevdi gittiğini gördüm, tarihi yerler hakkında da daha çok bilgi sahibi oldu.” V6

“Oldu, özellikle tarihi yerleri yakından tanıma fırsatı buldu. Kendi yaşadığı ili daha iyi tanıdı.” V14

“Kilis’te bu kadar tarihi yapının olduğunu öğrendiği gibi bu durum çocuğumun ilgisini çekti çünkü Kilis’in önemli bir şehir olmadığını düşünüyordu fikri değişti. Kilis’i daha çok tanıdı, bu şehir hakkında birçok bilgi edindi” V19

“Evet oldu. Görerek, gezerek öğrendi, Kilis hakkında bilgi sahibi oldu ve tarihi yerlerin geçmişiyle ilgili bilgiler öğrendi. Sosyal bilgiler dersinin bu şekilde işlenmesi onun çok ilgisini çekti. Yani dersi böyle daha çok sevdi.” V20

Araştırmancının “derse ilgi ve motivasyonu arttırma” alt kategorisi kapsamında veliler, gerçekleştirdikleri aile katılımlı inceleme gezilerinin çocuklarının sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir (Tablo 4). Bu bulguya ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir:

“Tarihi ve kültürel yerleri öğrenmiş oldu, derse olan ilgisi arttı. Ayrıca tarihimizi daha iyi öğrenmiş bilgiler daha kalıcı olmuştur.” V7

“Oldu, daha çok ilgilenmeye başladı dersleriyle özellikle kızım onunla ilgilendiğimizi gördükçe çok daha iyi oldu. Ayrıca memleketini tanımış oldu.” V16

“Evet oldu tarihi binaları yerinde inceledi ve bu da onu sosyal bilgiler dersine daha çok motive etti bence tarihi incelemeye gittiği yerler hakkında daha çok bilgi sahibi oldu.” V17

Araştırmancının “öğrenmede kalıcılığı sağlama” alt kategorisi kapsamında veliler, gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerinin çocuklarının öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 4). Bu bulguya ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir:

“Katkıları olmuştur. Bu gezilen yerlerin tarihi geçmişi ve kültürümüz hakkında bilgiler öğrendiler. Derslerine de olumlu katkılar olacaktır. Çünkü ders konu amaçlı yaptığımız için çocuğum konuları daha iyi öğrenmiş olduğunu, başarısının artacağını düşünüyorum. Ayrıca öğrendiklerinin onda daha kalıcı olacağı fikrindeyim de. V3

“Oldu çünkü çocuğum tarihi yapıları bir bir inceleyerek görerek konuyu anlamış, tarihi yapılar hakkında bilgi sahibi oldu ve böylece bilgiler daha kalıcı oldu onun için.” V8

Olduğunu düşünüyorum özellikle sosyal bilgiler dersine ilgisi daha çok arttı. Ders notunu olumlu yönde etkileyeceğini, öğrendiği bilgilerin daha kalıcı olacağını düşünüyorum. V13

Araştırmancının “akademik başarıyı artırma” alt kategorisi kapsamında veliler, gerçekleştirdikleri inceleme gezilerinin çocuklarının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir (Tablo 4). Bu bulguya ilişkin bazı katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Olmuştur: Vilayetimiz daha yakından tanımış oldu. Tarihi ve kültürel yapılarımdan bir nebze fikir edinebileceğine, derslerine katkı sağlayacağına inanıyorum. Yani bence sosyal dersinde daha iyi not alacak. Çünkü bu konuyu işliyorlar.” V1

“Mutlaka olmuştur çünkü çocuğum gezerek görerek öğrenme imkânı buldu. Derslerini olumlu etkilemiştir. Mesela sosyal bilgiler dersinde daha iyi not alacağını düşünüyorum.” V4

“Gerçekleştirdiğiniz inceleme gezisinde çocuğuma katkıları çok oldu çocuğumun Kilis hakkında bilgisi arttı ve derslerine de olumlu yansıtacağını, notunun daha iyi olacağını düşünüyorum. Sosyal Bilgiler dersini de daha çok sevdiğini gördüm.” V5

Araştırmanın “doğal güzellikleri tanıma” alt kategorisi kapsamında bir veli, gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezileri sayesinde öğrencilerin yakın çevrelerindeki doğal güzellikler hakkında daha çok bilgi sahibi olduklarını “Gerçekleştirdiğimiz inceleme gezisinin çocuğumuza katkıları oldu. Yakın çevremizdeki doğal güzellikleri, tarihi ve kültürel öğelerini görme ve tanıma fırsatı buldu.” V10 şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir. Başka bir veli ise araştırmanın “eğlendirme” alt kategorisi kapsamında gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerinin çocuklar için oldukça keyifli, anlamlı ve eğlenceli olduğunu “Mekânı herhangi bir araç kaynak olmadan bizzat kendisinin algılama anlamlandırması ve kendi düşünce dünyasına göre ifade etmesi çok daha etkili, kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme yöntemi olduğu kanısındayım. Ebeveynleri ile öğrenme süreci tamamladığı için daha mutlu olduğunu gördüm.” V2 şeklinde belirtmiştir.

Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen Aile Katılımlı İnceleme Gezilerine Dönük Veli Deneyimlerini Etkileyen Durum veya Ortamlara İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında velilerin, gerçekleştirmiş oldukları aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik deneyimlerini etkileyen durum veya ortamlar “sorun yaşanan durum veya ortamlar” ile “sorun yaşanmayan durum veya ortamlar” şeklinde iki ana kategoride bu kategorilere bağlı alt kategorilere göre sınıflandırılmış ve Şekil 2’de sunulmuştur.

Veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik veli deneyimlerini etkileyen durum veya ortamlar kapsamında velilerin önemli bir çoğunluğu (%70), gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezileri sırasında herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın “sorun yaşanmayan durum veya ortamlar” ana kategorisi kapsamında “plan ve programa uyulması” ($f=7$), “konunun güncel olması” ($f=4$), “yeterlik algısı” ($f=3$) ve “deneyim” ($f=2$) alt kategorileri oluşturulmuştur (Tablo 5).

Araştırmanın “sorun yaşanmayan durum veya ortamlar” alt kategorisine ait veriler incelendiğinde; plan ve programa uyulması, bu tür aktivitelerin güncel ve yapılabilir olması, bu tür aktiviteleri gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip olunması ve ders/konu amaçlı olmasa da daha önceden yapılan gezilerin sağlamış olduğu deneyimlerin velilerin aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirmiş sürecinde herhangi bir sorun yaşamamaları üzerinde etkili olduğu

tespit edilmiştir. Bu bağlamda görüş belirten tüm katılımcıların doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

“Herhangi bir sorun yaşamadık. Çünkü verilen plan ve programa uydum bu yüzden sorun yaşamadım” V1

“İnceleme gezisinde bir problem ve engel yaşanmadı çok güzel bir gezi oldu ve çok eğlendim. Hocanın gönderdiği evraklar çok işe yaradı, nerede ne yapacağımız belliydi.” V5

“Herhangi bir zorluk ya da problem yaşamadık. Çünkü hocanın gönderdiği program çok işe yaradı.” V6

“Herhangi bir zorluk yaşamadım. Çünkü program ve plandaki yerleri biliyordum. Programa da uymam işimi kolaylaştırdı.” V7

“Herhangi bir sorun yaşamadım. Herhangi bir sorunla karşılaşmadık. Gayet verimli ve eğlenceliydi. Özellikle bu tür konular gündelik konulardır. Bu nedenle çok da zorlanılacak konular değil. Yani çocuğuma bir yeri gezdirip anlatacak kadar yeterli görüyorum.” V8

“Büyük bir problem yaşamadık. Çünkü daha önceden de çocuğumu gezilere götürüp, o yeri ona anlatıyordum. Ama ders konu amaçlı daha fazla yapılırsa daha etili olabiliriz.” V9

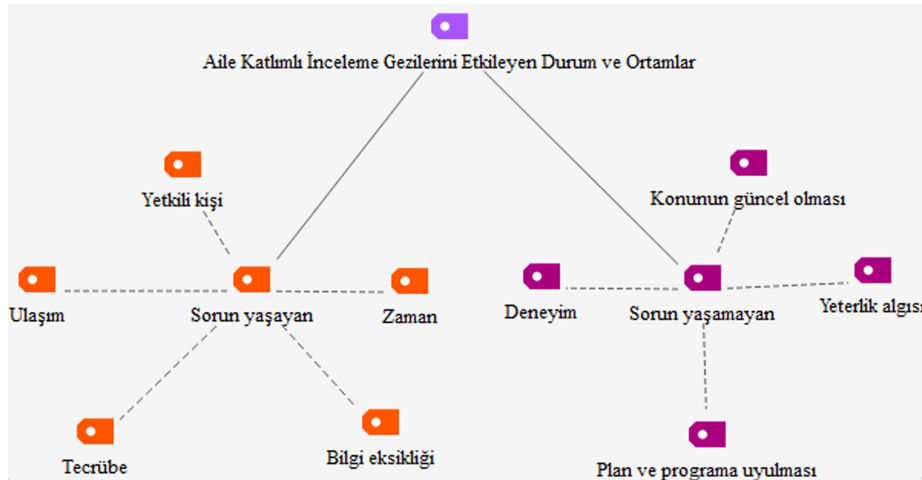
“Bir problem yaşamadım. Çünkü bu konuda kendimi yeterli görmekteydim. Yani çocuğuma bir yeri gezdirip orası hakkında bilgi verecek kadar iyi olduğumu düşünüyorum.” V11

“Hayır, çok önemli bir sorunla karşılaşmadık. Hocanın gönderdiği program ve plana uydum bu nedenle bir sorun yaşamadık.” V12

“Bir zorluk yaşamadım gayet eğlenceli ve güzel bir etkinlikti. Bu tür etkinliklerle güncel olduğu için çok zorlanmadı.” V14

“Hayır, herhangi bir sorunla karşılaşmadık. Bence bu tür geziler çok anlamlı çünkü hem geziyorsunuz hem öğreniyorsunuz hem de çocuklara örnek oluyorsunuz. Sorun yaşamadım, çünkü çocuğumu geziye götürüp gezi alanını anlatacak kadar yetkin görüyorum kendimi.” V16

“Hayır, hiçbir engel ve sorun yaşamadık. Bence çok faydalı ve eğlenceliydi. Ders konu amaçlı olmasa da çocuğumla daha önceden de bu tür etkinlikler yapmışım bu nedenle az da olsa



Şekil 2.

Katılımlı İnceleme Gezilerine Yönelik Velilerin Deneyimlerini Etkileyen Durum veya Ortamlar.

Tablo 5.

Aile katılımlı inceleme gezilerinde sorun yaşanmayan durum veya ortamlara dair gerekçeler

Kod	f	%
Sorun yaşamayan	14	70
Gerekçeler		
Plan ve programa uyulması	7	35
Konunun güncel olması	4	20
Yeterlik algısı	3	15
Deneyim	2	10

(n=20)

deneyim vardı. Ama bu kez ders amaçlı yaptım, programa da uyunca bir sorun yaşamadım.” V17

“Bir zorluk yaşamadık. Çünkü bu tür geziler herkesin yapabileceği türden neticede geziyoruz gittiğimiz yerdeki tabelaları okuyoruz ve orası hakkında bilgi sahibi oluyoruz. Ama bence daha fazla yapılmalı çünkü ne kadar yapılsa bizde o kadar deneyimli oluruz. Çünkü biraz deneyimsizlik yaşadım.” V18

“Bir zorluk yaşamadım. Gezmeyi seviyorum. Sosyal konular olduğu için açıkçası çok zorlanmadım. Ama biraz daha deneyimli olsaydım daha iyi olurdu. Yani daha önceden birkaç kez ders konu amaçlı çocuğumu gezdirseydim daha verimli olabilirdi.” V19

“Hiçbir zorluk yaşamadık. Program olduğu için ben de programa uydum bu nedenle çok önemli bir sorun yaşamadım. Sadece keşke böyle bir gezme kültürümüz olsa. Çünkü ders amaçlı gezmeler çocuklar için çok faydalı bir etkinlik.” V20

Araştırmaya katılan velilerin bir bölümü (%30) aile katılımlı inceleme gezileri sırasında birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın “sorun yaşanan durum veya ortamlar” ana kategorisi kapsamında “bilgi eksikliği” (f=4), “tecrübe eksikliği” (f=3), “yetkili kişi bulamama” (f=2), “ulaşım sorunu” (f=2) ve “zaman bulamama” (f=1) alt kategorileri oluşturulmuştur (Tablo 6).

Araştırmanın “sorun yaşanan durum veya ortamlar” alt kategorisine ait veriler incelendiğinde; bilgi ve tecrübe eksikliği, gezi alanında yetkili kişi bulamama, ulaşım sorunu ve bu tür aktivitelere ayıracak zaman bulamama gibi çeşitli gerekçelerle velilerin aile katılımlı inceleme gezilerinde bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda görüş belirten tüm katılımcıların doğrudan ifadeleri şöyledir:

“Daha önce buna benzer herhangi bir etkililiği beraber gerçekleştirmedik için çocuğumun dikkatini gezdiklerimiz

yerlerin tarihi kaynaklarına yönlendirme noktasında sıkıntılar yaşadım. Yani bilgi ve tecrübe eksikliği önemli bir sorundu benim için.” V2

“Gezdiğimiz yerlerden bazılarının ulaşımı zordu. Bunun dışında bir sorun yaşamadık.” V3

“Çok önemli bir sorun olmasa da zaman bulma konusunda zorluk yaşadım. Çünkü etkinlik yapıldığı hafta iş yoğunluğum çoktu. Etkinlik iki haftalık uzun süreye yayılmış olsaydı daha iyi olurdu bence.” V4

“Bazı gezi yerlerinde yetkililerin olmaması önemli bir sorundu. Yetkili birisi olsaydı ve anlatsaydı daha da güzel olacaktı. Çünkü bilgi ve tecrübe eksikliğim de vardı.” V10

“Çok önemli bir sorun yaşamadık ama bir iki defa daha yapsak daha iyi olacağını düşünüyorum çünkü tecrübe çok önemli. Tecrübe ve bilgi eksikliğini yaşadım.” V13

“Problem yaşadık. Hz. Talha ve Zübeyir makamına girip göremedik, çünkü yetkili birini bulamadık ve Ulu Camii zor bulduk. Bazı yerlerin ne zaman yapıldığının bilgisini alamadık, bilgim de olmadığı için çocuğuma yeteri kadar bilgi veremedim. Araç olmadığı için Oylum Höyük’e gidemedik.” V15

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul sosyal bilgiler dersi kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik veli deneyimleri ortaya konmuştur. Bu amaçla velilerin gerçekleştirmiş olduğu inceleme gezileri sırasında ne tür faaliyetlerde bulundukları ve hangi durum veya ortamların velilerin deneyimleri üzerinde etkili olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine yönelik katılımcıların deneyimleri “yapılan faaliyetler,” “veliye dönük katkılar” ve “öğrenciye dönük katkılar” olmak üzere üç ana kategoride ve bu üç kategori altında alt kategoriler olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Yapılan faaliyetler kapsamında velilerin fotoğraf ve video çekimi, not tutma, ses kaydı, kroki ve taslak resim çizimi ve röportaj gibi çeşitli faaliyetlerde bulunarak gezi sürecini kaydettikleri tespit edilmiştir. Kuşkusuz inceleme gezilerinin amacına ulaşması için “uygulama öncesi,” “uygulama sırası” ve “uygulama sonrası” (Alkış, 2008; Behrendt & Franklin, 2014; Bozdoğan, 2007; Garipağaoğlu, 2001; Güngördü, 2002; Kızıtaş & Sak, 2016; Meydan, 2009; Rix & McSorley, 1999) olmak üzere belirli aşamalarda birtakım faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Özellikle inceleme gezileri sırasında “öğrencilerin not almaları, resim, kroki, fotoğraf veya video çekimleri, numune almaları vb. sağlanmalıdır” (Demir, 2021, s. 35). Bu araştırma kapsamında da velilerin bu kriterlere uygun hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle velilerin; gezip gördükleri yerleri üstünkörü değil, fotoğraf ve video çekimleri ya da çeşitli notlarla kayıt altına alma davranışında bulundukları belirlenmiştir. Bu bulgu, velilerin gerçekleştirmiş oldukları inceleme gezilerini “basit bir ziyaret, sıradan bir gezi ve rastgele bir inceleme” (Korkmaz, 2006, s. 50) olarak görmediklerini, aksine bu gezilerin çocukları açısından olduğu kadar kendilerine dönük eğitsel yönünün de farkında olduklarını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin velilere çeşitli yararlarının (tarihi yapı ve mekanları tanıma, şehri tanıma, kültürel farkındalık oluşturma, eğlendirme, tarihi bilinç oluşturma) olduğu tespit edilmiştir. Selanik Ay (2010) insan-çevre ve insan-mekân arasındaki ilişki boyutunun farkına varılması

Tablo 6.

Aile katılımlı inceleme gezilerinde sorun yaşanan durum veya ortamlara dair gerekçeler

Kod	f	%
Sorun yaşayan	6	30
Gerekçeler		
Bilgi eksikliği	4	20
Tecrübe eksikliği	3	15
Yetkili kişi bulamama	2	10
Ulaşım sorunu	2	10
Zaman bulamama	1	5

(n=20).

açısından inceleme gezilerinin oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadenin mevcut çalışmanın bulgularıyla desteklendiği görülmektedir. Benzer şekilde Meydan ve Akkuş'un (2014, s. 404) da "tarihi mekanlar ve arazi çalışmalarıyla öğrenciler, yer yüzünde bulunan farklı yerleri, farklı insanları, kendisiyle yaşadığı yer arasındaki mekânsal ilişkiyi algılamak, anlamak ihtiyacı duymalarıyla birlikte, mekân-tarih ilişkisini de kavramış olacaklardır." şeklindeki ifadelerinde belirtilen algının bu çalışmaya dahil olan kişilerde somutlaştığı söylenebilir. Dolayısıyla inceleme gezileri bireylerde kültürel mirasa yönelik farkındalık sağladığı gibi bireyin kendisiyle yaşadığı yer arasındaki mekânsal ilişkiyi algılamasında da önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu durumun aile katımlı inceleme gezileri için de geçerli olduğunun ortaya konması, bu araştırmanın önemli sonuçlarından biridir.

Veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin öğrencilere de çeşitli katkılarının (tarihi yapı ve mekanları tanıma, şehri tanıma, derse karşı ilgi ve motivasyonu artırma, öğrenmede kalıcılığı sağlama, akademik başarıyı artırma, doğal güzellikleri tanıma, eğlendirme) olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin öğrencilerde somut kültürel miras öğelerinden olan tarihi yapı ve mekanlara yönelik farkındalık uyandırdığı sonucuna varılmıştır. Demir (2021) tarafından yapılan çalışmada da gerek veli gerekse öğretmen eşliğinde yapılan inceleme gezilerinin öğrencilerde kültürel mirasa yönelik farkındalık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerde kültürel mirasa yönelik farkındalığın sağlanması adına gerek veli gerekse öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada velilerin gerçekleştirmiş oldukları aile katımlı inceleme gezilerinin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde çeşitli araştırmalarda da öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik öğrencilerin ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Atayeter & Tozkoparan, 2014; Çerkez, 2011; Filiz, 2010; Koca, 2014; Yıldırım, 2012; Yorulmaz, 2016). Ayrıca fen bilimleri (Bozdoğan & Yalçın, 2006; Bozdoğan, 2007; Behrendt & Franklin, 2014; Demirel & Özcan, 2020; Geylan, 2014; Görmez, 2014; Patrick, 2010) alanında yapılan çalışmalarda da söz konusu bulguya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yarbrough'un (1996) çalışmasında ise müze-okul iş birliği yapılarak "Aile Bilim Gecesi" düzenlenmiş ve bu programa öğretmenlerin yanı sıra aileler de katılmıştır. Söz konusu "Aile Bilim Gecesi" programına katılmış olan ailelerin çocuklarının fen dersine yönelik motivasyon ve tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Bozdoğan, 2007). Dahası Demir (2021) tarafından yapılan çalışmada veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, aile katımlı inceleme gezilerinin, derse yönelik motivasyon ve tutuma olumlu katkı sağladığını göstermesi bakımından önemlidir.

Araştırma kapsamında velilerin gerçekleştirmiş oldukları aile katımlı inceleme gezilerinin öğrencilerin yaşadığı kenti daha iyi ve yakından tanımalarına imkân tanınmanın yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve edinilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı belirlenmiştir. Bu bulguyla paralel olarak sosyal bilgiler alanında yapılan ilgili çalışmalar (Açıkgöz, 2006; Ay, 2015; Çetin & Metin, 2013; Gökkaya & Yeşilbursa, 2009; Koca, 2014; Mazman, 2007; Özkan, 2009), coğrafya alanındaki çalışmalar (Ballı, 2009; Korkmaz, 2006; Orion & Hofstein, 1994; Özay, 2003), fen bilimleri alanındaki çalışmalar (Bozdoğan & Yalçın, 2006; Bozdoğan, 2007;

Namlı, 2018), tarih (Çınar, 2017) ve biyoloji alanındaki çalışmalar (Geylan, 2014; Görmez, 2014; Killermann, 1998; Patrick, 2010) inceleme gezilerinin öğrencilerin başarılarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca Nundy'nin (1999) vurguladığı gibi inceleme gezilerinin öğrencileri sadece duyuşsal yönden olumlu etkilemediği aynı zamanda sınıf ortamına göre başarıyı artırdığı ve öğrencileri bilişsel olarak desteklediği söylenebilir. Demir (2021) tarafından yapılan çalışmada da gerek veli gerekse öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gibi öğrenilen bilgilerin kalıcılığını da sağladığı sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla gerek öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin gerekse veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin derse yönelik akademik başarıyı arttırması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlaması bakımından oldukça önemli olduğu vurgulanabilir.

Araştırma kapsamında veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin gerek veliler gerekse öğrenciler tarafından oldukça anlamlı ve eğlenceli bulunduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde çeşitli çalışmalarda öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin de oldukça heyecan verici ve eğlenceli bulunduğu görülmektedir (Kayalı, 2003; Ocak ark., 2013; Tortop & Özek, 2013; Tutkun ark., 2019). Bu bağlamda alanyazın ile mevcut çalışmanın bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle gerek çeşitli kademedeki öğrencilerin gerekse öğretmen adayları ve öğretmenlerin yanı sıra çocuklarına eşlik ederek aile katımlı inceleme gezilerini gerçekleştiren velilerin de benzer şekilde inceleme gezilerini oldukça heyecan verici ve eğlenceli bulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında velilerin inceleme gezileri sırasında yaşadıkları sorunlar da irdelenmiştir. Velilerin büyük bir bölümü inceleme gezileri sırasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını, çok azı ise birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. İnceleme gezileri sırasında sorun yaşamadıklarını ifade eden velilerin görüşleri değerlendirildiğinde; verilen plan ve programa uyulması, bu tür aktivitelerin güncel ve yapılabilir olması, velilerin de bu tür aktiviteleri gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip olması ve ders/konu amaçlı olmasa da daha önceden yapmış oldukları gezilerin sağlamış olduğu deneyimin velilerin sorun yaşamamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. İnceleme gezileri sırasında birtakım sorunlar yaşadığını ifade eden velilerin görüşleri değerlendirildiğinde ise bilgi ve tecrübe eksikliği, gezi alanında yetkili kişi bulamama, ulaşım sorunu ve bu tür aktivitelere ayıracak bir zaman dilimini bulmama gibi çeşitli faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalar öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinde öğretmenlerin zaman baskısı, ulaşım sorunu, ekonomik ve bürokratik zorluklar yaşadıklarını ve bu zorluklardan dolayı az sayıda öğretmenin bu aktiviteleri tercih ettiğini ortaya koymaktadır (Akengin & Demirsoy, 2011; Atayeter & Tozkoparan, 2016; Çelikkaya & Kuş, 2009; Çetin ark., 2010; Ersoy & Kaya, 2009; Güven ark., 2004; Karakaş Özü, 2010; Mazman, 2007; Orion ark., 1997; Simmons, 1998; Tatar & Bağrıyanık, 2012). Alanyazında öğretmenlerin belirtmiş oldukları bu engellerden sadece "zaman yetersizliği" sorunu inceleme gezileri önündeki ortak engel olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ekonomik, bürokratik ve ulaşım gibi inceleme gezileri önündeki engelleyici faktörlere değinmeyen veliler kendileri için bilgi ve tecrübe eksikliğini engelleyici faktör olarak görmektedir. Velilerin belirtmiş oldukları bilgi ve tecrübe eksikliği giderildiği takdirde veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katımlı inceleme gezilerinin uygulanabilirlik açısından daha olumlu sonuçlar vereceği söylenebilir. Alanyazındaki ilgili bulgular ile mevcut çalışmada ulaşılan bulgular birlikte

değerlendirildiğinde öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerine göre veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinde daha az sorunun yaşanması oldukça anlamlıdır. Kuşkusuz çok faydalı eğitimsel etkinliklerden biri olan inceleme gezilerinin gerektiğinde veli eşliğinde gerçekleştirilmesi bu tür faaliyetlerin etkililiğini artıracaktır.

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin eğitim öğretim sürecinde oldukça olumlu yansımalarının olduğu bilinmesine rağmen ne yazık ki çeşitli engellerden dolayı bu faaliyetlerden yeteri kadar yararlanılamamaktadır. Bu noktada aile katılımlı inceleme gezilerinden faydalanılarak eğitim öğretim sürecinde inceleme gezilerinden yararlanabilir.
- Velilerin gerçekleştirmiş oldukları aile katılımlı inceleme gezileri sırasında bazı velilerin bilgi eksikliğinden dolayı inceleme gezilerini gerçekleştirirken zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Okul aile iş birliği kapsamında çeşitli toplantılar yapılarak veliler aile katılımlı inceleme gezileri hakkında bilgilendirilebilir.
- Veliler inceleme gezileri sırasında tecrübe eksikliğine dikkat çekerek aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirirken zorlandıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla okul öncesi kademedan itibaren başlayarak velilere birden fazla aile katılımlı inceleme gezisi yaptırılarak bu alanda tecrübe kazanmaları sağlanabilir.
- Mevcut araştırmadaki veliler, sosyal bilgiler dersi kapsamında ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine eşlik ederek aile katılımlı inceleme gezilerini gerçekleştirmiştir. Farklı kademelerdeki öğrencilerle ve farklı disiplinlerde de benzer çalışmalar yapılarak velilerin bu gezilere ilişkin deneyimleri değerlendirilebilir.
- Velilerin deneyimlerinden hareketle veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerinin, öğrencilere (derse yönelik ilgiyi ve akademik başarıyı arttırma, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlama, kültürel mirasa yönelik farkındalık sağlama, yaşanan kenti yakından tanıma, vb.) ve velilere (kültürel mirasa yönelik farkındalık sağlama, yaşanan kenti yakından tanıma, vb.) birtakım olumlu yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla veli eşliğinde gerçekleştirilen aile katılımlı inceleme gezilerine öğretim programlarında yer verilebilir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırmada, araştırma etiği ilkeleri dikkate alınarak veriler elde edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve katılımcıların gönüllük çerçevesinde araştırmaya katılmalarına dikkat edilmiştir. Bu araştırmanın verileri Ocak 2020 yılından önce toplandıktan etik kurul izni alınmamıştır

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazar, bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: In this study, data were obtained and reported by considering the principles of research ethics. Participants were informed about the research and attention was paid to the participation of the participants in the research within the framework of voluntariness. Since the data of this study were collected before January 2020, ethical committee approval was not obtained.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The authors declare that they have no competing interest.

Funding: The author declared that they have no competing interest.

Kaynaklar

- Açıkgöz, M. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve inceleme yönteminin etkililiğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No. 191075).
- Ahioglu Lindberg, E. N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1339–1361.
- Akengin, H., & Demirsoy, M. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 5–23.
- Akkaya, M. (2007). *Öğretmenlerin ve velilerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 211682).
- Aksoy, P. (2017). Okul öncesi eğitimde ailenin önemi-okul aile işbirliği. In Z. Seçer-Şahin (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 225–249). Eğiten kitap.
- Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. In R. Özey & A. Demirci (Eds.), *Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar* (ss. 77–106). Aktif Yayınevi.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *MANAS Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119–135.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekanlarla tarih öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitimi"ne ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 120673).
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1–21.
- Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yöntemini planlama uygulama ve sonuçlandırma açısından bir değerlendirme. In H. Babacan & S. Özer (Eds.), *Sosyal ve liberal bilimlerde yeni yönelimler* (ss. 171–188). Gece Kitaplığı.
- Ay, M. A. (2015). *Gezi gözlem ve inceleme yönteminin 7. sınıf sosyal bilgiler programında "ekonomi ve sosyal hayat" ünitesinde vakıflar konusunun işlenmesinde öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 399357).
- Aytaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimlerinde gezi-gözlem metodunun yeri ve önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 55–69.
- Ballantyne, R., & Packer, J. (2009). Introducing a fifth pedagogy: Experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. *Environmental Education Research*, 15(2), 243–262. [CrossRef]
- Ballı, A. (2009). *9. sınıf fiziki coğrafya konuları öğretiminde gezi gözlem yönteminin önemi (bağcılar ilçesi örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 231820).
- Başaran, S. T., & Koç, F. (2001). *Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanması için alternatif bir model*. Milli Eğitim Basımevi.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235–245.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 207028).
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2006). Bilim merkezlerinin ilköğretim öğrencilerinin fene karşı ilgi düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Enerji parkı. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 95–114.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35–48. [CrossRef]
- Çelikkaya, T., & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741–758.

- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çerkez, S. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde müze eğitimine dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 289889).
- Çetin, M. A., & Metin, C. (2013). Mezarlık ve şehitlik ziyaretlerinin tarih bilgisi ve bilincinin oluşumunda ve öğrencinin akademik başarısındaki etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 44-66.
- Çetin, T., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2010). Sınıfve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 158-180.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104. [CrossRef]
- Çınar, S. (2017). *Etkinlik temelli alan gezilerinin öğrenci başarısı ve tarihsel beceriler üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 493953).
- Coulombe, G. (1995). Parental involvement: A key to successful schools. *National Association of Secondary School Principals (NAASP) Bulletin*, 79(567), 71-75. [CrossRef]
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Ş. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çulha, B. (2006). *Tarihsel mekanlarda keşfederek öğrenme yoluyla sosyal bilgiler öğretimine yönelik öğrenci görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 189836).
- Demir, Y. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde veli eşliğinde gerçekleştirilen inceleme gezilerinin etkililiği* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 676230).
- Demirel, R., & Özcan, H. (2020). Ortaokul öğrencileri ile bir okul dışı öğrenme ortamına alan gezisi: Tropikal kelebek bahçesi örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-144.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitime katılımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Diken, H. İ. (2009). Okul-aile iş birliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. In E. A. Küçükylmaz (Ed.), *Okul aile ve çevre iş birliği* (ss. 3-13). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Dinç, B. (2015). Okul öncesi eğitimde aile ve toplum işbirliği. In N. Avcı & M. Toran (Eds.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 267-288). Eğiten kitap.
- Dor, A., & Rucker Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 189793).
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Ersoy, A. F., & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.
- Ertas, H. (2012). *Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin, eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 305894).
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. [CrossRef]
- Filiz, N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 279840).
- Flynn, G. V. (2007). Increasing parental involvement in our schools: The need to overcome obstacles, promote critical behaviors and provide teacher training. *Journal of College Teaching and Learning*, 4(2), 23-30. [CrossRef]
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 13-30.
- Geylan, A. H. (2014). *Bilimsel alan gezilerinin 9. sınıf biyoloji öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutum ve akademik başarıları üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 381577).
- Göğebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi-gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.
- Gökkaya, A., K., & Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 483-506.
- Gonzalez DeHass, A. R. (2005). Facilitating parent involvement: Reflecting on effective teacher education. *Teaching ve Learning*, 19(2), 57-76.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123. [CrossRef]
- Görmez, I. (2014). *The effect of field trip oriented instruction on ninth grade students' achievement in animal diversity unit, continuing and academic motivation* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 385002).
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(S1), S59-S70. [CrossRef]
- Güleç, S., & Alkış, S. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin iletişimsel boyutu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.
- Güler, A. (2009). *Programlı ve etkili bir müze gezisi için geliştirilen müze eğitim paketinin etkinliğinin ölçülmesi* (Ankara ili ilköğretim 1. kademe 3. sınıf sanat etkinlikleri dersi örneği) [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 228348).
- Güler, A. (2011). Planlı bir müze gezisinin ilköğretim öğrencilerinin tutumuna etkisi. *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafyada öğretim yöntemleri ilkeler ve uygulamalar*. Nobel Dağıtım.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2016). Nitelikli toplumları oluşturmada sosyal bilgiler dersinin rolü: Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 493-520.
- Güven, A., Gazel, A. A., & Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi-gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- Güven, G. (2011). *Farklı eğitim modelleri kullanılarak uygulanan aile eğitim ve aile katılım programlarının okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarına ve ebeveynlerin görüşlerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 279737).
- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87-90. [CrossRef]
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. [CrossRef]
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410. [CrossRef]
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. [CrossRef]

- Kabapınar, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye bakmak: Bize her yer sınıf bize her yer öğrenme ortamı. In A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 43–74). Pegem Akademi.
- Kamber, T. (2007). *2005–2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 205942).
- Karakaş Özür, N. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 279700).
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okulöncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 117302).
- Kayalı, H. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 79–92.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33(1), 4–9. [CrossRef]
- Kızıltaş, E., & Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 536–554.
- Knapp, D., & Barrie, E. (2001). Content evaluation of an environmental science field trip. *Journal of Science Education and Technology*, 10(4), 351–357. [CrossRef]
- Koca, M. K. (2014). *Arazi çalışması temelli öğretim etkinliklerinin sosyal bilgiler dersine uygulanabilirliği* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 356640).
- Köksal Eğmez, C. F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 228639).
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 94–104.
- Korkmaz, N. (2006). *Volkan topoğrafyası konularının öğretiminde gezi - Gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 187654).
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77–133. [CrossRef]
- Mazman, F. (2007). *Sosyal bilgiler eğitiminde gezi-gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma (Tokat örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 204638).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meydan, A., & Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402–422.
- Meydan, A. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi gözlem ve doğa eğitimi. In R. Turan, A. M. Sünbül, & H. Akdağ (Eds.), *Sosyal bilgiler Öğretiminde yeni Yaklaşımlar* (ss. 242–260). Pegem Akademi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Namlı, M. (2018). *Bilgisayar destekli öğretim ve gezi gözlem tekniğinin ışık ünitesinin öğretiminde kullanılması* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 509756).
- Nundy, S. (1999). The fieldwork effect: The role and impact of fieldwork in the upper primary school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8(2), 190–198. [CrossRef]
- Ocak, G., Kuş, G., & Küçükilhan, S. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki yapılandırmacı etkinliklere yönelik tutumları (Afyonkarahisar il örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 189–211.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R., & Polat-Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesi programı uygulama rehberi (ne yapıyorum? neden yapıyorum? nasıl yapmalıyım?)*. Ya-Pa Yayıncılık.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097–1119. [CrossRef]
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P., & Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81(2), 161–171. [CrossRef]
- Özay, E. (2003). *Ortaöğretim coğrafya eğitimi ve öğretiminde gezi-gözlem metodunun öğrenci başarısı üzerine etkisi ve diğer öğretim metodlarıyla karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 124759).
- Özgen, N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: Gezi-gözlem destekli öğretim. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 373–388.
- Özkan, İ. (2009). *Gezi-gözlem ve inceleme yönteminin, 6. sınıf sosyal bilgiler programı ülkemizin kaynakları ünitesindeki öğrenci başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 263523).
- Patrick, A. O. (2010). Effects of field studies on learning outcome in biology. *Journal of Human Ecology*, 31(3), 171–177. [CrossRef]
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Rix, C., & McSorley, J. (1999). An investigation into the role that school-based interactive science centres may play in the education of primary-aged children. *International Journal of Science Education*, 21(6), 577–593. [CrossRef]
- Rudmann, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94(3), 138–141. [CrossRef]
- Şaban, C. (2011). *İlköğretim okullarında velilerin eğitime katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türleri* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 279173).
- Sabırlı Özışıklı, İ. (2008). *A study of parent involvement in the boğaziçi university preschool center* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 231913).
- Şad, S. N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish math and science & technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49), 173–196.
- Şad, S. N., & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993–1011.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmî liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 162133).
- Selanik Ay, T. (2010). *Sosyal bilgiler dersinde yerel toplum çalışmalarından yararlanma: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 265734).
- Shannon, S. M. (1996). Minority parental involvement: A Mexican mother's experience and a teacher's interpretation. *Education and Urban Society*, 29(1), 71–84. [CrossRef]
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review*, 35(2), 149–165. [CrossRef]
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family and community partnerships. *Journal of Educational Research*, 100(5), 267–275. [CrossRef]
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4–26. [CrossRef]
- Simmons, D. (1998). Using natural settings for environmental education: Perceived benefits and barriers. *Journal of Environmental Education*, 29(3), 23–31. [CrossRef]
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin amacı ve kapsamı. In A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1–13). Pegem Akademi.
- Singh, L. K., & Banerjee, S. (2019). An analysis of the barriers to parental involvement in their children's education. *International Journal of Higher Education and Research (IJHER)*, 9(1), 314–313.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar). Ankara.
- Tal, T., & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245–262. [CrossRef]
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883–896.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. A. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Publications Yayıncılık Hizmetleri.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23–30.
- Topçu, E. (2017). Out of school learning environments in social studies education: a phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies*, 10(7), 126–142.
- Tortop, H. S., & Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi: Güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 300–307.
- Türe, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 515704).
- Tutkun, C., Aydın-Kılıç, Z. N., Balci, A., & Kök (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Opus-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 469–487.
- Uludağ, Ö. (2003). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırma inceleme yoluyla öğretim ve geleneksel öğretimin akademik başarıya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 125689).
- Wheeler, P. (1992). Promoting parental involvement in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*, 76, 28–35.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta- synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. [CrossRef]
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2012). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinde gezi gözlem yönteminin uygulanma durumunun incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 319874).
- Yılmaz Bolat, E. (2018). *Okul öncesi eğitimde aile eğitimi ve katılımı*. Eğiten Kitap Yayınları.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye'de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: Değişen ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229–1251.
- Yorulmaz, E. (2016). *Sosyal bilgiler dersi kapsamında okul dışı çevrelerin kullanımı: Çorum yatılı arkeoloji müzesinde bir gün* [Yüksek lisans tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez no. 416198).

Extended Abstract

When the literature is examined, many studies reveal that field trips affect students' knowledge, attitudes, and behaviors positively and ensure the permanence of the knowledge they have learned. Moreover, field trips are very useful activities as they support students' higher-order thinking skills, develop their decision-making skills based on real places and issues, and evaluate other people's values and attitudes (Alkış, 2008). However, related studies reveal that few teachers prefer these activities due to time pressure, economic, bureaucratic, and transportation reasons. It is one of the issues emphasized in many studies that these obstacles to the implementation of field trips should be removed (Ata, 2002; Bozdoğan, 2007; Çulha, 2006; Kamber, 2007; Mazman, 2007; Uludağ, 2003). The fact that these obstacles have not disappeared under the current conditions can be considered as an indicator of the need for an alternative approach. In this context, inclusion of families in this process by making use of family participation can be considered as one of the options for a solution (Demir, 2021).

As a matter of fact, the purpose of this research is to reveal the experiences of parents on field trips with family participation that they carry out by accompanying their children within the scope of secondary school Social Studies course. When evaluated in the context of family-participated field trips, this study is very significant in terms of being the first in the field.

Method: The phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. In this context, in Demir's (2021) doctoral study titled "The Effectiveness of Field Trips Carried Out With Parents In Social Studies Course," the phenomenology design was preferred in this study, which focuses on the experiences of parents who carry out field trips. The phenomenology pattern, which takes its source from philosophy and psychology, is a research design that focuses on the phenomena that are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding and focuses on how to bring together the experienced phenomena, thus describing the basic structure of experience (Creswell, 2017; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

This research was conducted with the parents of 20 fifth-grade students studying at a public school in the central district of Kilis in the 2019–2020 academic year. The participants were determined using the criterion sampling method from the purposeful sampling methods (Yıldırım & Şimşek, 2016). Accordingly, participants are required to take students who have parents on field trips and therefore have the experience of field trips. Accordingly, in Demir's (2021) doctoral study titled "The Effectiveness of Field Trips Carried Out With Parents In Social Studies Course," 20 parents were randomly determined among 37 parents who carry out field trips. The names of the participants were coded as P1, P2, P3, ... according to the order of the interview.

Results and Discussion: In order to reveal the experiences of the participants on the trip with family participation, it was examined what kind of activities the parents performed during the field trip and what kind of problems they encountered with it. Within the scope of the "Culture and Heritage" learning area of the Social Studies course, the parents visited historical and cultural places with their family-participated field trips. It has been concluded that the parents have knowledge about the history and cultural texture of the historical buildings and places visited with these trips and these trips provide awareness of the cultural heritage in them. It is inevitable for the field trips (Meydan & Akkuş, 2014), which have an important place in understanding the spatial relationship and the relationship between place and history, to raise awareness of cultural heritage with this feature.

It is very important for the results of the field trips that the parents, who find the field trips with family participation very meaningful and enjoyable, state that the field trips they carry out increase the students' interest in the course, their academic success, and provide permanence in learning. In the literature, similar results have been reached in studies conducted by various disciplines (Social Studies, Geography, Science, History, and Biology) related to traditional field trips carried out with teachers. Therefore, it would be appropriate to say that the findings of this study overlap with the literature. In other words, it can be said that family-participated field trips are very important in terms of increasing the academic success of the students in the course and ensuring the permanence of the information they have learned, as in the traditional field trips.

Within the scope of the research, the problems experienced by the parents during the field trips with family participation were also examined. In this context, most of the parents who participated in the research did not encounter any difficulties during the field trips with family participation; very few of them stated that they had some difficulties. Considering the opinions of parents who stated that they had no problems during family-attended field trips, it was suggested that it was easy to follow the trip plan and schedule, that they found the trips efficient and enjoyable, that more such activities would provide parents with experience, and that it would benefit to keep the trip time wider is one of the findings that came to the fore. When the opinions of the parents who stated that they had some problems during the field trips with family participation were evaluated, it was determined that the problems mainly stemmed from the field of travel, lack of knowledge and experience, and lack of time. In the literature, it has been concluded that a small number of teachers prefer these activities due to time pressure, economic, bureaucratic, and transportation reasons in the traditional field trips carried out with the teacher. Only the problem of "lack of time" among these obstacles stated by the teachers in the literature is seen as a common obstacle in front of the field trips. In other words, parents who do not mention the hindering factors such as economy, bureaucracy, and transportation, see the lack of knowledge and experience as a hindering factor for themselves. If the lack of knowledge and experience stated by the parents is eliminated, it can be predicted that the family-participated field trips carried out with the parents will yield more positive results in terms of practicality. When evaluated from this point of view, it should be considered that besides the traditional field trips carried out with the teacher, the field trips carried out with the parents may have important reflections on the education process.

Pedagogical Implications: When the literature is examined, it is seen that only the field trips are traditionally carried out in the company of the teacher. It is seen that very few teachers prefer these activities due to time pressure, economic, bureaucratic, and transportation

reasons. In the study conducted by Demir (2021), for the first time, family-attended field trips were organized in the company of parents. It was concluded that the field trips increase the attitudes and motivations of students toward the Social Studies course, their attitudes toward scientific field trips, their awareness of cultural heritage, and their academic success. However, in Demir's (2021) study, the experiences of the parents on the field trips they carried out were not questioned. Nevertheless, with this study, the experiences of the parents on the field trips were evaluated. This situation is very significant in terms of completing Demir's (2021) study and presenting a new perspective to the literature. After all, it can be supported by the results of this research, which can be effectively used as family-attended field trips conducted with parent during the educational process.



Günümüz Dünya Sorunlarının Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gözünden İncelenmesi

Examination of Current World Problems From the Perspective of Social Studies Pre-service Teachers

Mehmet ŞENTÜRK¹
Ufuk ŞİMŞEK²

¹Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis, Türkiye

²Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye



ÖZ

Bu çalışmanın amacı günümüz dünya sorunlarını sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Çalışma 3. sınıfta öğrenim gören 46 sosyal bilgiler öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “şiddet içerikli sorunları” öncelikli olarak çözüme kavuşturulması gereken günümüz dünya sorunları olarak gördüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenlerinin “bilinçsizliğe” bağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları “eğitimi” günümüz dünya sorunlarının ortadan kaldırılmasında en etkili araç olarak görmektedirler. Bununla birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik konuların öğretiminde en çok “örnek olay yönteminin” kullanılabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Yine verilerin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına karşı “bilinçlendirme ve çevreyi koruma” gibi bireysel önlemler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Günümüz dünya sorunları, sosyal bilgiler, öğretmen adayı

ABSTRACT

The aim of this study is to examine current world problems from the perspective of social studies pre-service teachers. For this purpose, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study was conducted with 46 third-grade social studies pre-service teachers. Pre-service teachers' views on current world problems were obtained through a semi-structured interview form developed by the researchers. The data were analyzed by content analysis. As a result of the analyses, it has been revealed that social studies pre-service teachers see “violent issues” as current world problems that need to be solved primarily. In addition, it has been concluded that the causes of current world problems are connected to “unconsciousness.” Pre-service teachers see “education” as the most effective factor in eliminating the current world problems. In addition, it was determined that social studies pre-service teachers stated that the “case study method” could be used most in teaching the subjects related to current world problems. Again, as a result of the analysis of the data, it was concluded that social studies pre-service teachers took individual measures such as “raising awareness and protecting the environment” against current world problems.

Keywords: Current world problems, pre-service teacher, social studies

Giriş

Günümüzde dünya çapında yaşanan ve insanlığı ilgilendiren ortak bazı sorunlar görülmektedir. Küresel özellik taşıyan bu sorunlar günümüz dünya sorunları olarak ifade edilmektedir. Bu sorunların insan kaynaklı olduğu kabul edilmektedir (Koç & Dumlu, 2020; Özey, 2017; Yıldız ve ark., 2021). İnsanoğlunun davranışları sonucunda oluşan bu sorunlar geniş çaplı etki alanı oluşturmakta ve küreselleşmenin de etkisiyle bunların sonuçları dünya genelinde hissedilmektedir. Ukrayna ve Rusya arasında yaşanan

Geliş Tarihi/Received: 17.10.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 28.02.2023

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Mehmet ŞENTÜRK
E-mail: senturk@kilis.edu.tr

Cite this article as: Şentürk, M., & Şimşek, U. (2023). Examination of current world problems from the perspective of social studies pre-service teachers. *Educational Academic Research*, 48(1), 125-135.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

savaş, Çin'de ortaya çıkan bir hastalık ya da bir geminin Süveyş kanalını kapaması gibi olaylar dünya çapında etki gösteren olaylara örnek olarak verilebilir. Bu gibi örneklerden de hareketle küreselleşmenin ülkelerin birbirinden etkilenmesine ortam hazırladığı ifade edilebilir. Küreselleşme ile ülkeler birbirlerinden siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal olarak etkilenmektedir. Bu etki olumsuz durumlarda da kendini göstermektedir. Küreselleşmenin de etkisiyle bir ülkede yaşanan sorunlar çok hızlı bir şekilde uluslararası boyut kazanabilir (Baykal & Baykal, 2008). Dolayısıyla küreselleşme dünyanın bir noktasında yaşanan bir sorunun dünya geneline yansımalarına ortam hazırlar (Yazıcı, 2013) denilebilir. Artık bir problemin çıkış noktasına olan uzaklığın o problemten doğan etkilerin hissedilmesi noktasındaki önemi azalmıştır (Turan, 2009). Dünya bunun en güncel örneğini Covid-19 salgınında yaşamıştır.

Günümüzde hem dünya sorunlarının arttığına hem de bu sorunların giderek daha fazla insanı fiziksel, ekonomik ve psikolojik yönlerden etkilediğine tanıklık edilmektedir (Işık Mercan & Sarı, 2019; Koç & Dumlu, 2020; Akkurt Çağlar, 2022). İnsanoğlunun yanlış davranışları sürdürülebilir bir yaşamı olumsuz etkilemektedir. İnsanların küresel ölçekte sorun yaratan davranışları çeşitli şekillerde kendini göstermektedir. Bu davranışlar şiddet kaynaklı, demografik, çevresel, eğitsel sorunlar oluşturabildiği gibi sağlık sorunları da oluşturabilirler. Siyasal, sosyal, ekonomik ve dini alanlarda birçok problemin kaynağında insanların olumsuz tutum ve davranışlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca sağlık sorunlarının yaşanmasında da insanların yaşayış tarzının önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Yine şiddet içerikli sorunların yaşanmasında da insanlar başrolde (Avcı & Gümüş, 2017; Baylan, 2009; Demir Avcı, 2016; İncili & Akdemir, 2016; Koç & Dumlu, 2020; Memişoğlu, 2015; Ojala & Bengtsson, 2019).

Günümüzde küresel etki gösteren sorunlar çeşitlilik arz etmektedir. Ancak bu sorunların çeşitlilik göstermesi birbirinden bağımsız oldukları anlamına gelmemektedir. Aksine günümüz dünya sorunlarının birbiriyle ilişkili olduğu, birbirini etkilediği veya birbirini kapsadığı ifade edilebilir. Bu da günümüz dünya sorunlarının kategorileştirilmesinde fikir ayrılıklarını beraberinde getirmektedir (Kılıçoğlu ve ark., 2012). Ancak her durumda bu sorunlar dünyanın ortak sorunları olarak kabul görmektedir (Yıldız ve ark., 2021).

Günümüz dünya sorunlarının çözümü ya da etkilerinin azaltılması doğrultusundaki arayışlar, uluslararası anlaşmalar, çeşitli sivil toplum kuruluşları, örgütler, fonlar, eğitim faaliyetleri aracılığıyla somutlaşmaktadır. Aslında günümüz dünya sorunlarına karşı çözüm düşüncelerinin çeşitliliği ve kapsayıcılığı tehlikenin boyutları hakkında fikir yürütmemize de olanak vermektedir. Bununla birlikte yazarlar günümüzde dünyada yaşanan ve küresel etkisi bulunan birçok sorun için eğitimin etkili bir çözüm yolu olduğunu düşünmektedir. Çünkü dünya sorunlarını öğrenmek, bunların çözüme kavuşturulması için önem taşımaktadır (Özey, 2017). Eğitim, öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına karşı kararlarını bilinçli bir şekilde almasına katkı sağlar (Saleh & Gandy, 2015).

Günümüz dünya sorunlarının oluşturduğu olumsuz etkilerin her geçen gün artması, bu sorunlara yönelik eğitimi kritik hale gelmiştir. Günümüz dünya sorunlarına karşı yürütülen eğitim faaliyetlerinde bu sorunları tanıtmak, bu sorunların yaşam üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik farkındalık oluşturmak ve çözümü için alternatif yaklaşımlar ve yeni bakış açıları katmak hedeflenmektedir (Avcı & Gümüş, 2017). Geniş kitleleri etkileyebilen dünya sorunlarının önemi ve etkileri konusunda öğrencileri bilinçlendirmek ve onları çözümün bir parçası yapmak önemlidir (Yazıcı, 2013). Günümüzde yaşanan ve küresel etkisi bulunan sorunların

çözümüne yönelik olarak insanların tutum ve davranışlarında değişiklik oluşturmada öğretmenler önemli bir aktördür. İnsanlarda tutum ve davranış değişikliği oluşturma noktasında öğretmenlerin günümüz dünya sorunlarına ilişkin bakış açıları, bilgileri, becerileri ve duyarlılık düzeyleri önem taşımaktadır (Seçgin ve ark., 2010, s. 391).

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca edindikleri bilgi, beceri, tutum ve duyarlılık öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına karşı bakış açısını etkileyecek, öğrencilerin olumlu tutum ve davranış özellikleri kazanmasını sağlayacaktır (Şeyihoğlu ve ark., 2018). Bu nedenle küresel etki oluşturan sorunların çözümünde etkin rol oynayacak olan öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin bilgi ve inançları belirlenmelidir (Baylan, 2009). Sosyal bilgiler dersi, içeriğindeki günümüz dünya sorunlarına yönelik konularla bu sorunların tanıtımı ve bunlara karşı alınabilecek önlemler açısından önemli bir derstir (Bayram, 2022; Memişoğlu & Güçin, 2017; Oğuz Hacet & Demir, 2019; Tıkman ve ark., 2017). Sosyal bilgiler dersinin günümüz dünya sorunları karşısında hedeflenen başarıyı gösterebilmesi için öğretmenlerin bu sorunların farkında olması ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını düşünmesi gerekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin günümüz dünya sorunlarını tanımaları ve bu sorunlara karşı bir anlayış geliştirmeleri gerekmektedir (Akkurt Çağlar, 2022; Memişoğlu & Güçin, 2017). Bu çalışmada günümüz dünya sorunlarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise aşağıdaki gibidir.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre öncelikli çözülmesi gereken günümüz dünya sorunları nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarına yönelik konuların öğretiminde hangi yöntemleri etkili bulmaktadır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları günümüz dünya sorunlarının çözümüne yönelik neler yapmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, veri toplamada geleneksel veri toplama yöntemlerinden farklı olarak gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalardır (Best & Kahn, 2017, s. 258; Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırmalar, araştırmacılara sosyal konuların sayılara bağımlı kalınmadan araştırılması olanağını tanıır (Aslan & Güzel, 2018). Nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği araştırmalar, çalışmaya konu olan problemin nedenlerinin derinlemesine değerlendirildiği, araştırmacının farklı ve içeriden bir bakış açısı ile problemi ele aldığı araştırmalardır (Seggie & Bayyurt, 2015, s. 20). Nitel araştırmacılar, araştırmalarında insanların olay ve olgulara karşı oluşturdukları anlamları kavramaya ve bunlardan edindikleri deneyimleri anlamlandırmaya çalışırlar (Merriam, 2018). Bilimsel bilginin genellenmesine yönelik kaygı taşımadıklarından nitel araştırmacılar, bu süreçte sezgiye, çok yönlü düşünmeye ve karşı tümevarıma başvurabilirler (Sönmez & Alacapınar, 2018). Bu

çalışma katılımcıların günümüz dünya sorunlarına ilişkin düşünceleri ve düşünceleri doğrultusunda bu sorunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni kullanılan araştırmalarda, katılımcıların bir olguyu nasıl algıladıkları, açıkladıkları ve yorumladıklarına odaklanır. Katılımcıların, çalışma konusuyla ilgili deneyime sahip olduğu durumlarda fenomenoloji deseni kullanılabilir (Patton, 2014). Bu çalışmanın katılımcıları salgın hastalıklar gibi sağlık sorunları, çevre kirliliği gibi çevre sorunları, göç ve aşırı nüfus artışı gibi demografik sorunları, savaş gibi şiddet içerikli sorunları deneyimlemiş veya bunlardan etkilenmiş kişilerden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma Türkiye'nin güney doğusunda yer alan bir üniversitede 46 3. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmaya 26 kadın 20 erkek öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının belirlenmesi noktasında ölçüt örneklemeye yöntemine başvurulmuştur. Bu çalışma için belirlenen ölçüt Günümüz Dünya Sorunları dersini alma olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları bir eğitim-öğretim yılı boyunca günümüz dünya sorunlarına ilişkin ders almıştır. Bu ders kapsamında günümüz dünya sorunları olarak değerlendirilen problemler ele alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler için 9 farklı soru hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular için uzmanlık alanları sosyal bilgiler eğitimi ve Türkçe eğitimi olan iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda birbirini kapsayan ve anlam bakımından benzer olan sorular değiştirilmiş ya da formdan çıkarılmıştır. Görüşme formunda kalan 6 sorunun test edilmesi için 3 öğretmen adayı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrasında son hali verilen form araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve görüşmeye atılan öğretmen adaylarının belirlemiş oldukları saatlerde gerçekleştirilmiştir. Veri kaybının önüne geçebilmek için görüşmeler öğretmen adaylarının izni doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Bir araştırmada görüşme tekniğiyle veriler toplanırken katılımcıların araştırmacıya güven beslemesi önemlidir. Çünkü katılımcıların araştırmacıya güvenmesi ile görüşme sorularına verecekleri cevaplarda daha özgür olmaları arasında bir ilişki vardır (Glesne, 2012). Katılımcıların güveni için çalışmada bazı tedbirler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından gönüllü olarak araştırmaya katıldıklarına dair sözlü onay alınmıştır. Katılımcılara görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri, cevap vermek istemedikleri sorular için ısrar edilmeyeceği ve gizlilik açısından kod isimler kullanılacağı açıklanmıştır. Bu çalışmada yer alan araştırmacılardan biri öğretmen adaylarının dersinin yürütücüsü olduğu için yapılan görüşmelerin onların akademik başarı puanlarını olumlu/olumsuz etkilemeyeceği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmiştir. Tümevarımsal analiz, araştırmada elde edilen verilerin içerisinde örüntü, tema ve kategorilerin bulunup ortaya çıkarılmasını içerir (Patton, 2014, s. 453). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin artırılması için görüşme yöntemleri ile toplanan verilerin birden çok araştırmacı tarafından analiz edilmesi önerilmektedir (Kvale, 1996; Merriam, 2018). Bu çalışma

kapsamında toplanan veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız şekilde tekrarlı okumalarla kodlanarak analiz etmiştir. Veri kodlanması aşamasında araştırmacılar, toplanan verileri inceleyip anlam örüntüleri oluşturan bölümleri ayırmaya çalışır. Veri setinde anlamlı örüntüler oluşturan her bir bölüm bir kavramla açıklanır. Bu kavramlar genellikle bir kelime ya da birkaç kelimeden oluşan söz öbeği olarak ifade edilebilir (Baltacı, 2019). Veriler kodlandıktan sonra oluşturulan kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Oluşturulan kodlar araştırma soruları bağlamında temalar ile ilişkilendirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bazı öğretmen adayları görüşlerini birden fazla kodu kapsayacak şekilde ifade etmiştir. Bu nedenle tablolardaki frekans değerlerinin toplamı katılımcı sayısından fazla olmuştur. Temalar ve kodlar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken öğretmen adaylarının isimleri yerine ÖA1, ÖA2 gibi kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda "günümüz dünya sorunları, sorunların oluşma nedenleri, öncelikli çözülmesi gereken sorunlar, çözüm yolları, öncelikli tercih edilen öğretim yöntemleri ve sorunların çözümüne yönelik eylemler" şeklinde 6 farklı temaya ulaşılmıştır.

"Günümüz Dünya Sorunları" Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Neleri günümüz dünya sorunları arasında görmektesiniz?" sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ve "Günümüz Dünya Sorunları" olarak isimlendirilen tema ve bu temaya ait kodlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birçok sorunu günümüz dünya sorunu olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları olarak şiddet içerikli sorunları, çevreyle ilgili sorunları, sağlık sorunlarını, eğitimle ilgili sorunları ve sosyal yaşamla ilgili sorunları ifade ettikleri görülmektedir. Bu sorunlar arasında şiddet içerikli sorunlar ön plana çıkmaktadır. Örneğin ÖA6 "*Savaşlar, küresel ısınma, iklim değişikliği, çevre ve su kirliliği, hava kirliliği, sömürgecilik, ormanların tahribi*" gibi sorunları ifade ederken ÖA1 "*Savaş, yoksulluk, her türlü şiddet, çevre kirliliği, mülteci, doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesi*" gibi sorunları öne çıkarmıştır. ÖA20 ise "*Doğal afetler, iklim değişiklikleri, aşırı nüfus artışı, doğal kaynakların bilinçsizce kullanımı, eğitim sorunları, sağlık sorunları, çevre sorunları*" şeklinde cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin ifadeleriyle ulaşılan kodların yoğunluğu Şekil 1'deki kelime bulutunda gösterilmiştir.

"Sorunların Oluşma Nedenleri" Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenleri nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ve "Günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenleri" olarak isimlendirilen tema ve bu temaya ait kodlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenleri içinde bilinçsizlik, insanların yaşam tarzı ve doğal kaynakların tüketimini ön plana çıkardığı söylenebilir. Öğretmen adayları, bilinçsizliğin dünya sorunlarının oluşma nedenlerinin merkezinde yer

Tablo 1.*Günümüz dünya sorunları teması ve temaya ilişkin kodlar*

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Günümüz Dünya Sorunları	Şiddet içerikli sorunlar	Savaş	35
		Silahlanma	24
		Terör	22
		Irkçılık	16
		Etnik çatışmalar	14
		Askeri hareketler	10
		Sömürgecilik	8
		Kadına şiddet	8
		Hayvanlara şiddet	4
	Demografik sorunlar	Aşırı nüfus artışı	25
		Göç	21
	Çevre sorunları	Çevre kirliliği	30
		Küresel ısınma	25
		Kaynakların bilinçsiz tüketimi	19
		İklim değişikliği	12
		Su sorunları	11
		Ormanların tahribi	9
		Hava kirliliği	6
		Ozon tabakasının incilmesi	5
		Kimyasal atıklar	4
	Sağlık sorunları	Salgın hastalıklar	29
		Yetersiz sağlık hizmeti	16
	Eğitsel sorunlar	Bilinçsizlik	28
		Yetinmeyi bilmeme	15
		Eğitimsizlik	13
		Araştırma yapmama	6
		İletişimsizlik	15
Sosyal hayat sorunları		Trafik	8
		Eşitsizlik	7
		Duyarsızlık	6
		İnsan hakları ihlalleri	5

almasını bilinçsizliğin olumsuz davranışlara kaynaklık etmesiyle açıklamaktadır. ÖA4'ün “İnsanların bilinçsizliği en temel sebep olarak gösterilebilir.” şeklindeki ifadesi bilinçsizliğin, dünya sorunlarına kaynaklık ettiğine yönelik düşünceleri ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları, insanların yaşayış tarzının dünya sorunlarının oluşma nedenleri arasında olmasını çevre kirliliğine ve doğal kaynakların tahrip edilmesine neden olmasıyla açıklamaktadır. ÖA26'nın “Aslında insanların günlük alışkanlıkları çoğu sorunun başlangıcıdır” şeklinde ifadesi ise insanların yaşayış tarzının sorunlara kaynaklık ettiğine yönelik düşünceleri ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının günümüzde yaşanan dünya sorunlarını doğal kaynakların aşırı tüketimi ile ilişkilendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları, doğal kaynakların aşırı tüketiminin dünya sorunlarının oluşma nedenleri arasında yer almasını doğal kaynakların aşırı tüketiminin doğal yaşamın sürdürülebilirliğini tehdit etmesiyle açıklamaktadır. ÖA25 kodlu öğretmen adayının “İnsanların yaşarken bilinçsizce

tüketim göstermesi, oluşturdukları kirlilik sorunları, daha fazla yer almak toprak almak düşüncesi ile yapılan savaşlar.” şeklindeki ifadesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte öğretmen adayları kaynakların verimli kullanılmasını engellediği için *güç yarışını*; doğal kaynakların tahribi ve israf ve çatışmalara neden olduğu için insanların ihtiyacından *daha fazlasını istemesini*; enerji kaynaklarını tükenmesine, sömürü alanlarının oluşmasına, doğanın zarar görmesine ve insan haklarının ihlal edilmesine neden olduğu için *devletlerarası çıkar çatışmalarını*; çatışmalara, silahlanmanın artmasına, kitlesel göçe, yoksulluğa ve insanların temel ihtiyaçlarına erişememesine neden olduğu için *siyasi çekişmeleri*; caydırıcı etki oluşmasını engellediği için *caydırıcı cezaların olmamasını* günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenleri olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenlerine ilişkin ifadeleriyle ulaşılan kodların yoğunluğu Şekil 2'deki kelime bulutunda gösterilmiştir.

“Öncelikli Çözülmesi Gereken Sorunlar” Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Öncelikli çözülmesi gereken günümüz dünya sorunlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Bunların nedenini açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ve “Öncelikli çözülmesi gereken sorunlar günümüz dünya sorunları” olarak isimlendirilen tema ve bu temaya ait kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının şiddet içerikli sorunların ve çevresel sorunların günümüzde daha ciddi problemler oluşturduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Şiddet içerikli sorunların öncelikli çözülmesi gereken dünya sorunları arasında yer alması gerektiğini düşünen öğretmen adayları bunu şiddet içerikli sorunların diğer sorunlara kaynaklık etmesiyle, can ve mal kayıplarına neden olmasıyla, toplumsal yapıyı olumsuz şekilde etkilemesiyle, olumsuz psikolojik etkiler oluşturmasıyla, üretimi aksatmasıyla ve bu olumsuz etkilerinin geniş kitlelere ulaşmasıyla açıklamaktadır. Örneğin ÖA30 “*Bana göre en etkili dünya sorunu savaşlardır. Çünkü savaşlar ile birlikte açlık, fakirlik gelir, çevreye büyük ölçüde zarar verilir, salgın hastalıkların oluşumuna da etki ettiği için dünyayı büyük ölçüde etkiler.*” şeklindeki ifadesiyle bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Çevre ile ilgili sorunları önceleyen öğretmen adayları, bunu çevresel sorunların doğal yaşamın sürdürülebilirliğini, gıda üretimini ve ekosistemleri olumsuz etkilemesiyle, buzulların erimesine ve salgınlara neden olmasıyla açıklamaktadır. Örneğin ÖA39 “*Benim için çevre problemleri, Orta Doğu'daki savaşlar, iç karışmalar en etkili dünya sorunlarıdır.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları yetersiz beslenmeye neden olduğu, insanları suya teşvik ettiği, toplumsal yapıyı olumsuz etkilediği, etkilerinin geniş kitlelere ulaştığı ve temel ihtiyaçlara erişimi sınırlandırdığı için *ekonomik sorunları*, can kayıplarına neden olduğu ve üretimi aksattığı için *sağlık sorunlarını*, çözüm girişimlerinin etkisini azalttığı ve yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu için *eğitsel sorunları* çözülmesi gereken öncelikli sorunlar arasında görmektedir. Öğretmen adaylarının öncelikli olarak çözülmesi gerektiğini düşündükleri günümüz dünya sorunlarına ilişkin ifadeleriyle ulaşılan kodların yoğunluğu Şekil 3'teki kelime bulutunda gösterilmiştir.

“Çözüm Yolları” Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Günümüz dünya sorunlarının çözümü için neler yapılmalıdır?” sorusuna verdikleri cevapların

Tablo 3.

Öncelikli çözülmesi gereken sorunlar günümüz dünya sorunları teması ve temaya ilişkin kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öncelikli Çözülmesi Gereken Sorunlar	Şiddet içerikli sorunlar	Savaş	34
		Silahlanma	23
		Etnik çatışmalar	20
	Çevresel sorunlar	Küresel ısınma	22
		Doğanın tahribi	16
		Su sorunu	14
		Yoksulluk	12
	Ekonomik sorunlar	Açlık	10
		Ekonomik kriz	8
		Gelir dağılımındaki eşitsizlik	5
		Salgın hastalıklar	24
	Sağlık sorunları	Eğitimsizlik	20
	Eğitsel sorunlar	Bilinçsizlik	14

Öncelikli Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri” Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Günümüz dünya sorunları ile ilgili konuların anlatımında hangi öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih edersiniz? Bu tercihinizin nedenini açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ve “Öncelikli tercih edilen öğretim yöntemleri” olarak isimlendirilen tema ve bu temaya ait kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları ile ilgili konuların anlatımında öğrencileri derste aktif hale getiren örnek olay, problem çözme ve tartışma gibi yöntemlerin gücüne inandıkları anlaşılmaktadır. Örnek olay yönteminin dünya sorunlarına yönelik konuların anlatımında etkili olacağını düşünen öğretmen adayları, bunu örnek olay yönteminin gerçek durumları sınıf ortamına taşıyabilme, örnek gösterebilme, dikkat çekme ve neden sonuç ilişkisi kurmada etkili olmasıyla açıklamaktadır. Bu konuda ÖA35 kodlu öğretmen adayı “Sadece teorik bilgiler vermekten kaçınırım. Örnek olay yönteminden

yararlanırım.” “Örnek olay ve tartışmayı tercih ederim” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Problem çözme yönteminin dünya sorunlarına yönelik konuların anlatımında etkili olacağını düşünen öğretmen adayları, bunu problem çözme yönteminin öğrencileri çözümün parçası haline getirmede, ders sürecine öğrenci katılımını sağlamada ve yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemede etkili olmasıyla açıklamaktadır. ÖA28 kodlu öğretmen adayı “Tartışma yöntemi ve problem çözme yöntemi kullanırım” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları farklı bakış açılarını görebilmeyi kolaylaştırdığı için tartışma yöntemini, empati oluşturabilmeyi ve çevreyle ilişki kurmayı kolaylaştırdığı için bağlam temelli öğrenmeyi, çözüme yönelik fikir oluşturmada etkili olduğu için argümantasyonu, kalıcılığı artırdığı için hikayeleştirmeyi, farklı bakış açılarını görme ve çözüme yönelik fikir oluşturmada etkili olduğu için beyin fırtınasını tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları ile ilgili konuların anlatımında etkili buldukları yöntemlere ilişkin ifadeleriyle ulaşılan kodların yoğunluğu Şekil 5’teki kelime bulutunda gösterilmiştir.

“Sorunların Çözümüne Yönelik Eylemler” Temasına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Günümüz dünya sorunlarının çözümü için neler yapmaktasınız?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda ortaya çıkan ve “Sorunların çözümüne yönelik eylemler” olarak isimlendirilen tema ve bu temaya ait kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’daki bulgular incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının çözümü için bireysel katkı olarak kendi davranışlarını değiştirme veya diğer insanların davranışlarını değiştirme yoluna gittikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bireysel olarak çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergiledikleri, diğer insanların davranışlarını değiştirmek için de bilinçlendirme faaliyetlerinde bulundukları anlaşılmaktadır. ÖA13 başkalarının davranışlarını değiştirmeye çalıştığını “Çevre ile alakalı yanlış bir tutum sergileyen insanlar gördüğüm zaman uyarmaya özen gösteriyorum.” şeklinde ifade ederken ÖA42 “...Eğitim yoluyla insanları bilinçlendirme.” şeklinde ifade etmiştir. ÖA24 de kendi davranışlarını değiştirdiğini “... çevreyi korurken daha dikkatli davranıyorum yerlere çöp atmamaya özen gösteriyorum” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının

**Şekil 3.**

Öncelikli Çözülmesi Gereken Günümüz Dünya Sorunları Temasında Yer Alan Kodların Yoğunluğu.

Tablo 4.
Günümüz dünya sorunlarının çözüm yolları teması ve temaya ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	f
Çözüm yolları	Eğitim	34
	Empati	28
	Eşitlik	27
	Barış	25
	Adalet	20
	Yöneticilerin düşüncelerinde değişiklik	18
	Etkili iletişim	16
	Fikir özgürlüğü	2

Tablo 5.
Öncelikli tercih edilen öğretim yöntemleri teması ve temaya ilişkin kodlar

Tema	Kodlar	f
Öncelikli Tercih Edilen Öğretim Yöntemleri	Örnek olay	29
	Problem çözme	25
	Tartışma	22
	Bağlam temelli öğrenme	21
	Otantik öğrenme	20
	Argümantasyon	16
	Hikayeleştirme	14
	Beyin fırtınası	10

günümüz dünya sorunlarının çözümüne yönelik faaliyetlerine ilişkin ifadeleriyle ulaşılan kodların yoğunluğu Şekil 6'daki kelime bulutunda gösterilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analiziyle ulaşılan sonuçlar çalışmanın alt amaçları doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Tablo 6.
Günümüz dünya sorunlarının çözümü için yapılanlar teması ve temaya ilişkin kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sorunların Çözümüne Yönelik Eylemler	Başkalarının davranışlarını değiştirme	Bilinçlendirme	33
		Örnek olma	25
		Etkin bir öğretmen olma	20
		Sosyal medya kullanımı	18
	Kendi davranışlarını değiştirme	Çevreyi koruma	35
		Bilinçli olma	28
		İsraftan kaçınma	14
		Sivil toplum kuruluşlarına üye olma	10
		Empati kurma	10

Araştırmmanın ilk alt amacı doğrultusunda veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birçok sorunu günümüz dünya sorunları arasında gördüğü tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunu olarak ifade ettikleri sorunlar şiddet içerikli sorunlar, çevre sorunları, sağlık sorunları, eğitsel ve sosyal sorunlar gibi farklı başlıklar altında toplanmıştır. Literatürde yer alan bazı araştırmalar bu araştırmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Işık Kayaalp ve ark. (2021), Mercan ve Sarı (2019), Memişoğlu ve Güçin (2017) ve Uymaz (2021) tarafından yapılan çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benzer sorunları günümüz dünya sorunları arasında gördüğü ortaya koyulmuştur.

Araştırmmanın ikinci alt amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenlerine ilişkin görüşlerine yöneliktir. Öğretmen adayları, günümüz dünya sorunlarının oluşmasında en önemli unsurun insan olduğunu vurgulamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının oluşmasında bilinçsizliği, insanların yaşayış tarzını ve doğal kaynakların aşırı tüketimini öne çıkan sebepler olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları bunları açıklarken bilinçsizliğin farklı sorunların oluşumuna zemin hazırladığını ve insanlarda



Şekil 4.
Günümüz Dünya Sorunlarının Çözüm Yolu Temasında Yer Alan Kodların Yoğunluğu.

Çağlar (2022) da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok etkilendiği günümüz dünya sorunlarını şiddet içerikli sorunlar (kadına karşı, çocuğa karşı) ve çevre sorunları olduğunu belirlemiştir. Şeyihoğlu ve ark. (2018) ise öğretmen adaylarının en önemli dünya sorunu olarak savaşları gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çözümüne öncelikli olarak odaklanılması gereken günümüz dünya sorunlarını savaş, silahlanma, salgın hastalıklar ve küresel ısınma gibi sorunları önceleyerek ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının çözümü noktasında neleri etkili bir araç olarak gördüğü yönündedir. Öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde, günümüz dünya sorunlarının çözümünün eğitimden geçtiği düşüncesinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bunu eğitimin insanlarda dünya sorunlarına karşı bir farkındalık oluşturma, bilinçli insan yetiştirme, sorunların çözümüne yönelik bilgi verme ya da bilgi edinmede işlevsel olmasına bağlamaktadır. Yine öğretmen adayları dünya sorunlarının ortadan kaldırılması için empati, eşitlik, barış ve adalete ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Akkurt Çağlar (2022) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birçok dünya probleminin çözümü için eğitimi ve yasal düzenlemeleri aracı olarak gördüğü belirlemiştir. Şeyihoğlu ve ark. (2018), günümüz dünya sorunlarına ilişkin temel bilgilerin eğitim kurumları tarafından verildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin günümüz dünya sorunlarına yönelik bilgi sahibi olması, duyarlılık kazanması ve farkındalık oluşturmaları için eğitim kurumları önemli bir araçtır (Uymaz, 2021; Yazıcı, 2013). Çiçek Şentürk ve Selvi (2021) eğitimin çevre sorunlarının azaltılmasındaki etkisine, Hoşgörür ve Orhan (2017) şiddet içerikli davranışlar karşısındaki etkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca eğitim, toplumların ekonomik refaha ulaşması (Dineri & Gölpak, 2021) ve daha sağlıklı bir yaşam sürmesinde (Nutbeam & Lloydde, 2021) etkili olduğu ifade edilmektedir. Yine bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Avcı ve Gümüş'ün (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının çözümü doğrultusunda sivil toplum kuruluşlarına katılımı incelemelikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şeyihoğlu ve ark.'ın (2018) çalışmasında da sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen dünya sorunlarına çözüm üretmeye yönelik etkinliklere görüşme yapılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun katılmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları ile ilişkili konuların işlenmesinde hangi yöntemi tercih ettiklerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda veriler incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının örnek olay yöntemini öncelikli olarak kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, örnek olay yönteminin günümüz dünya sorunlarına ilişkin gerçek durumların yansıtılmasını, bu sorunlara örnek gösterebilmesini, öğrencilerin dikkatinin çekilmesini ve sorunlarla insan davranışları arasında neden sonuç ilişkisinin kurulmasını kolaylaştırdığı için bu yöntemi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının problem çözme ve tartışma gibi yöntemleri de ön plana çıkardığı görülmektedir. Memişoğlu ve Güçin'in (2017) çalışmasında günümüz dünya sorunlarına ilişkin konuların öğretiminde öğretmen adaylarının soru-cevap ve tartışma yöntemlerini kullanmayı sıklıkla tercih edeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte örnek olay, hikayeleştirme ve beyin fırtınası da öğretmen adayları tarafından ifade edilen yöntemler arasında yerini almıştır. Mevcut çalışmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benzer yöntemleri kullanmayı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dünya sorunlarının çözümünde ne gibi roller aldıkları yönündedir. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının sergiledikleri davranışların iki gruba ayırabileceği tespit edilmiştir. Bunlardan ilki direkt etkiye bulunmaya yönelik olan kendi davranışlarını günümüz dünya sorunları doğrultusunda şekillendirme girişimi olduğudur. İkincisi ise, başkalarının davranışlarını şekillendirme doğrultusundadır. Öğretmen adaylarının çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergileyerek ve diğer insanları günümüzde yaşanan dünya sorunları konusunda bilinçlendirerek ve onlara örnek olmaya çalışarak bu sorunlarının oluşmasını engellemeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları eğitimsizliği ve bilinçsizliği günümüz dünya sorunlarının oluşma nedenleri arasında görmekte ve bu sorunların çözümünde öne çıkarmaktadır. Ancak öğretmen adaylarının eğitsel sorunları günümüz dünya sorunları arasında alt sıralarda görmesi bir çelişki olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının çözüm noktasında eğitimi ileri sürerken birçok dünya sorunun eğitim düzeyi yüksek ülkelerde ortaya çıktığı ya da eğitim düzeyi yüksek ülkeler arasında yaşandığı gerçeği de bu konuda bir çelişki oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırmacılar, en önemli günümüz dünya sorunları arasında salgın hastalıkların ifade edilmesinde içerisinde bulunduğumuz Covid 19 salgınının etkili olduğunu düşünmektedir.

Analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının şiddet içerikli günümüz dünya sorunlarını çevreyle ilgili sorunlardan daha tehlikeli buldukları ortaya çıkmıştır. Buna rağmen, öğretmen adaylarının ifadelerine göre, günümüz dünya sorunlarının çözümünde bireysel katkı olarak çevre problemlerine daha fazla duyarlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum savaş, silahlanma, terör gibi sorunların çözümündeki etkilerinin çevresel sorunların çözümündeki etkilerine göre daha sınırlı olduğunu düşünmelerine bağlanabilir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarının çözümü için sivil toplum kuruluşlarına üye olmayı ve onlarla birlikte hareket etmeyi bireysel çözüm arayışlarına göre daha az tercih etmeleri de dikkat çeken bir diğer sonuçtur.

Araştırmacılar tarafından,

- Araştırma sürecinde öğretmen adaylarının bazı sorunlara hiç değinmediği gözlemlendiğinden farklı araştırmalarla öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin farkındalıklarının tespit edilmesi,
- Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin farkındalıklarının sosyal proje veya topluma hizmet gibi uygulamaya dönük etkinliklerle geliştirilmesi,
- Günümüz dünya sorunlarına yönelik derslere lisans programlarında yer verilmesi önerilmektedir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nden alınmıştır (Tarih 29.08.2022, Karar No: 03).

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Konsept – M.Ş., U.Ş.; Tasarım – M.Ş., U.Ş.; Denetim – M.Ş., U.Ş.; Kaynaklar – M.Ş., U.Ş.; Malzemeler – M.Ş., U.Ş.; Veri Toplama ve/veya İşleme – M.Ş., U.Ş.; Analiz ve/veya Yorum – M.Ş., U.Ş.; Literatür Taraması – M.Ş., U.Ş.; Yazma – M.Ş.; Eleştirel İnceleme – M.Ş., U.Ş.; Diğer – M.Ş., U.Ş.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Kilis 7 Aralık University (Date: 29.08.2022, Decision No: 03)

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – M.Ş., U.Ş.; Design – M.Ş., U.Ş.; Supervision – M.Ş., U.Ş.; Resources – M.Ş., U.Ş.; Materials – M.Ş., U.Ş.; Data Collection and/or Processing – M.Ş., U.Ş.; Analysis and/or Interpretation – M.Ş., U.Ş.; Literature Search – M.Ş., U.Ş.; Writing Manuscript – M.Ş.; Critical Review – M.Ş., U.Ş.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Akkurt Çağlar, A. (2022). The views of pre-service teachers about today and future of current world problems. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(2), 1004–1021.
- Aslan, Ş., & Güzel, Ş. (2018). Araştırmının temelleri bilim, bilimsel araştırma ve bilimsel yöntem. In Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 34–46). Eğitim Yayınevi.
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. In O. N. Akfırat, D. F. Staub, & G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (ss. 485–505). IJOPEC.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *AHI Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388.
- Baykal, H., & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1–17.
- Baylan, E. (2009). Doğaya ilişkin inançlar, kültür ve çevre sorunları arasındaki ilişkilerin kuramsal bağlamda irdelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 1(2), 67–74.
- Bayram, H. (2022). Examining social studies education in the context of migration and asylum: A study based on teachers' views. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(Special Issue), 866–881. [CrossRef]
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Çiçek Şentürk, Ö., & Selvi, M. (2021). Fen bilimleri dersi "insan ve çevre" ünitesi akademik başarı testi geliştirme: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 601–630.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten kitap.
- Demir Avcı, Y. (2016). Kişisel sağlık sorumluluğu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(3), 259–266.
- Dineri, E., & Gölpek, F. (2021). Türkiye'de eğitim sisteminde okullaşmanın ekonomik büyüme üzerine etkisi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(24), 37–48. [CrossRef]
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- İncili, Ö. F., & Akdemir, İ. O. (2016). Yerinden edilmişliğin coğrafi analizi: Kilis'te Suriyeli sığınmacılar. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 118–133.
- Işık Mercan, S., & Sarı, İ. (2019). Günümüz dünya sorunları dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu derse ve günümüz dünya sorunlarına bakışı. *Tarih Okulu Dergisi*, 12, 171–197.
- Kayaalp, F., Namli, Z. B., & Meral, E. (2021). Current global issues from the perspective of preservice teachers: How are they illustrated in cartoons? *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 1–16.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U., & Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 2209–2224.
- Koç, H., & Dumlu, G. (2020). Bireylerin bazı değişkenler açısından günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir inceleme. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 102–107.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitime ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 151–175.
- Memişoğlu, H., & Güçin, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre güncel konuların öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1274–1295.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Anı Yayıncılık.
- Nutbeam, D., & Lloyd, J. E. (2021). Understanding and responding to health literacy as a social determinant of health. *Annual Review of Public Health*, 42(1), 159–173. [CrossRef]
- Oğuz Hacet, S., & Demir, F. B. (2019). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Diyalektolog*, 22, 211–225.
- Ojala, M., & Bengtsson, H. (2019). Young people's coping strategies concerning climate change: Relations to perceived communication with parents and friends and proenvironmental behavior. *Environment and Behavior*, 51(8), 907–935. [CrossRef]
- Özey, R. (2017). *Günümüz dünya sorunları*. Aktif Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sabancı, O., Faiz, M., & Akyol, C. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28), CCCLXII–CCCXCIII.
- Saleh, E. S., & Gandy, S. K. (2015). Perceptions of geography students in the USA and Egypt on global issues. *Intercultural Education*, 26(5), 377–396. [CrossRef]
- Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 391–398). Antalya, Türkiye.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R., & Özmen, F. (2018). Sosyal bilgiler ve coğrafya öğretmen adaylarının zihin haritalarında günümüz dünya sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 37, 1–15.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tıkman, F., Yıldırım, E., & Şentürk, M. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 104–126.
- Turan, İ. (2009). Günümüz dünya sorunları karşısında coğrafya eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 39(184), 176–191.
- Uymaz, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 59–79.
- Yazıcı, Ö. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin günümüz Dünya sorunlarına yönelik tutumları. [Turkish studies-international periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic]. 8(6), 807–823.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., Akdağ, S., & Ünlü, Y. (2021). Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 497–517.
- Yılmaz, F., & Gültekin, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre sorunları bağlamında öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 120–132.

Extended Abstract

Today, there are some common problems that are experienced around the world and that concern humanity. These global problems are expressed as current world problems. The effects of these problems, which are the result of human behavior, are wide-ranging. These problems are felt all over the world with the effect of globalization. It is possible to say that the negative attitudes and behaviors of people are the effective sources of many problems in political, social, economic, and religious fields. Health problems can also be associated with people's lifestyles. Again, people play a leading role in experiencing violent problems. Social studies course is important in terms of raising awareness about current world problems. Therefore, this study is aimed to examine the problems expressed as current world problems from the perspective of social studies pre-service teachers. This study was designed according to the qualitative research method. The study was conducted with 46 third-grade social studies pre-service teachers. Twenty-six female and 20 male pre-service teachers participated in the study. The pre-service teachers participating in the study were determined according to the criterion sampling method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. An inductive approach was adopted in the analysis of the data collected within the scope of the research. As a result of the analysis of the data obtained from the interviews with the social studies pre-service teachers, 6 different themes were reached as "current world problems, the reasons for the problems, the problems that need to be solved first, the solutions, the preferred teaching methods and the actions to solve the problems." The problems that the pre-service teachers expressed as current world problems were grouped under different headings such as violence-related problems, environmental problems, health problems, and educational and social problems. It has been concluded that social studies pre-service teachers see unconsciousness and people's lifestyles as prominent reasons in the formation of current world problems. Pre-service teachers expressed war, global warming, poverty, and hunger as world problems that need to be solved first. According to pre-service teachers, empathy, equality, peace, and justice are needed to eliminate world problems. Pre-service teachers see methods such as case studies, problem-solving, and discussion as effective methods in teaching subjects related to current world problems. Pre-service teachers are trying to prevent current world problems by exhibiting behaviors toward protecting the environment, raising awareness of other people about these problems, and trying to set an example for them.